

# A LEITURA NA ESCOLA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES

---

*Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto<sup>1</sup>  
Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha<sup>2</sup>*

---

## Resumo

O artigo discute concepções de leitura de professores e suas práticas em sala de aula a fim de compreender como o trabalho com a linguagem é compreendido nas diversas disciplinas do Ensino Fundamental II. Analisamos transcrições de ATPC (2013-2015) e problematizamos enunciados que evidenciavam as escolhas relativas aos modos de organização e de circulação das práticas de leitura pelos professores e as réplicas de seus alunos. É possível afirmar que as ATPC foram formativas na medida em que a temática foi refletida coletivamente pelo grupo deflagrando compreensões, pelos professores. Essas compreensões, por sua vez, possibilitaram que os docentes elaborassem diferentes modos de leitura a favor da produção de réplicas ao texto, pelos alunos.

**Palavras-chave:** Leitura, Formação de Professores, Compreensão ativa e responsiva

---

1 Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

2 Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP

---

**Abstract:**

This article discusses conceptions of teacher's reading and their practices in class room, to understand how the work with language is understood in the several disciplines of the elementary school. We analyze collective pedagogical work activities transcriptions (between 2013 and 2015) and point to the enounced problems that make evident the choices relative to the organization modes and the teacher's reading practices circulation, with the answers by the pupils. We can affirm that the collective pedagogical work activities has been formative while the subject has been reflected collectively by the group, creating understandings by the teachers. This understandings, in its turn, permitted that teachers elaborate different reading modalities and allow the production of answers to the texts by the pupils.

**Keywords:** Reading, Teacher's formation, active and responsive understanding

## INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de uma pesquisa realizada no período 2013-2015 com financiamento do CNPq/Capes que teve como objetivos acompanhar as Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) de professores do Ensino Fundamental II (EFII) para compreender como o trabalho com a linguagem é entendido nas diversas disciplinas e analisar os relatos das práticas de leitura e de escrita possibilitadas por esses professores aos alunos ingressantes no 6º ano do EFII.

Três pressupostos fundamentais orientaram o desenvolvimento da pesquisa: 1. As ATPC são oportunidades de formação docente a partir de discussões, reflexões e problematizações sobre o próprio trabalho, bem como espaço de produção de materiais no que diz respeito, especificamente, às mediações do/no processo de ensino; 2. As atividades de leitura nas quais professores e alunos se envolvem na escola são atividades de compreensão ativa e responsiva, isto é, os

leitores precisam ter a possibilidade de replicar ao texto; 3. A análise das escolhas dos professores relativas aos modos de organização e de circulação das práticas de leitura e de escrita na sala de aula podem nos oferecer indícios e possibilidades de práticas diferenciadas que insiram os alunos na cultura escrita.

É preciso considerar que a função docente é uma atividade profissional complexa que exige uma reflexão permanente sobre as práticas e problematizações apoiadas em diferentes referenciais teóricos. Isso porque o conhecimento e o domínio da profissão passam, inevitavelmente, por uma socialização dos usos culturais das práticas pedagógicas (NIZA; FORMOSINHO, 2009).

Como afirmam Sadalla e Sá-Chaves (2008, p. 190), "o exercício da docência é feito essencialmente de negociações e de estratégias de interação nas quais com frequência ocorrem tensões e dilemas", o que supõe a necessidade de momentos de trabalho coletivo que permitam a socialização das práticas, o confronto de posições e o estabelecimento de consensos provisórios.

No entanto, Ferreira (2009, p. 2018) assinala que "a prática por si só não é formadora; ela pode tornar-se objeto de análise, de reflexão e compreensão com a ajuda de um referencial teórico". Isso significa que a revisão crítica das ações por meio da socialização das experiências dos professores exige a interlocução com referenciais teóricos que subsidiem a tomada de consciência e **ampliação do olhar** sobre os fenômenos educativos.

A formação do sujeito leitor **mediado** pelas práticas de escolarização, objeto de análise, reflexão e teorização da pesquisa, responde/replica à última publicação Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2016, p. 131), que nos provoca quando documenta que

[...] apenas um terço dos brasileiros teve influência de alguém na formação do seu gosto pela leitura, sendo que a mãe ou responsável do sexo feminino e o professor

foram as influências mais citadas. [...] indica que essa influência tem impacto no fato do indivíduo ser ou não leitor, uma vez que, enquanto 83% dos não leitores não receberam a influência de ninguém, o mesmo ocorre com 55% dos leitores. No entanto, [...] o potencial de influenciar o hábito de leitura dos filhos está correlacionado à escolaridade dos pais – filhos de pais analfabetos e sem escolaridade tendem menos a ser leitores que filhos de pais com alguma escolaridade.

Esses dados nos ajudam a compreender a importância do mediador da leitura na escola em oposição à ideia de que a leitura deva ser um processo espontâneo, livre de interferências. Pelo contrário, a prática da leitura é, necessariamente, influenciada por terceiros “uma vez que os leitores, ao mesmo tempo em que tiveram mais experiências com a leitura na infância pela mediação de outras pessoas, também promovem essa experiência às crianças com as quais se relacionam em maior medida que os não leitores” (FAILLA, 2016, p. 131).

