

Letramento literário na formação inicial do professor

Literary literacy in teacher training

MARIA APARECIDA LOPES ROSSI¹

SELMA MARTINES PERES²

RESUMO: Inserir os alunos nas práticas letradas de uso da língua escrita tem sido considerado como uma das funções da escola. Para isso é necessário que o professor tenha uma formação cultural ampla. Entendendo que essa formação deve ser implementada desde o início da graduação, o subprojeto *Saberes, práticas educativas e letramento: a formação inicial e o diálogo com a formação continuada*, que integrou o Prodocência UFG 2011/2012, desenvolveu ações que buscaram ampliar o letramento dos licenciandos. O projeto foi realizado em encontros com professoras do Curso de Pedagogia e alunos da graduação. As ações foram voltadas para a promoção de atividade envolvendo a literatura, o cinema e a música. No âmbito deste artigo discutir-se-ão atividades realizadas com a leitura de contos e livros. As ações possibilitaram aos participantes tanto a vivência de práticas de leitura e fruição estética como a socialização das experiências do docente leitor e formador de leitores.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Literatura. Formação do professor

ABSTRACT: Include the students in literate practices of using written language, has been placed as one of the functions of the school. For this, is necessary that the teacher has a broad cultural training. Understanding that such training should be implemented from

1. Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Catalão, GO, Brasil.

2. Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Catalão GO, Brasil.

the beginning of the course, the subproject: *Knowledge, educational and literacy practices: initial dialogue with continuing training*, that compose the “Prodocência UFG 2011/2012,” developed initiatives that sought to expand the literacy of undergraduates. The project was performed in meetings among teachers the education course and undergraduate students. The actions were geared towards promoting activity involving literature, cinema and music. Within this article, we will discuss activities with reading stories and books. The actions allowed the participants to experience both practical and aesthetic enjoyment of reading as socialization experiences of the reader teaching and training of readers.

KEYWORDS: Literacy. Literature. Training teacher.

INTRODUÇÃO

A literatura, como ressalta Cândido (2004), é uma manifestação universal do homem, seja em que tempo for, pois ela traz elementos essenciais para uma compreensão dialética da realidade, além de se constituir em uma das práticas letradas mais valorizadas pela sociedade moderna.

Nessa perspectiva, inserir os alunos nas práticas letradas, valorizando as diferentes manifestações da produção cultural, tem sido considerado uma das funções da escola. Para isso, é necessário que o professor seja capaz de transitar por espaços de múltiplas leituras e diferentes linguagens, mormente aqueles proporcionados pelas manifestações artísticas. Como ressaltam Kleiman e Martins (2007, p. 275), a formação do professor implica em promover, prioritariamente, “o letramento do próprio professor para a atividade profissional; as práticas de letramento são contextual e culturalmente determinadas e, portanto, os usos da escrita dependem das funções que a escrita tem na vida do professor”.

Entendendo que essa formação deve ser implementada desde o início da graduação, o subprojeto *Saberes, práticas educativas e letramento*, que integrou o Prodocência (2010/2012), financiado pela Capes, desenvolveu, durante dois anos, ações que buscaram ampliar os níveis de letramento dos licenciandos em Pedagogia da UFG/Regional Catalão.

Desenvolvido em encontros quinzenais realizados no *campus* da universidade, englobou cerca de 20 alunos do curso de Pedagogia, matriculados em diferentes períodos do curso. O objetivo foi, principalmente, implementar atividades voltadas para o letramento literário dos integrantes do projeto, entendendo que esse se constitui em um processo de permanente transformação, que se renova a cada

leitura de uma obra significativa (PAULINO; COSSON, 2009). As ações visaram à promoção de atividades culturais que envolveram a literatura, o cinema e a música, no entendimento de que a arte se constitui em um meio de acesso a dimensões humanas não passíveis de simbolização conceitual.

Assim, obras literárias foram lidas e discutidas com as alunas-cursistas, pois entendemos, como Coelho (2000, p.13), que, “dentre as diferentes manifestações da Arte, sem dúvida é a literatura a que atua de maneira profunda e essencial para dar forma e divulgar os valores culturais que dinamizam uma sociedade ou uma civilização”.

