
NO FORMIGUEIRO OS SONHOS SÃO OBRIGATÓRIOS: MEMÓRIAS DO FUTURO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LEITURA E ESCRITA

Elizabeth Orofino Lucio¹

Resumo

O artigo discute as políticas contemporâneas de formação continuada docente por meio de um *texto de experiência* que levanta estratégias didáticas de formação, construídas a partir de *atos* singulares dos encontros do programa, por meio de eventos originados no contexto de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ancora-se na perspectiva bakhtiniana, para analisar como formadores elaboram suas estratégias formativas. Com esse arcabouço teórico, a autora desenvolve algumas proposições para a formação continuada dos docentes de leitura e escrita, organizadas nas seguintes categorias: formação enquanto *encontro* e estratégias didáticas dialógicas de leitura literária como direito.

Palavras-chave: política pública; formação continuada docente; leitura; escrita; literatura.

A tessitura/tecedura de um texto de experiência

"É verdade que nos formigueiros os sonhos são obrigatórios?"

Pablo Neruda

O fragmento do *Livro das Perguntas*, de Pablo Neruda, constitui-se em palavras que compõem o título do presente artigo e que também são epígrafe da introdução desse texto de experiência, por registrar que os sonhos são obrigatórios, logo é preciso continuar sonhando, formando, lendo e escrevendo, trabalhando "formigueiramente" pela formação docente no contexto brasileiro.

O texto de experiência, no sentido larrosiano (LAROSSA, 2002) aqui apresentado, é composto de uma escrita encarnada, que envolve o estudo cujo objetivo entrecruza as políticas contemporâneas de educação e de formação continuada de professores de leitura e escrita. Desse modo, o que aqui tem um "acabamento inacabado" constituiu-se em nossa responsabilidade responsável, diante das questões que circunscrevem a política, a docência, a linguagem, sendo nossa "assinatura como sujeito do ato singular" nesse contexto enunciativo.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará/IEMCI, na Licenciatura Integrada em Educação, Matemática, Ciências e Linguagens, Supervisora do PNAIC/UFRJ Sul e Sudoeste Fluminense no ano de 2013, orofinolucio@ufpa.br.



Essa assinatura originou um percurso autoral na supervisão do PNAIC, conduzindo a criação de um portfólio (LUCIO, 2013) de acompanhamento do trabalho, desenvolvido nos municípios, que retratava a formação dos orientadores de estudos, junto aos alfabetizadores e dos docentes *para e com* as crianças. Dessa forma, a grande interrogação que permeava as narrativas de apresentação dos portfólios era: *como alfabetizar formando leitores e escritores?*

Interrogação potente que entrelaçava a tessitura da diversidade no trabalho nos municípios do sul e sudoeste fluminense, marcados por treinamentos com materiais instrucionais de empresas privadas, centrados no método fônico durante anos. Outros municípios, com um percurso autoral de trabalho para o ensino de leitura e escrita, pautavam-se na tecnologia e nas mídias digitais. Algumas redes municipais de educação, que participaram do Pró-letramento, foram construindo espaços e programas de formação continuada do alfabetizador. Porém, havia outras secretarias municipais de educação, que enfrentavam anos de “solidão”, viam no PNAIC a possibilidade de solução para o campo da alfabetização.

A produção de materiais didáticos instrucionais (apostilas, cartilhas, jogos, software e outros) operou, de um modo geral, com uma visão restrita do processo de alfabetização, em que a relação fonema-grafema ocupava lugar privilegiado. No entanto, a perspectiva da equipe de formadores era de construir, junto ao coletivo docente, uma proposta de alfabetização, como processo complexo e abrangente de um universo de conhecimentos que tem como objetivo a ampliação da inserção social e o acesso ao mundo letrado.

Entendemos que a linguagem é um modo de constituição das subjetividades e uma forma de expressão e representação do mundo e estamos cientes de que “interditar formas linguísticas é interditar sujeitos” (GERALDI, 2010, p. 61). Formar alunos leitores e escritores é compreender que a linguagem dos alunos é o único meio pelo qual podem desenvolver sua própria voz e construir suas palavras próprias, o que implica conhecer a cultura das classes populares brasileiras e garantir o *direito a literatura* (CANDIDO, 1972).

Desse modo, tomamos os desafios da formação docente de uma maneira fundante, singular, privilegiando a *dialogia* registrada nos portfólios dos vinte e cinco municípios que traziam o trabalho desenvolvido pelos alfabetizadores atores da escola e dos orientadores de estudo, para alicerçar o planejamento dos encontros dos formadores pesquisadores universitários.