Coerente com os objetivos e pressupostos anunciados, a questão que orientou o desenvolvimento do projeto foi: como estão sendo significadas as práticas de ensino e aprendizagem da leitura por professores e alunos do EFII?

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede pública estadual na cidade de Piracicaba-SP que atende alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, num total de, aproximadamente, 1000 alunos e 40 professores. A unidade escolar está inserida numa comunidade em que moradores e pais de alunos não têm uma profissão definida, o que os obriga a trabalhar em vários serviços temporários e informais. A produção dos dados foi de natureza discursiva, apoiada na transcrição de 15 encontros de ATPC de 100 min (2h/aula) audiogravados ao longo dos anos de 2013-2014. Desses encontros participaram, em média, 15 professores. No decorrer dos dois anos, as reuniões de ATPC aconteciam semanalmente e as pesquisadoras participavam delas quinzenalmente.

Nos limites deste texto, discutiremos as concepções de leitura dos professores, as quais ancoram suas práticas em sala de aula e, para tal, problematizaremos seus enunciados produzidos no contexto das ATPC.

A escolha por esses enunciados pareceu-nos significativa no processo de interação nas ATPC uma vez que neles encontramos indícios das significações de professores e alunos sobre as atividades de leitura e de escrita envolvidas na articulação que se processa entre as escolhas relativas aos modos de organização e de circulação dessas práticas - pelos professores - com as réplicas ativas produzidas pelos alunos.

Tomaremos como ponto de partida dois enunciados de professores do 6º ano do EFII para iniciarmos a problematização no que diz respeito às práticas de leitura vividas nas relações de ensino. Posteriormente, ampliaremos a discussão a partir de enunciados de professores também de outros anos e segmentos. Os nomes são fictícios para resguardarmos a identidade dos sujeitos.

Adelaine (Artes): Falei assim “alguém não sabe ler?” “NÃO, MAS OS PROFESSORES LEEM PARA A GENTE!!!!” [disseram os alunos], eu falei assim “não, eu não costumo ler”, aí o que aconteceu? Alguns alunos não responderam, ou então assim, pulavam uma questão porque tinha que ler inteira e aí ele pulou para a seguinte para não ler.

Amélia (Ciências): O problema é que eles não têm vocabulário porque eles não leem, lógico. E não querem ler, porque quando a gente faz aula e diz: “vamos lá, abram os livros e vamos treinar leitura, lê um parágrafo”, você vê que a maioria não quer.

Ler sozinho, treinar leitura. Tais enunciados trazem à tona as críticas repetidas e estatisticamente alardeadas acerca da **incompetência da escola** brasileira em formar leitores, com as quais não compactuamos. Esse senso comum leva-

nos ao questionamento das práticas de leitura possibilitadas, por nós professores, a nossos alunos do EFII, um período de aprendizagens importantíssimas em que a leitura e a escrita “ainda não são instrumentos comuns, manejados sem pensar para resolver outras tarefas” (CHARTIER, CLESSE; HÉBRARD, 1996, p. 113) e também ao indagações acerca da condição de autonomia almejada e requisitada pelos professores do segundo ciclo do EFII e do Ensino Médio.

Considerada como atividade humana, como produção histórica de natureza social, instaurada e mediada pela palavra, a leitura é constitutiva do desenvolvimento cultural e do pensamento, modificando as funções psíquicas do sujeito (VIGOTSKI, 2003).

Se tomamos como pressuposto que a leitura é uma atividade humana e uma prática circular e infinita (LAJOLO, 2005), “lê-se para entender o mundo, para viver melhor [...]. Quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim” (LAJOLO, 2005, p. 07).

Experiências compartilhadas, tempo de apropriação e de elaboração de conhecimentos diversos a respeito da atividade da leitura parecem necessariamente incorporar-se à noção de leitor autônomo. Nesse sentido, como destaca Lacerda (2003), não se considera que os leitores nasçam feitos, mas que eles se formam com trabalho e determinação, o que envolve as mediações dos professores e de outros atores sociais para o desenvolvimento de algumas capacidades discursivas e linguísticas inseridas em práticas sociais, concretas, de leitura.

Sobre esse aspecto, vejamos o enunciado do professor Leonardo.

Leonardo (Geografia): Quando você chega no terceiro ano [Ensino Médio] e pega um pequeno trechinho [solicita que os discentes leiam], nenhum aluno da sala consegue compreender o que está escrito ali! Eu digo [para os alunos]: “Está na cara, moçada! O

que essa mulher [a autora] está falando?”. E ninguém sabe responder! Se vocês quiserem eu posso pegar o livro e mostrar. Ninguém sabe!