Segundo Carvalho (2005), o fundamental é que os participantes das “Rodas de leitura” troquem impressões e ideias e reflitam sobre os textos lidos. Com o objetivo de socializar os resultados das ações ali desenvolvidas, discutiremos, neste artigo, as atividades decorrentes da leitura de “Venha ver o pôr do sol” e “A chave na porta”, de Lygia Fagundes Telles, e “Laços de família”, de Clarice Lispector – todos contos; e dos livros *Memórias de minhas putas tristes*, de Gabriel Garcia Marquez, *Memórias inventadas*, de Manoel de Barros, e *Uma ideia toda azul*, de Marina Colasanti. Para Giroto e Souza (2010), a atividade que denominam círculos de leitura constitui-se em momentos nos quais adultos ou crianças se organizam para ler e compartilhar suas sínteses de leitura, favorecendo a realização de estratégias de compreensão entre os participantes.

A EXPERIÊNCIA DO PRODUCÊNCIA E O LETRAMENTO LITERÁRIO

No primeiro encontro realizado pelo grupo, as alunas foram incentivadas a resgatar da memória a forma como se inseriram nas práticas de leitura e escrita e os textos ou livros que marcaram essa trajetória. Para isso, leram inicialmente uma reportagem³ com depoimentos de jovens sobre objetos guardados que representavam heranças sentimentais. Com a atividade, procuramos evidenciar a leitura como uma prática que favorece a ampliação dos repertórios de informação do leitor, além de possibilitar a resignificação de vivências, ideias e conceitos acerca da própria realidade. Dessa forma, buscamos fazer com que as memórias das experiências

3. Reportagem intitulada “Deixa que eu guardo”, publicada no suplemento “Folhateen” do jornal *Folha de São Paulo*, em 26 de abril de 2010.

escolares de leitura das alunas se constituíssem em subsídios para que pensassem a própria formação.

Quase todas trouxeram lembranças de um sentimento de fracasso que as acompanhou desde o início de sua escolarização. Relatos como os descritos a seguir foram a tônica das memórias revisitadas.

Tive muitas dificuldades quando entrei na escola. Era chamada de burra tanto pelos professores quanto em casa, não conseguia aprender matemática.

Eu sempre fui excluída. Nunca tive livros em casa, só fui entrar na escola com sete anos. Sofri muito para aprender a ler. (DIÁRIO DE CAMPO, 25 nov. 2011)

O depoimento das alunas aponta para o choque cultural que acontece quando pessoas oriundas de culturas predominantemente orais adentram o espaço escolar e se deparam com uma cultura permeada pela escrita. Como salienta Bortoni-Ricardo (2004), essa é uma situação que contribui para a insegurança linguística do aluno e leva, em muitos casos, à sensação de fracasso. Além disso, a lembrança negativa das experiências escolares aponta para uma escolarização árdua, pontuada por atividades áridas e tortuosas, que marcou seus contatos iniciais com o conhecimento escolar, que, como lembra Kleiman (1998), se torna difícil demais para um grande número de alunos, porque acaba não fazendo sentido, nem despertando o prazer de aprender mais. Assim, como constatado por Guedes-Pinto (2002), as alunas salientam, em suas falas, as resistências e as críticas às práticas escolares e ao modo como iniciaram sua formação como leitoras. E evidenciam, com isso, uma escola que exclui e marginaliza aqueles que não se enquadram no perfil de aluno preconizado pela cultura escolar, e isso contribui negativamente na formação dos leitores.

No que se refere aos livros que elas se lembravam de ter lido ao longo de suas trajetórias de vida, só uma das alunas destacou sua leitura de um livro literário infantojuvenil, mas não conseguia recordar o título ou do que tratava a história. As outras destacaram leituras de livros de cunho religioso (católicas e espíritas) e de autoajuda. Os relatos evidenciaram a pouca familiaridade das alunas com as práticas letradas valorizadas culturalmente, como é o caso da leitura literária.

Nesse sentido, conhecer um pouco mais sobre a percepção das cursistas sobre suas próprias experiências de leitura auxiliou no processo de compreensão acerca de seus universos de letramento, demarcados por contradições e tensões da articulação entre a cultura oral e a escrita.