Nos portfólios e nos encontros com orientadores de estudos do PNAIC, vários foram os eventos de vivências e experiências literárias (LAROSSA, 2011), que emergiam, por meio dos enunciados dos participantes, diferentes significados para o trabalho com a literatura na alfabetização que são apresentados em enunciados e movimentos de *reflexão e refração*.

A exploração das potencialidades do texto literário pelo professor cria condições para que haja o encontro entre aluno e a literatura, propiciando uma busca plena do conhecimento o que,



idealmente, encaminharia para a apropriação de sua posição como leitor-autor e para o entendimento da própria sociedade em que está inserido. Como ampliar as referências literárias do orientador de estudos? Como fazer com que professores promovam a leitura literária de forma viva nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Estas são algumas das questões já cristalizadas no campo das pesquisas sobre formação continuada docente na perspectiva do letramento literário (PAULINO, 1999; 2004), em que possibilitar ao professor a experiência literária constitui-se um dos principais objetivos. Reportando-nos a Antonio Candido (1972), a literatura “exprime o homem e depois atua na própria formação do homem”, assim, se constitui como direito humano, como necessidade universal, pois à medida que humaniza, ela nos organiza e liberta do caos.

As questões principais analisadas ao longo deste trabalho estarão organizadas da seguinte forma: uma contextualização das políticas de formação continuada de docentes de leitura e escrita, articulada com o elo autoria, formação continuada de professores e leitura literária; o recorte empírico de um evento de formação, seguindo-se a algumas análises; e, em um último momento, traremos algumas considerações finais que culminarão com a proposição da leitura literária enquanto *ato* e *direito* na formação de professores.

1. (Trans)formação docente

O desafio nacional de formar leitores e escritores permanece na contemporaneidade, mas, em um contexto nacional particular, após a criação da Rede Nacional de Formação Continuada Docente (RNFC), universidade e escola pública unem-se para construir processos de formação docente e ensino da leitura e da escrita, pois a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente é reconhecida como uma relação entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes.

A responsabilidade pedagógica das universidades que se integraram à RNFC estabeleceu-se focalizando ações na formação de orientadores de estudos, formadores intermediários de professores (LUCIO, 2010) e na produção de material didático, destinado aos docentes do ensino básico, principalmente dos Anos Iniciais, em que, em tese, deve ocorrer o processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Estabeleceu-se, assim, por meio dessa proposta, um “modelo” de formação docente para o campo do ensino inicial da leitura e da escrita, representados pelo Programa Pró-letramento (PPL) e pelo Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Ratificam-se os problemas e desafios registrados nas últimas reformas do campo da formação de professores, a articulação entre os conhecimentos produzidos pela universidade a



respeito do ensino, especificamente no caso desse estudo, a área de ensino inicial da leitura e da escrita, e os *saberes* desenvolvidos pelos professores em sua prática cotidiana.

Especificamente no quadro nacional, direciona-se um interesse especial nos programas, editais e nas ações do Ministério da Educação, para os estudos e pesquisas sobre os processos de alfabetização e de domínio da Língua Portuguesa, confirmando a necessidade de “produção de conhecimentos e pesquisas aplicadas em educação, especificamente no campo interdisciplinar e multidisciplinar da alfabetização – abrangendo áreas que contribuem para o processo de alfabetização e letramento” (CAPES, EDITAL 38/2010).

É na lógica das reformas educacionais (LEHER, 2010; EVANGELISTA & SHIROMA, 2007; FREITAS, 2002; BARRETO, 2015; entre outros) que são pensados os programas de formação, de um modo geral, para os professores e professoras, e não *com* eles/elas. Existe, portanto, uma tentativa de homogeneizar os espaços de formação e os docentes, fazendo com que a atuação desses profissionais seja cada vez menos autônoma, culminando em maneiras de ensinar, avaliar e aprender, no que os professores não pensaram, não refletiram e não criaram. Nesse sentido, trazemos duas questões que nos parecem pertinentes: quais os limites e possibilidades da formação no modelo estabelecido pela RNFC no contexto brasileiro? Quais foram os percursos de autoria dos diversos grupos em distintas instâncias desta formação no contexto brasileiro?