É nosso papel de professores ensinar aos alunos os diversos procedimentos envolvidos no processo de leitura, a saber: decodificar, compreender, apreciar e replicar ao texto. Segundo Rojo (2004) um primeiro procedimento de importância na leitura é o processo de decodificação que envolve o conhecimento do alfabeto e das relações grafema/fonema, o que possibilita que os alunos leiam com fluência. Acerca dessa questão, defendemos a dimensão discursiva por compreendê-la como uma prática cultural aprendida pela mediação e interação entre sujeitos. Para compreender um texto, por sua vez, o aluno precisa ativar o seu conhecimento de mundo, colocando-o em relação com os conhecimentos veiculados pelo texto, uma vez que ler é ultrapassar a dimensão da informação e entrar no diálogo interno do texto, ultrapassando sua superficialidade, construindo redes de relações que lhe permitam replicar a ele (BAKHTIN, 2003).

## **LEITURA NA ESCOLA: ENTRE O DEVER E O PRAZER**

Outra questão importante a ser discutida é a leitura pelo prazer e a obrigatoriedade da leitura na escola. A ideia da obrigatoriedade, sempre vista como vilã, pode desempenhar um papel importante na vida do aluno, assim como essas leituras, realizadas desde cedo, podem contribuir tanto para a vida acadêmica da criança quanto para a vida do sujeito, fora do espaço escolar.

Para Snyders (1993), a escola é um ambiente horrível de se suportar quando comparada com os momentos vividos fora dela, nos quais os sujeitos podem fazer o que desejam, sem que se tenha que cumprir determinado objetivo imposto por alguém e por determinado método. Nesse aspecto, considerando que o aluno não escolhe quem será seu professor,

muito menos seus colegas de classe, entende-se que as aulas e as atividades são impostas pelo sistema escolar. Tudo isso faz com que se crie um ambiente de dever no qual devemos cumprir ordens (SNYDERS, 1993).

No entanto, o mesmo autor alerta para o fato de que também é preciso admitir que o obrigatório, às vezes, se torna necessário, pois nem sempre podemos esperar a espontaneidade do aluno. Sempre vista com maus olhos, a obrigatoriedade nos remete a pontos positivos da realidade escolar, pois pode ser um caminho para que os alunos descubram o prazer em algo que não os atraía e, portanto, não descobririam sozinhos.

A obrigação escolar é a esperança de incitar o aluno a ir ao máximo de suas forças, ao limite das suas possibilidades, ao extremo de si mesmo; transcender o nível habitual [...]. Alegria de enfrentar resistências, de vencê-las, pelo menos em parte, de progredir em determinado campo e também alegria de enfrentar-se a si mesmo e de progredir no autodomínio com a convicção de que, se a luta fosse facultativa, não se teria ido até esse ponto (SNYDERS, 1993, p. 106).

Todavia, a sequência pode nem sempre ser feliz, cabendo ao professor fazer as mediações necessárias para que esse estado de “não-alegria”, como o autor denomina, seja amenizado. Cabe ao adulto conversar com seus alunos, justificar e deixar claro o porquê das obrigações - no caso dos professores, as leituras indicadas - e o objetivo que deseja alcançar com elas, pois somente assim se tornam positivas, a partir do momento em que os alunos reconhecem que elas estão ali para ajudá-los (SNYDERS, 1993).

Entendemos que o prazer da leitura está no gosto pela viagem ao desconhecido e pela exploração da diversidade e, dessa forma, a obrigatoriedade não trata de possibilitar uma leitura melhor que outra, mas o acesso a diferentes gêneros, formas de utilização e de funções dos textos a fim de que os alunos, mediados por intervenções deliberadas dos professores,



os elaborem ativa e responsivamente. Nesse sentido, “a leitura introduz, portanto, uma ‘arte’ que não é passividade” (CERTEAU, 1994, p. 50).

É no contexto dessa discussão que destacamos o enunciado de Alessandra:

Alessandra (Língua Portuguesa): Estamos questionando por que as crianças param de ler. E aí você falou [dirigindo-se a uma colega] da questão do imaginar, isso me fez lembrar de algo que ocorreu essa semana comigo: no segundo ano [do Ensino Médio] na parte de “leitura forçada” [risos], os alunos estão lendo *Amor de Perdição*. Um dos alunos fez um comentário, dizendo que estava gostando demasiadamente do livro e se envolvendo emocionalmente com a obra. Então, um dos colegas sugeriu que o aluno que fez tal comentário era efeminado. Ou seja, o jovem leitor enfrenta o preconceito do ócio, a retórica de que o leitor é um bajulador da professora ou o discurso de que leitores homens são maricas.

Vê-se, no entanto, que ainda que o obrigatório possibilite efeitos de sentidos desejados pelo professor - o aluno gosta do texto indicado -, os próprios colegas sugerem que ler é uma atividade de ócio. A réplica do aluno em relação ao texto é considerada bajulação para com a professora, partindo do princípio de que homens leitores são “maricas”...