Após a primeira atividade, que buscou despertar a memória das cursistas sobre suas experiências com a literatura, para ressignificar tais vivências, os encontros seguiam uma rotina em que cada participante (cursista e professoras) trazia um texto para ser lido para o grupo. Geralmente, após essa leitura, surgiam comentários associados às experiências individuais e coletivas. Em seguida, era apresentada a atividade para aquele encontro, podendo ser a leitura de um conto, crônica ou qualquer outro gênero. Uma das professoras ficava responsável pela apresentação da atividade, seguida de debate, que, muitas vezes, cedeu espaço para o desabafo das participantes. Foram muitos os momentos em que a emoção ganhou destaque, quando afloraram lembranças de um tempo já distante, de pessoas queridas que contribuíram para a formação dos leitores que são hoje; experiências negativas e positivas da infância e da escola relacionadas à leitura. Enfim, no “baú da memória” das participantes, o lugar da leitura foi revisitado e ressignificado a partir da oralidade e também do registro escrito.

Um procedimento que fazia parte da rotina das alunas era o registro das atividades de cada encontro em um caderno intitulado “Diário de Bordo”. Nele, elas poderiam escrever suas impressões, dúvidas, associações – enfim, tinham liberdade para registrar suas experiências relacionadas ao processo de letramento, cientes de que essa escrita não passaria por correções ou qualquer tipo de avaliação por parte das professoras. Aqui, mais uma vez, buscamos evidenciar como a atividade de leitura completa a atividade de escrita, entendendo esta como uma escrita de autoria, em que as alunas se constroem como sujeitos de seu dizer.

Ao término de cada encontro, as alunas realizavam um relato escrito em que registravam suas impressões positivas e/ou negativas do que foi realizado, com a finalidade de, além de oferecer subsídios para o grupo de professoras, avaliar a execução das atividades do projeto, provocar a reflexão das alunas cursistas sobre as leituras vivenciadas, desenvolvendo, assim, a capacidade crítica de analisar, refletir e registrar.

Com os contos “Venha ver o pôr do sol” e “A chave na porta”, de Lygia Fagundes Telles, e “Laços de família”, de Clarice Lispector, as atividades foram realizadas a partir da leitura oralizada por um professor durante um dos encontros. Os livros *Memórias de minhas putas tristes*, de Gabriel Garcia Marquez, *Memórias inventadas*, de Manoel de Barros, e *Uma ideia toda azul*, de Marina Colasanti, foram emprestados para as alunas cursistas, que puderam levá-los para casa e tiveram um tempo estipulado para lê-los. A cada livro lido, foram realizados encontros de discussão,

apreciação, comentários e compartilhamento de leitura de trechos significativos da obra, selecionados pelas alunas e professores participantes do projeto.

Nesses momentos de socialização das leituras, as participantes comentaram sobre as associações, as inferências e as lembranças que os textos propiciaram, como, por exemplo, ao lerem *Memórias de minhas putas tristes*, a lembrança do avô de uma das participantes. Este livro, que trata da história de amor entre um octogenário e uma jovem de menos de 20 anos, provocou, de início, indignação nas alunas, que manifestaram repúdio ao personagem principal, classificado como “amoral, sem noção” e outros adjetivos que evidenciaram a reprovação e o julgamento das cursistas diante do rumo da história narrada. Entretanto, à medida que as leituras e as impressões do livro foram sendo socializadas entre alunos e professores, as primeiras impressões foram sendo substituídas por comentários como este, recolhidos durante o círculo de leituras:

No começo fiquei muito indignada com o jeito do velho safado, depois fui percebendo a beleza da história e a complexidade dos sentimentos dos personagens [...]

Na verdade ele é um velho sozinho e o interesse dele pela moça não é apenas pelo corpo dela.

Tais reflexões nos remeteram ao papel da literatura como agente humanizador, ressaltado por Cândido (2004), pois contém elementos fundamentais para uma compreensão dialética da realidade. Para este autor, a humanização:

é o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CÂNDIDO, 2004, p.180)

Assim, diante de tantos pragmatismos presentes na escola e no contexto contemporâneo, tratar da literatura como direito é reconhecer sua condição fundante para aprimorar cada vez mais a condição humana. Isso implica em tomar a literatura como indispensável, haja vista sua força transgressora, transformadora, estética e criativa, conforme ressalta Coelho (2000, p. 29)

Desde as origens, a literatura aparece ligada a essa função essencial: atuar sobre as mentes, nas quais se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem [...]. No encontro com a literatura (ou com a arte em geral) os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade.