Apesar das tentativas de homogeneização e engessamento, há sempre possibilidades de busca de novos sentidos e da *vida que pulsa* na formação, o que impulsiona *autorias transgressoras* (FOUCAULT, 2002), fazendo com que grupos de instâncias universitárias e de secretarias municipais e estaduais, envolvidos na formação, construam formações docentes de perspectivas autorais, autônomas e emancipadoras.

Com base na análise documental dos programas de formação no campo da alfabetização, podemos depreender, sobretudo, que a partir do PPL e do PNAIC, os programas de formação docente no campo da alfabetização submetem-se ao par *formação e avaliação docente*, o que, muitas vezes, transforma a formação na “ovelha negra” das críticas ao sistema educacional, como assistimos no ano de 2015, com a crítica aos resultados dos alunos brasileiros na primeira Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), amplamente divulgados pela mídia nacional, e a manifestação das universidades por meio da Carta Aberta ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa¹.

Ir de encontro ao viés gerencialista das políticas educacionais (GERALDI & GERALDI, 2012) é dar uma contrapalavra à homogeneização da formação docente. Sendo a educação e a formação sempre relativamente emancipadoras, a justiça na pesquisa e na formação relacionam-se à empatia, vivência e não-indiferença entre orientador de estudos, professor da educação básica e professor universitário.



Tomar a concepção de formação docente enquanto *encontro* é corroborar a visibilidade dos discursos docentes no debate público educacional e construir a formação na perspectiva do *ato responsivo*, conceito cunhado por Mikhail Bakhtin que implica o agir como uma resposta responsável dada pelo sujeito que o coloca frente à alteridade.

A defesa de uma formação continuada de professores que seja fundadora de discursividade, na prática, não é algo simples, pois, implica abrir mão de uma formação centrada na aplicabilidade do aprendido e, ao contrário, valorizar não o ensino e "troca de receitas", mas a troca de *experiências* na dialogia entre os sujeitos, no sentido larrosiano: troca de experiências no sentido de possibilidade de ambos os sujeitos alterarem concepções e lógicas, pressupostos de ensino e aprendizagem, saída de um lugar epistêmico para outras epistemes, de movimentos de pensamento.

O *ato responsivo responsável* de Bakhtin, pensado no contexto da formação de professores, implica a adoção de concepções e práticas formadoras que tomam os participantes na *dissimetria*² e na flutuação das posições discursivas que estejam no centro das preocupações da formação continuada docente, em que cada integrante é concebido como *autor* da formação (LUCIO, 2016).

O caminho é de uma tessitura dialógica, de um zelo pela interdiscursividade entre pesquisadores formadores, orientadores de estudos e professores das escolas públicas no espaço de formação continuada. Em outras palavras, uma aposta na alteridade discursiva que mobiliza a produção de novos sentidos, a transgressão, ir além.

Essa tessitura/tecedura dialógica transgressora trouxe para os eventos de formação do PNAIC o tema literatura e leitura literária. Procurando 'transver' a intencionalidade da literatura na formação, foi elaborado pela equipe³ de formadores universitários o evento intitulado "Literatura para quê?", com o objetivo de superar e ampliar o conhecimento do orientador de estudos e do professor acerca das obras literárias do acervo do programa ou de convencê-los de que é possível um trabalho com a literatura na escola que vá além de interesses didatizantes, cujo pretexto não seja a simples interpretação de textos ou exercícios gramaticais.

2. "Transvendo" a leitura literária na formação: O direito à literatura na formação continuada docente

Os planejamentos das formadoras do PNAIC eram elaborados a partir de eixos. No eixo "Letramento literário", as formadoras iniciavam o trabalho nos encontros sempre com uma leitura literária. Além dessa estratégia de mediação de leitura na formação continuada, durante os encontros de formação, um acervo de livros ficava à disposição de todos os participantes para que pudessem ter a oportunidade de ampliar o conhecimento sobre o acervo literário



contemporâneo que, muitas vezes, existe na escola em que eles trabalham, mas que ainda desconhecem.

Nos eventos de formação, a estratégia de Leitura Literária constituía-se em preocupações com um caminho que garantisse o direito à literatura e assegurasse ao docente a vivência estética do texto literário, assim como a possibilidade de criação de novas práticas efetivas no processo alfabetizador. Discutíamos de que forma a literatura poderia contribuir para a criação de situações contextualizadas de linguagem, ao relatarmos a potencialidade do trabalho pedagógico que vai além das intencionalidades formadoras e didatizantes, pois o *ato/acontecimento* proporciona fruição estética dos docentes leitores e uma ancoragem de experiência ético-estética do outro e não a “instrumentalização docente”.