A prática de leitura orientada para o prazer é entendida como ócio e pelo dito popular: "primeiro o dever, depois o prazer" (que geralmente é oportunizado pelo lazer). De acordo com Silva et al (2011, p. 16), alguns estudiosos sobre o lazer o compreendem como “espaço de tempo não comprometido, do qual podemos dispor livremente, porque já cumprimos nossas obrigações de trabalho e de vida” ou, ainda, como "ocupação não obrigatória, de livre escolha do indivíduo que a vive".

Assim, uma leitura obrigatória não poderia ser entendida como lazer e/ou prazer, posto que o lazer ocuparia um tempo

residual de nossas vidas. Esse entendimento, por sua vez, coloca a leitura como uma prática residual na escola, uma vez que seria realizada no tempo "que sobra da aula", após o cumprimento das obrigações "do trabalho" escolar.

Há, no entanto, outras concepções que entendem o lazer em estreita relação com outras dimensões da vida humana. Em especial, lazer e trabalho, visto que esse binômio apresenta íntimas relações. Marcellino (1987) propõe uma abordagem crítica de lazer que passa a circular entre estudiosos da área. Pautada no autor, Silva explicita-nos que

[...] o lazer é considerado [...] como cultura, praticada, assistida ou conhecida, no tempo/ espaço disponíveis, com determinadas características de atitude, abrangendo a atividade (conteúdos culturais), e a não atividade (ócio) [...] e levando em conta a superação de níveis conformistas para críticos e criativos, oferecendo possibilidades de descanso, de divertimento e desenvolvimento pessoal e social, este vinculado ao duplo aspecto educativo do lazer, como objeto e veículo de educação. [...]. Assim não depende do que se faz, mas do como se faz (SILVA, 2011, p. 32).

Desse modo, a leitura pode ser entendida como prática situada em um determinado tempo/espaço possível, envolvendo determinadas características e atitudes por parte de professores e de alunos, abarcando conteúdos culturais historicamente produzidos.

É nesse sentido que ensinar a ler é trabalhar a favor da réplica do aluno, ou, em outras palavras, a favor de que ele aprenda a cotejar textos a fim de que possa argumentar, criticar, justificar, exemplificar em relação ao discurso do outro (OMETTO, 2011). Para interagir com o texto, o leitor precisa situá-lo conhecendo seu autor, sabendo que lugar ele ocupa, com que finalidade escreve e como valora seus temas etc., compreendendo, também, que as metas da leitura que

está realizando estão vinculadas à sua finalidade, ou seja, ler para estudar, trabalhar, entreter-se etc. Ler pode ser, ao mesmo tempo, uma prática de ócio e trabalho, lazer e prazer, cultura praticada, desenvolvimento pessoal e social. Ao abordar a questão da finalidade, Rojo (2004) remete tanto à diversidade de funções sociais da leitura quanto à diversidade de gêneros textuais, que são definidos em sua relação com as atividades humanas a que as práticas de escrita estão incorporadas. Na perspectiva da leitura como um evento de interação verbal, podem ser identificadas diferentes condições de produção da leitura – a leitura busca de informações; a leitura estudo do texto; a leitura do texto pretexto; a leitura fruição do texto – que se define a partir dos diversos modos de relações que, nós, leitores, mantemos com os textos (GERALDI, 1997). Assim, nos diferentes modos de relação leitor/textos, produzem-se também diversas práticas de leitura.

E, como um ponto puxa outro, só se pode considerar o conceito de leitura em sua complexidade quando o remetemos e articulamos às concepções de linguagem e de autonomia que os ancoram.

A fim de problematizar enunciados sobre leitura que consideram o sujeito em seu processo de constituição, quer seja no lugar de aluno, que vivencia a leitura em sala de aula, nas relações de ensino, quer seja pela reflexão acerca do trabalho com leitura, pelo professor que reflete sobre sua prática nas reuniões de ATPC, discutiremos a seguir algumas concepções de leitura sobre as quais os professores se ancoram para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

## **PRÁTICAS E DISCUSSÕES SOBRE LEITURA NA ESCOLA: ENTRE EXPERIÊNCIA EMPÍRICA E EXPERIÊNCIA SIMBÓLICA**

Larrosa (1998, p.21) afirma que a experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” e de nosso ponto de vista é o que nos toca enquanto signo, pois pela

linguagem elaboramos nossa existência. Essa elaboração enquanto autoconsciência ou consciência de si é ampliada no contato com as tramas literárias em que “cada um tenta dar um sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras a partir das palavras e dos vínculos narrativos que recebeu” (LARROSA, 1998, p. 23).

Para o autor, somos sujeitos de experiência, algo como territórios de passagem, uma vez que é possível sempre, pelas novas vivências, (re)elaborar experiências produzindo outros e novos sentidos para o que vivemos concretamente. E, assim, mudamos porque somos afetados simbolicamente.

A experiência empírica da leitura, dessa forma, possibilita-nos a experiência simbólica. Pela linguagem, o signo que nos constitui expande-se em possibilidades de receptividade, disponibilidade e abertura para uma multiplicidade de sentidos ao se encontrar com outros signos.