A leitura dos poemas de Manuel de Barros, principalmente daqueles que trazem reminiscências da infância do poeta vivida na zona rural, entre rios, bichos e fazendas, foi bastante significativa para as alunas, conforme se pode observar na seguinte avaliação:

Foram feitas várias leituras e análises do livro *Memórias Inventadas*, de Manoel de Barros, além de outras leituras, como poesias e textos literários. Foi um encontro muito gostoso onde cada uma de nós pode resgatar nossas lembranças da infância e descobriremos como é rica a linguagem usada pelo autor o que nos proporcionou uma oportunidade ímpar na aquisição de novos conhecimentos. (FICHA DE AVALIAÇÃO – 13, abr. 2012)

Muitas alunas são oriundas de comunidades com forte influência rural, e os poemas compartilhados no círculo de leitura evidenciaram suas lembranças da infância, comprovando que a construção do significado de um texto é fortemente influenciada pela leitura de mundo que o leitor carrega. Como Freire (2005), os versos do poeta levaram as alunas a recriar e a reviver, no texto lido, as vivências experimentadas na infância. Desse modo percebemos, como salientado por Bakhtin (2004), a linguagem como ato social que se efetiva nas relações sociais, sendo, ao mesmo tempo, meio e resultado dessa interação. Nesse caso, os versos barrobianos mobilizaram de alguma forma as alunas, pois

na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 2004, p. 95, grifos do autor)

Dessa forma, ao produzir um enunciado, faz-se uso de uma linguagem social pertencente a um determinado grupo social de falantes. A esse respeito, Bakhtin (2000, p. 280) anuncia que “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”.

No livro *Uma ideia toda azul*, Marina Colasanti revisita o universo fantástico dos contos de fadas, trazendo histórias sobre fadas, reis, princesas e criaturas mitológicas como unicórnios e gnomos. Tais leituras propiciaram às alunas o mergulho em um universo que, como lembra Abramovich (1997, p. 120), detona a fantasia de adultos e crianças, porque as histórias “se passam num lugar que é apenas esboçado, fora dos limites do tempo e do espaço, mas onde qualquer um pode caminhar”. Com esses contos as alunas descobriram o quanto a leitura pode proporcionar, em termos de fruição e apreciação estética, e perceberam que fantasiar também é uma forma de ler, raciocinar e sentir a própria realidade.

Nesses termos, a concepção de leitura que norteou o trabalho foi a de que ler

é produção, tanto do ponto de vista psicológico quanto sociológico, já que ao lermos um texto colocamos em ação todo o nosso sistema de valores crenças e atitudes que refletem nossa experiência de mundo. Nessa visão, o sentido é construído a partir de uma complexa relação interativa entre autor, texto e leitor. (ROSSI, 2010, p.68)

Além disso, a leitura foi implementada como uma atividade que não só possibilita o acesso ao conhecimento produzido, mas também leva ao prazer estético e fornece elementos para se apropriar das especificidades da escrita (ANTUNES, 2003). Buscamos o exercício da leitura como possibilidade de apreciação e deleite com os mundos criados pela literatura, no que Geraldi (1993) denomina de leitura-fruição. Desse modo, não houve a preocupação em realizar quaisquer atividades de aferição do que foi lido ou de prestação de contas. Com isso, procuramos evidenciar a prática da leitura literária na escola como fruição e apreciação do belo, sem o ativismo que marca tradicionalmente tais atividades no contexto escolar.

Fomentamos, assim, o pacto realizado entre leitor e texto, em que o olhar errante e criativo do leitor é capaz de ler as linhas e entrelinhas do texto.

Nessa perspectiva, assumimos, como Foucault (1994, p. 5), que “ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem

ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é”.

Em relação ao texto literário, tal concepção de leitura aponta para a “apropriação da literatura não apenas como um conjunto de textos, consagrados ou não, mas também como um repertório cultural que proporciona uma forma singular – literária – de construção de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p.68). Assim, como Coelho (2000), entendemos a literatura como um exercício de vida, realizado com a linguagem e na linguagem, que viabiliza a inter-relação entre o mundo exterior e o interior e que desponta como uma disciplina adequada, a servir de eixo para a interligação das diferentes unidades de ensino, preconizada nos Parâmetros Curriculares.