Uma das perspectivas que norteiam este estudo é a de que a Literatura, tal como argumenta Candido (1972, p. 805), seja uma força humanizadora, que revela o ser humano e, ao mesmo tempo, “pode formar”, pois “a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua em toda sua gama”, ela levanta questões, tensões, conflitos, potencializa sentidos, ajuda-nos a compreender o mundo que nos cerca e quem somos ou poderemos ser, faz-nos entrar em contato com outras realidades, “humaniza em sentido profundo”, “faz viver” (Ibidem).

Esta compreensão converge com a concepção de letramento literário como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO & COSSON, 2009), e mobiliza-nos na busca por um caminho que garanta o direito à literatura, de uma vivência estética do texto literário.

No evento "Literatura para que", compusemos um espaço formativo em que se tornou possível à vivência de uma obra literária como estratégia didática. A obra *Poema no Caminho*, de Tiago Cardoso Gomes⁴, foi o disparador da vivência, como podemos ver nas fotografias reproduzidas adiante:



Fotografia 1: acervo pessoal da pesquisadora relativo ao ano de 2013, registrando o momento de vivência estética da obra *Poema no Caminho*, de Tiago Cardoso Gomes, e do espaço de formação contendo o acervo complementar de livros de literatura do PNAIC.



Os orientadores de estudo foram direcionados para refletirem sobre a seguinte proposta: ensinar literatura para quê? O *para quê* determina o *como*? Que literatura ensinar? Qual é a pertinência da literatura para a vida? Qual é a sua força, não somente de prazer, mas também de conhecimento, não somente de evasão, mas também de ação?

Alicerçados numa (re)significação do conceito de *heterologia de processos* formativos, enquanto *ato* na perspectiva bakhtiniana (LUCIO, 2016), concebemos que a formação dos orientadores de estudos é estritamente relacionada à formação dos professores. Por esse motivo, os eventos propostos são vivenciados conjuntamente como estratégias formativas, ou seja, a *metaformação* concretiza vivências que recusam aplicacionismos ou pacotes pedagógicos prontos, fomentando a discussão de abordagens teóricas e práticas à problematização e ao comprometimento do orientador de estudos e, conseqüentemente, da alfabetizadora e do alfabetizador com a *práxis* pedagógica (uma prática participativa e criativa) em uma dinâmica inovadora.

Os formadores locais tinham a oportunidade de participar de eventos de formação e depois tematizá-los, problematizá-los, refletindo e refratando sua “forma”, distinguindo os conhecimentos didáticos tratados com os professores e os conhecimentos específicos relacionados ao papel do formador. A formação dos professores orientadores de estudos foi organizada de forma a “dar vida” aos atos formativos, efetivando uma *práxis*.

O conceito de Marx de *práxis* compreende uma ação transformadora realizada pelo ser humano, pela qual transforma o mundo e também se transforma: “o ser humano existe elaborando o novo, através da sua atividade vital, e com isso vai assumindo sempre, ele mesmo, novas características” (KONDER, 1992, p. 106). É o trabalho, na concepção de Marx, que torna o ser humano sujeito diante do objeto, e é essa capacidade de transformação (do mundo e de si mesmo) que faz a sua história (a história mundial). Nas reverberações freireanas, ratifica-se que “quem *forma* se forma e re-*forma* ao *formar* e quem é formado *forma-se* e *forma* ao ser formado”.

Na formação, os orientadores de estudo são analisados por meio do portfólio, tanto pelo foco dos conhecimentos didáticos quanto pelas concepções que embasam o material didático da política proposta, nos seguintes aspectos: definição dos conteúdos tratados; seleção das estratégias utilizadas em cada proposta; caminhos autorais na confecção dos encontros de formação e as intervenções previstas diante da realidade local e aquelas realizadas nos eventos da formação.

Ao final da vivência estética do espaço e da obra, ao analisarmos os portfólios dos vinte cinco municípios, avaliando o encontro de formação, destacamos os enunciados dos participantes sobre a seguinte questão: Ensinar literatura para quê?