Entre nossos registros dos encontros de ATPC, destacamos o enunciado da professora Denise, que relata um trabalho em sala de aula a partir da letra de duas músicas junto a uma turma do segundo ano do Ensino Médio.

Denise (Língua Portuguesa): Eu fiz uma atividade com o segundo ano [do Ensino Médio] na biblioteca. Eu trouxe duas músicas para eles: Ideologia, do Cazuza e a outra foi da banda Legião Urbana, Tempo Perdido. Então, depois, trabalhei a questão dos autores: a vida deles, a agitação, a época etc. e disse que os dois retratavam, ao seu modo, as aflições das épocas deles. Solicitei, então, que os alunos respondessem para a próxima aula a seguinte questão: Quais são as aflições de vocês? No começo ficaram meio receosos: Eu não falarei nada de mim não! E eu expliquei que eles poderiam representar suas aflições também em forma de músicas, poemas e textos de outros autores etc. E todos participaram! Havia alunos que representavam o tema do amor não correspondido, um aluno discorreu

sobre seu pequeno envolvimento com drogas aqui na escola. É, ele disse isso! Outro disse que, por estar acabando o ensino médio e devido ao fato de seu intenso interesse por matemática, estava aflito: "Está acabando o ano, o que serei, o que farei com minha vida?!" Então, ocorre que surgiram bons textos, mas a professora da sala de leitura pediu permissão para registrar os textos e eles não permitiram. Então, tudo aquilo ficou entre eu e a sala, eles não permitiram que outras pessoas pudessem ter acesso. Mas o fato é que eu não esperava que saíssem textos tão bons da sala. Uma das alunas representou sua aflição mediante aquela música: Ando devagar porque já tive pressa, levo esse sorriso porque já chorei demais, conectando a música com o problema de sua vida pessoal. Foi algo lindo! Principalmente vindo de uma adolescente de quinze anos. Foi uma experiência muito interessante.

Considerando o campo da Psicologia (Vigotski, 1989), e o campo dos estudos da linguagem (BAKHTIN, 2002, 2003), esse relato de Denise desvela um trabalho a favor da aprendizagem da leitura pautado em uma concepção que rompe com o reducionismo individualista em direção a um sujeito que se constitui pela/na linguagem. Um sujeito que interage e responde axiológica e semanticamente ao texto lido.

Para instaurar a atividade, como se pode observar, a professora situou os alunos com relação à produção dos textos que seriam lidos, no caso as letras das músicas, destacando não só a biografia dos autores como também a época da autoria. Esse procedimento foi fundamental para que os alunos conhecessem as condições de produção dos textos a fim de estabelecer relações de sentidos entre os enunciados que seriam lidos e entre aquilo que seria lido e suas experiências pessoais. Nesse movimento, a professora deu abertura a uma experiência formativa de leitura, sua proposição abriu caminhos para que os alunos pensassem acerca da própria experiência de

vida, ativando seus conhecimentos de mundo a fim de que se colocassem em relação aos conhecimentos veiculados pelos textos, uma vez que ler é ultrapassar a dimensão da informação entrando no diálogo interno do texto, ultrapassando sua superficialidade, construindo redes de relações, replicando a ele (BAKHTIN, 2003).

A proposta de cotejamento e de réplica se sustentou à medida que ela solicitou aos alunos que para a próxima aula respondessem a questão sobre quais aflições vivenciam. Inicialmente os alunos se esquivaram. No entanto, a professora abriu possibilidades de trabalho com outros textos explicando que poderiam trazer para interlocução músicas, poemas e textos de outros autores.

Essa abertura da professora apresenta-se como possibilidade criadora de ampliação cultural que se constitui e se define como prática social libertadora, partindo do pressuposto de que as pessoas, como seres históricos e culturais, não poderiam libertar-se individualmente, solitariamente. A proposição de outros cotejamentos para responder a questão permitiu a compreensão dos textos lidos à medida que teias de sentidos foram se constituindo pautadas em uma experiência intertextual e polifônica. Nessa teia de sentidos, no contexto da reunião de ATPC, o relato de Denise deu margem à réplica de Davi.

Davi (Professor Coordenador): Eu estive pensando em uma ideia que, se eu estivesse numa sala de aula como professor, aplicaria amanhã mesmo! Tive acesso ao livro *Nas ruas do Brás*, de Dráuzio Varella. Como eu já havia lido *Estação Carandiru* e conheço a história do autor como médico... É um livro infanto-juvenil onde Varella conta sobre fases de sua infância a partir dos três anos de idade, de forma fácil e compreensível. Esse tipo de leitura, talvez, poderia ser aplicado aos alunos, depois se poderia solicitar o seguinte deles: “Gostaria que vocês contassem algo que foi marcante em

suas vidas, algo que aconteceu lá atrás”. Após a leitura da obra e após o levantamento das memórias dos alunos, você, como professor, poderia vislumbrar exatamente quais são os interesses e quais são os elementos marcantes para esses alunos, depois você poderia pensar de que forma seria possível conectar isso com sua disciplina específica.