Imbuídas de tais pressupostos, buscamos desenvolver atividades que levassem os alunos participantes do projeto a vivenciar experiências de leitura em que pudessem, por meio da realização de círculos de leitura (GIROTTTO; SOUZA, 2010), compartilhar com todo o grupo suas impressões e sínteses da leitura dos textos literários.

No trabalho com os contos, o texto foi primeiramente oralizado por uma das professoras presentes e depois foi entregue uma cópia para cada um dos alunos cursistas, junto com um roteiro de questões para que pensassem e escrevessem sobre o lido. As questões foram:

O título do conto sugere que... O que o título sugeriu se confirmou na leitura? O que achei marcante na leitura? O que achei interessante? O conto me despertou algum sentimento? Qual? O conto me levou a fazer visualizações? O conto me fez relacioná-lo a alguma fato ou outras leituras? Eu indicaria (ou não) a leitura deste conto por quê? [...]. (DIÁRIO DE BORDO, 11 nov. 2011)

Com tais questões buscamos criar situações adequadas para o desenvolvimento do letramento ativo, que, como ressaltam Girotto e Souza, possibilita ao leitor, enquanto pratica a leitura, ativar seu conhecimento prévio, fazendo conexões entre suas experiências e o mundo revelado pelo texto. Com isso, incentivamos os alunos à realização de estratégias de compreensão, entendendo, como esses autores, que “leitores estratégicos utilizam seus pensamentos em uma conversa interior que os ajuda a criar sentido para o que leem” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 45).

O depoimento dos alunos após a atividade mostrou a força do texto literário como uma forma de expressão que manifesta emoções e a visão do mundo, dos indivíduos e dos grupos (CÂNDIDO, 2004; COELHO, 2000). Todos disseram que indicariam a

leitura dos contos para outros leitores, para que estes pudessem experimentar o mesmo sentimento que vivenciaram. Sentimentos esses que foram desde a reconstrução de memórias esquecidas no passado, suscitadas pelo conto “Chave na porta”, até a problematização das atitudes extremas que sentimentos como amor, traição, ódio podem levar as pessoas a tomar, revelados pela leitura do conto “Venha ver o pôr do sol”. No caso deste último, as cursistas destacaram ainda que a narrativa as levou a visualizar os cenários descritos e a imaginar a reação das personagens diante dos fatos narrados. Segundo Giroto e Souza (2010, p. 85), “quando os leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais enquanto leem, fazendo com que eleve o nível de interesse e, assim, a atenção seja mantida”. Os depoimentos registrados no círculo de leitura confirmam esse interesse:

História envolvente; final surpreendente; não é uma leitura cansativa, você quer chegar ao final para saber o desfecho da história; Nem tudo é final feliz; fiquei imaginando a cena das crianças brincando de roda sem perceber o drama dos personagens principais.

As leituras levaram as cursistas a perceber a literatura na perspectiva apontada por Coelho (2000, p.28): “não só um produto da imaginação criadora do homem, mas também como um meio de problematizar o real – uma espécie de encruzilhada por onde passam, e se cruzam todos os caminhos que formam o mapa da sociedade”.

As atividades propiciaram interatividade texto-leitor-autor-participantes. Nesse jogo polissêmico, a leitura, pelas cursistas, de diferentes gêneros textuais potencializou a desconstrução de algumas experiências que remetiam a práticas escolares de responder “fichas de leitura” ou a internalização de regras que pouco acrescentavam para suas práticas de leitura. Tais atividades, como lembra Walty (2006, p. 51), esvaziam o texto literário de seu potencial e “acabam por deformar o leitor ou afastá-lo do texto definitivamente”.

Caminhando na direção contrária a esse discurso didático, a participação neste projeto, segundo relato das participantes, promoveu o reencontro com a leitura na direção da fruição e da constituição de sentido. Assim, foi reforçada a ideia de que o “sentido do texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexiste a essa interação” (KOCH; ELIAS, 2006, p.17). Segundo avaliação de uma das alunas, “os momentos que mais gosto dentro do Prodocência é quando compartilhamos histórias. Percebo cada vez mais a importância de partilhar e o enriquecimento que este ato proporciona” (FICHA DE AVALIAÇÃO, 14 abr. 2012).

Observamos assim, a possível ressignificação da leitura no contexto escolar, retomando o contato do aluno com a leitura a partir de um novo pacto. Segundo Zilberman (2009, p. 36),

trata-se de estimular uma vivência singular com a obra, visando ao enriquecimento pessoal do leitor, sem finalidades precípuas ou cobranças ulteriores. Já que a leitura é necessariamente uma descoberta de mundo, procedida segundo imaginação e a experiência individual, cumpre deixar que este processo viabilize na sua plenitude. Além disso, sendo toda a interpretação em princípio válida, porque oriunda da revelação do universo representado na obra, ela impede a fixação de uma verdade anterior e acabada, o que ratifica a expressão do aluno e desautoriza a certeza do professor. Com isso, desaparece a hierarquia rígida sobre a qual se apoia o sistema educativo, o que repercute numa nova aliança, mais democrática, entre o docente e o discente.

Nesses termos, a formação do leitor, assim como a do professor, advém de um processo complexo e dinâmico que parte do princípio de que precisa ser aprendido e exercitado continuamente. Desse modo, a partir da promoção e da consolidação de práticas leitoras, propiciamos situações formativas para as graduandas em Pedagogia.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como conclusão, apontamos que as ações desencadeadas possibilitaram às participantes a vivência de práticas de leitura e fruição estética, à qual muitas não tiveram acesso antes da graduação, visto que, por ser um curso de licenciatura noturno, o curso de Pedagogia atende principalmente alunos oriundos das camadas populares, nas quais, segundo relatos das próprias graduandas envolvidas no projeto, as práticas de leitura e escrita mais valorizadas pela sociedade, como é o caso da literatura, não se fazem tão presentes. Realidade confirmada por uma das alunas que, após relatar: “meu pouco contato com a leitura tem a ver com o fato de meus pais terem um grau muito baixo de escolarização” (DIÁRIO DE BORDO, 29 ago. 2011), destacou que as experiências de leitura vivenciadas no projeto a levaram a ter “uma outra visão sobre o mundo, a leitura, muitos são os horizontes que já se abriram em minha mente” (DIÁRIO DE BORDO, 25 mar. 2011). Nesse mesmo

sentido, outra das cursistas, em um dos primeiros encontros do projeto, ressaltou que nunca havia possuído livros em casa e que sofreu muito para aprender a ler.

Ressaltamos, ainda, que alguns depoimentos anunciavam que era a primeira vez que liam um “livro inteiro”, e essa experiência estava carregada de significados positivos, haja vista que até então se sentiam incapazes de realizar tal feito. É possível inferir que, na trajetória escolar dessas cursistas, o livro didático ocupava lugar privilegiado em relação aos demais. Essa situação acabava por limitar suas experiências de leitura, tendo em vista que a interpretação do leitor se engessa nas respostas fechadas do livro didático (ZILBERMAN, 2009). Tais práticas de leitura ancoradas no livro didático, na visão de Geraldí (1993, p.168) “não respondem a nenhum interesse mais imediato daqueles que sobre os textos se debruçam, a relação interlocutiva a ocorrer deverá se legitimar fora dela própria”.

Ao contrário de tais práticas, ler não só um, mas alguns livros, representou para as cursistas uma grande conquista. Mesmo aquelas alunas que já tinham uma relação mais estreita com a leitura da literatura desde a infância, destacaram que o projeto as levou a ressignificar a importância da leitura na formação inicial do professor. Como ressaltou uma delas, “é preciso incentivar mais e mais essa prática na nossa formação e dos demais que virão posteriormente, pois só assim conseguiremos transformar as práticas do ensino de leitura atualmente percebidas na escola” (DIÁRIO DE BORDO, 11 nov. 2011).