Como Denise, Davi pensa na estratégia de solicitar que os discentes compartilhem suas memórias e reflexões, dessa vez, no entanto, a partir de textos literários, uma vez que esse gênero proporciona o acesso à literatura, produto social e humanizador, que permite o contato com as diferentes situações humanas que permeiam a vida e a obra literária.

[...] na literatura ela [a palavra] materializa efeitos estéticos, que revelam nuances em termos de posições e valores e possibilitam elaborações de dimensões distintas da relação do leitor com o texto. A palavra, na sua plasticidade, permite ao leitor experimentar paixões, emoções, posicionar-se com juízos de valor, elaborar relações lógicas, em face de experiências pessoais, familiares, cotidianas, inusitadas, estranhas, repulsivas, das quais a palavra o aproxima. A palavra tanto emociona como convoca à racionalidade, dispersa os sentidos, como os reúne dentro de sistemas lógicos, internamente coerentes (OMETTO; CRISTOFOLETI, 2012, p. 1844).

Esse potencial formativo da leitura é referência na obra de Michèle Petit, para quem “a leitura não é uma atividade isolada: ela encontra - ou deixa de encontrar - o seu lugar em um conjunto de atividades dotadas de sentido” (PETIT, 2008, p. 104).

Um processo amplo e aberto de leitura e construção de sentidos, tal qual vivido por Denise e, posteriormente, sugerido por Davi, pode possibilitar aos alunos o desenvolvimento

das capacidades de apreciação e réplica, tal qual proposto por Rojo (2004), uma vez que envolve a recuperação do contexto de produção do texto; a definição de finalidades e metas da atividade da leitura; a percepção de relações de intertextualidade no nível temático; a percepção de relações de interdiscursividade no nível discursivo; a percepção de outras linguagens, tais como imagens, som, imagens em movimento, diagramas, gráficos, mapas etc.; a elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas e a elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos acerca do texto lido.

Em um movimento circular de leitura, tal como descreve Lajolo (2005), os sujeitos significam suas experiências mediados pela leitura; suas experiências, por sua vez, pautam a significação dos textos e a (re)significação da própria existência numa espiral quase sem fim. Ao juntar palavras com experiências e experiências com palavras, os leitores são capazes de esquadriñar histórias que ecoam uma experiência ou os preparam para ela ou, ainda, falam de experiências que jamais serão nossas (MANGUEL, 2000).

Na prática vivida por Denise os alunos colocaram-se como autores-criadores deixando suas réplicas nos textos produzidos, pistas de uma posição axiológica, uma vez que ao deslocarem-se do plano da vida para o plano do texto lido o fizeram a partir de certo viés valorativo, pois ocupavam um lugar diferente daquele do criador.

Posto isto, ainda que não explícito para os alunos, o conceito de excedente de visão bakhtiniano ajudou-os a refletir sobre as possibilidades de reflexões sobre a vida, marcadas pela posição que cada um de nós ocupa no mundo. Esses diferentes lugares ocupados, por sua vez, abriram-lhes diferentes horizontes, haja vista o enunciado concreto de um deles dado a ver pela professora: *Está acabando o ano, o que serei, o que farei com minha vida?! Expressiva foi a forma como outra aluna utilizou um trecho de música não trabalhada em sala de aula, atendendo a comanda da professora de que poderiam representar suas aflições também em forma de*



músicas, poemas e textos de outros autores etc. incorporando em sua réplica um trecho de *Tocando em Frente*, de Almir Sater: “Ando devagar porque já tive pressa, levo esse sorriso porque já chorei demais”, conectando a música – no dizer da professora – com o problema de sua vida pessoal.

Esse excedente de visão também é exercitado no intercâmbio de experiências entre os professores como se pode depreender do modo como Alessandra se posiciona frente ao enunciado de Izabel:

Izabel (Matemática): Não está dando muito certo [ler para a classe]... Eles não me deixam ler, é uma sala muito complicada. Eu até me propus a ler todos os dias um pouco, deixei até claro que, ao final do livro, faríamos uma atividade, mas também não especifiquei que tipo de atividade seria. Enfim, é uma sala que somente com um professor auxiliar eu conseguiria ler.