Dessa forma, ao final dos encontros, as avaliações mostraram a importância de desenvolver projetos voltados para o letramento literário dos professores em formação, pois, como destacaram, “para um professor fazer uso da leitura nas suas práticas, ele tem que gostar de ler”. Além disso, os encontros realizados propiciaram a socialização das experiências do docente leitor e futuro formador de leitores. No que se refere às experiências estéticas vivenciadas pelas alunas com as leituras dos textos literários, o que se pôde perceber é que, como salienta Furtado (2009), elas promovem o aguçamento da percepção e, com isso, uma capacidade maior de apreender a realidade como um todo, ampliando a capacidade de análise e o conhecimento de mundo.

Nesse sentido, reforçamos a ideia de tornar a leitura literária distante de pragmatismos tantas vezes limitadores e buscar uma perspectiva mais humanizadora e de valorização de senso estético e criativo, a partir da relação texto-autor-leitor.

Por fim, os resultados encontrados no desenvolvimento deste projeto incitamos a pensar no(s) letramento(s) e sua relação com o processo de formação do

leitor e do professor, como uma ação colaborativa que Girotto e Souza (2010) colocam como fundamental para que ocorra a aprendizagem, já que, para o desenvolvimento e a apropriação das estratégias de leitura, com vistas a um leitor proficiente e maduro, são fundamentais as ações de mediadores que não são os únicos a falar e dar opiniões, vez que as atividades dão lugar para a troca de opiniões e a interação entre todos os envolvidos na ação. Nesta empreitada, assumimos, como Coelho (2000, p. 26), que a Literatura emerge como “uma espécie de ‘fio de Ariadne’, que poderia indicar caminhos não para sairmos do ‘labirinto’, mas para conseguirmos transformá-lo em ‘vias comunicantes’ que a concepção de mundo atual exige”.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria E. Galvão. Revisão de Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- CÂNDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Ouro Sobre Azul, 2004.
- CARVALHO, M. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. Editora Fundação Peirópolis: São Paulo, 2000.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FURTADO, R. M. M. A experiência estética como experiência formadora. In: COELHO, I. (Org.). *Educação, cultura e formação: olhar da filosofia*. Goiânia: PUC Goiás: 2009. p. 139-161.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: MENIN, A. M. D. C. S. et al. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Mercado de Letras: Campinas, SP, 2010. p. 43-114.
- GUEDES-PINTO, A L. *Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora*. Mercado de Letras: Campinas, 2002.
- KLEIMAN, Â. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- KLEIMAN, Â. B.; MARTINS, M. S. C. Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes. In: KLEIMAN, A. B.;

- CAVALCANTE, M. C. *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- KOCH, I.V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, T. M. K.; ZILBERMAN, R. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-80.
- ROSSI, M. A. L. *O processo de escolarização dos diferentes gêneros textuais observado nas práticas de ensino de leitura*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2010.
- WALTY, I.L. C. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, A.A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; VERSIANI, Z. M. (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 49-58.
- ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. *A escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 17-40.

FONTES UTILIZADAS NO PRODUCÊNCIA

JORNAL

- DEIXA QUE EU GUARDO. *Folha de São Paulo - Folhateen*, 26 de abril de 2010. Disponível em: <<http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/2010/04/26/25/>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

CONTOS

- LISPECTOR, C. Laços de família. In: _____. *Laços de família*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 94-103.
- TELLES, L. F. A chave na porta. In: _____. *Invenção e memória*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. p. 89-95.
- TELLES, L. F. Venha ver o pôr do sol. In: _____. *Antes do baile verde*. Rio de Janeiro: J Olympio, 1971. p.103-111.

LIVROS

- BARROS, M. *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.
- COLASANTI, M. *Uma idéia toda azul*. São Paulo: Global, 2005.
- MARQUEZ, G. G. *Memórias de minhas putas tristes*. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SOBRE AS AUTORAS

Maria Aparecida Lopes Rossi é graduada em Jornalismo e Letras, com mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG), e Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília (UNB). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão, onde atua no Departamento de Educação junto aos cursos de Pedagogia e Programa

de Pós-Graduação em Educação – PPGEDUC, desenvolvendo pesquisas na área de ensino de Língua Materna.

E-mail: picidarossi@gmail.com

Selma Martines Peres é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFGO), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), com estágio pós-doutoral na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É professora no Departamento de Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão – e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDUC - UFG/CAC.

E-mail: selmamartines@uol.com.br

Recebido em 09 de outubro de 2014 e aceito em 16 de novembro de 2015.