Alessandra (Língua Portuguesa): Gostaria de dar uma dica que, talvez, possa ajudá-la nesse processo, porque eu já tive salas assim, onde você pensa: “Meu Deus do céu! Vou trancar a porta e ir embora!”. Bom, quando eu pegava salas em situações como essa, eu utilizava a seguinte estratégia: decorava alguns textos, mesmo que fossem da internet e em meio à balbúrdia, começava a falar: “Um dia, um homem...”. E dava continuidade, mesmo que a classe estivesse caótica. Em determinado momento, eles [os alunos] começavam a prestar atenção. Comece com um texto interessante, alguma coisa assim. Sempre que alguém desejar uma situação favorável para inserir um texto, a princípio é difícil, mas depois eles [os alunos] param [quietos]. Depois de um tempo, são eles quem exigirão: “Professora, você não têm outra história?”. Use essa estratégia, mesmo que for para contar uma piada. Eles escutam, se acalmam e, depois, você pode introduzir a leitura do livro. Se você ameaçar da seguinte forma: “Se vocês não pararem eu não vou ler”, então eles te dirão: “Oras, não pedimos para a senhora ler”, isto é, aí é que criarão forte resistência.

Na interação estabelecida entre os professores nas ATPC é possível atribuir significados às práticas de sala de aula pela confrontação dos sentidos. Por meio do trabalho coletivo “os sentidos construídos com base nas experiências de cada um circulam e conferem ao conhecimento novos significados – agora partilhados” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 20).

Nessas práticas de leitura (em sala de aula) e discussões sobre leitura (nas ATPC), alunos e professores têm a possibilidade de cotejar textos e enunciados sociais posicionando-se frente a eles de ângulos peculiares de visão, o que permite uma compreensão acerca da própria vida e da experiência com o trabalho de leitura em sala de aula, uma vez que “o que vejo do outro é justamente o que só o outro vê quando se trata de mim” (BAKHTIN, 2002, p. 43).

No movimento dialógico, as réplicas redistribuem a língua e uma das vias dessa reconstrução é a de permutar textos ou fragmentos de textos, que existiram ou existem ao redor do texto considerado e, por fim, dentro dele mesmo. “Todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis” (BARTHES, 1974 *apud* KOCH, 1998, p. 46).

O movimento dialógico vivido – em sala de aula e ATPC– sustentou a polifonia na medida em que esta foi experienciada pelos sujeitos como as várias vozes presentes no momento da enunciação – da produção dos textos pelos alunos ou ainda quando Alessandra se coloca no lugar de Izabel e partilha uma experiência. Compreendemos que se eu me dirijo a alguém, esse alguém pauta o meu dizer. Tudo o que enuncio eu não enuncio sozinho, mas com todos os enunciados outros que me constituíram.

Assim, é possível afirmar que um texto não existe sozinho, ele faz parte de uma cadeia de enunciados e é dessa maneira que a polifonia decorre da dialogia. Como um enunciado está sempre em relação a outros enunciados, todo enunciado é pleno de vozes, é polifônico. São os vários enunciados que

falam em mim, portanto, “todo caso de intertextualidade é um caso de polifonia” (KOCH, 1998, p. 57).

De modo geral, como aponta Smolka (1993), a escola não tem considerado o trabalho de leitura e de produção de textos, tampouco o trabalho de formação de professores como processos de interação. Denise, Davi e Alessandra rompem com esse hiato vivido na escola.

Supomos que façam isso, entre outras razões, porque se apropriam dos encontros de trabalho coletivo como tempo e espaço de formação, de interlocução sobre as práticas pedagógicas, de unidade entre pensar, fazer e avaliar, de colaboração (CUNHA; PRADO, 2010).

Cunha e Aragão (2010, p. 15) afirmam que a interlocução é peça-chave “no desenvolvimento da reflexividade, na revisão dos pontos de vista, ressignificação das posições assumidas, negociação de perspectivas, construção de consensos provisórios, no diálogo teoria-experiência”.

Esses enunciados, provocados pela interlocução e tomados como objeto de atenção e reflexão pelo grupo reunido em ATPC, reforçaram que é possível trabalhar, na escola, a leitura e do processo de formação de professores em uma perspectiva dialógica, como possibilidade de réplica ao texto lido/enunciado proferido quando não reduzimos a dimensão da linguagem e tampouco limitamos as potencialidades de leitura e escritura, restringindo “os espaços de elaboração e interlocução pela imposição de um só modo de fazer e de dizer as coisas” (SMOLKA, 1993, p. 76).

## **TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...**

Considerando o conjunto de enunciados produzidos nas reuniões de ATPC tomamos como recortes para análise discussões que nos permitissem compreender as concepções de leitura dos professores, as quais ancoram suas práticas de/ com leitura em sala de aula.

Diante do exposto, é possível afirmar que as ATPC foram espaços formativos pois o processo de significação sobre leitura e práticas de leitura foi refletido coletivamente pelo grupo, deflagrando réplicas as quais culminaram no que Bakhtin (2003, p. 217-300) denomina compreender: vivenciar o “objeto, olhá-lo pelos seus próprios olhos, renunciar à substancialidade de uma posição exotópica a respeito dele, [uma vez que] é a totalidade acabada do enunciado que proporciona a possibilidade de responder (de compreender de modo [ativo e] responsivo)”.

Por sua vez, o processo de significação que deflagra um novo enunciado e diríamos, permite o surgimento de novas práticas, nasce do encontro com outras posições axiológicas e da própria leitura que o sujeito faz da vida. Essas experiências alimentam o conjunto de ideias e de possibilidades temáticas para ela. É nessa interlocução que o conceito de leitura pode ser ampliado criando horizontes possíveis de dizer e de refletir acerca de novos modos de conduzir o trabalho com leitura em sala de aula.

Dessa forma, concordamos com Petit (2008) que embora a formação do sujeito leitor seja, em grande parte, orientada e estimulada pela família, o mediador é com frequência um professor ou um bibliotecário.

Compreendemos que a reflexão instaurada e sustentada no grupo possibilitou que os professores apreendessem modos de leitura a favor da produção de réplicas ao texto, pelos alunos. As ATPC possibilitaram, ainda, experiências de atos de fala concretos em que os professores deixaram de ser apenas sujeitos que realizam temporariamente uma sequência de atividades para se tornarem interlocutores privilegiados uns dos outros, interessados nas réplicas que compartilhavam.

A interação nos encontros trouxe deslocamentos e reflexões que estimularam o diálogo e a troca de experiências. Diante da discussão, muitos dos professores passaram a vislumbrar outras diversas possibilidades de práticas de leitura diferenciadas, a fim de inserirem seus alunos na cultura escrita socialmente valorizada.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Michael. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução e introdução de Paulo Bezerra. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. **Ler e escrever**: entrando no mundo da escrita. Tradução de Carla Valduga. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CUNHA, Renata C. O. B.; ARAGÃO, Ana M. S. A interlocução como experiência de formação docente. **Comunicações**, Piracicaba, Ano 17, n. 2, p. 7-19, jul.-dez. 2010.

CUNHA, Renata C. O. B.; PRADO, Guilherme V. T. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 28, p. 103-113, jan./jun. 2010.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FERREIRA, Fernando I. As lógicas da formação. Para uma concepção da formação contínua de professores como educação de adultos. In: FORMOSINHO, João *et al.* **Formação de professores**. Aprendizagem profissional e acção docente. Portugal: Porto, 2009. P. 201-220.

GERALDI, João W. (org.). **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1997.

KOCH, Ingedore V. **O texto e a construção dos sentidos**. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

LACERDA, Nilma G. **Os Peixes de Schopenhauer**: leitura e classe pensante. In: VIELLA, Maria dos A. (org.). **Tempo e espaços de formação**. Chapecó: Argos, 2003. P. 219-253.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2005.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura** – Estudios sobre Literatura Y Formación. Barcelona, Espanha: LAERTES Ediciones, 1998.

MANGUEL, Alberto. **No bosque do espelho**: ensaios sobre as palavras e o mundo. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

MARCELLINO, Nelson C. **Lazer e Educação**. Campinas: Papyrus, 1987.

NIZA, Sérgio; FORMOSINHO, João. Contextos associativos e aprendizagem profissional. A formação no Movimento da Escola Moderna. In: FORMOSINHO, João *et al.* **Formação de professores**. Aprendizagem profissional e acção docente. Portugal: Porto, 2009. P. 345-362.

OMETTO, Cláudia B. C. N.; CRISTOFOLETI, Rita C. A leitura da literatura como possibilidade de formação. **Leitura. Teoria & Prática**, v. 58, p. 1843-1851, 2012.

OMETTO, Cláudia B. C. N. A mediação da leitura no processo de formação de professoras e a significação dos conceitos de letramento e de alfabetização pelas alunas. In: PADILHA, Anna M. L.; OMETTO Cláudia B. C. N. (org.). **Trabalho em educação**: processos, olhares, práticas, pesquisas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. P. 29-45.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: 34, 2008.

PLACCO, Vera M. N. S.; SOUZA, Vera L. T. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Disponível em: <<http://debragancapaulista.educacao.sp.gov.br/SiteAssets/Paginas/Circular/CIRCULAR-12-2015/SUBS%C3%8DDIOS%20ATPC%20-%20A4%20-%20Letramento%20e%20capacidade%20de%20leitura%20pra%20cidadania%202004.pdf>> Acesso em: 13 de mai. 2005.

SADALLA, Ana M. F. A.; SÁ-CHAVES, Idália. Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. **Revista ETD – Educação Temática Digital**, v.9, n.2, p. 189-203, jun. 2008.

SILVA, Débora A.M.; STOPPA, Edmur A.; ISAYAMA, Helder F.; MARCELLINO, Nelson C.; MELO, Victor A. **A importância da recreação e do lazer**. Brasília: Gráfica e Editora Ideal, 2011. (Cadernos interativos – elementos para o desenvolvimento de políticas, programas e projetos intersetoriais, enfatizando a relação lazer, escola e processo educativo). 52 p. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/128023/CADERNO%20INTERATIVO%204.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 de ago. 2012.

SMOLKA, Ana L. B. **A criança na fase inicial da escrita – A alfabetização como processo discursivo**. 5ª. ed. Campinas: Ed. Cortez; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Submetido em: 10/09/2016

Aceitação em: 20/08/2017