Cultura, processo, construção, metodologia, diversidade, educação tradicional movimento/transformação, autonomia, função social, calor, aprendiz, vida, diálogo, compromisso, sensibilidade, sentido, processo, conhecimento, reflexão, pesquisa, compromisso, inclusão, segurança, motivação para os docentes, liberdade, dedicação, oralidade, aprendizagem permanente, formação, aceitabilidade, interação, literatura, amor, alegria, prazer. (Enunciados dos Orientadores de Estudos, registros dos portfólios do PNAIC, de agosto de 2013)

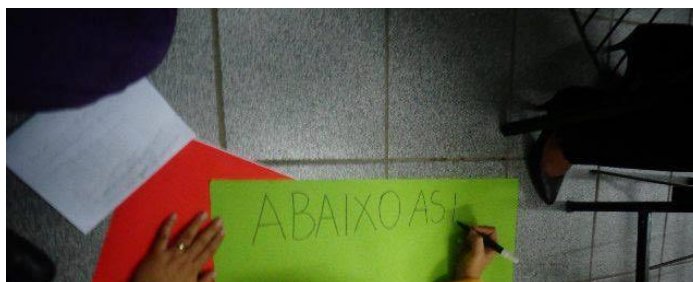
Ao analisarmos os enunciados elencados pelas orientadoras de estudos, visualizamos duas categorias de enunciados:

- enunciados mais abstrato-academicizado: cultura, diversidade, metodologia, educação tradicional, função social, aprendiz, compromisso, conhecimento, reflexão, pesquisa, inclusão, dedicação, oralidade, aprendizagem permanente, formação, interação, literatura.
- enunciados mais praticizados: processo, construção, movimento/transformação, autonomia, transformação, calor, diálogo, sensibilidade, sentido, segurança, motivação para os docentes, liberdade, aceitabilidade, literatura, amor, alegria, prazer.

Contudo, pareceu-nos mais coerentemente bakhtiniano compreender os enunciados docentes sobre "literatura para quê?" na alfabetização em suas características sincréticas - quanto às suas origens discursivas - e ecléticas - quanto às suas concepções e intenções - reportando-nos a Tardif (2007) sobre a constituição plural do saber docente, formado a partir de um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes advindos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Partindo de uma perspectiva histórico-dialógica, compreendemos esses enunciados docentes, inscritos na cadeia verbal, isto é, como resultantes de toda uma complexa formação sócio-discursiva, porém, nela o professor orientador não é apenas fantoche das relações sociais, mas um agente, um organizador de discursos, responsável pelos seus atos e responsivo ao outro (SOBRAL, 2007).

Durante o encontro de formação, ao finalizarmos o evento, foi produzido, coletivamente, o MANIFESTO POR UMA ALFABETIZAÇÃO LITERÁRIA, que surgiu, pois, das vozes dos orientadores de estudos que ecoavam: "Abaixo as migalhas do saber, literatura na escola, ler, produzir e escrever".

A fotografia 2 foi feita no momento da preparação em que reuniram-se todas as turmas para a culminância dos trabalhos:



Fotografia 2: acervo pessoal da pesquisadora do ano de 2013, contendo o momento de escrita do enunciado “Abaixo as migalhas do saber, literatura na escola, ler produzir e escrever”.

3. Os "deslimites" da literatura na formação

No contexto de formação do PNAIC, corremos sempre o risco de apresentar propostas que vinham a “completar muitos vazios”, nas palavras de Manoel Barros, mas, “nesse sentido, na relação livro e leitura, vale o questionamento: o que os leitores fazem com os livros e o que os livros fazem com os leitores?” (CORSINO, 2008). Parafraçando Corsino, o que os formadores e orientadores de estudos, fazem com a literatura e o que a literatura faz com os formadores e orientadores de estudos?

O risco de apresentar a literatura como conteúdo distante dos desejos e expectativas dos professores fez-se presente. O esforço didático da formulação da vivência literária está em criar estratégias para que o texto literário atinja o centro de valores de cada leitor, construindo uma relação significativa com o autor, pautada não apenas na sua legitimidade social, mas também nas formas de abordar algumas temáticas e representações de mundo que se aproximem do universo referencial de cada um.

Nas experiências leitoras na formação, foram mobilizadas as escolhas estilísticas dos autores, a seleção lexical e a construção estética como produtoras de sentido, enriquecendo a visão estética dos leitores professores em uma “pedagogização” da linguagem. Por outro lado, a compreensão de que a literatura e todos os signos ideológicos são tecidos nas relações sociais e históricas, nas quais se inserem leitores e escritores que se afirmam na e pela linguagem, foi conscientemente experienciada na relação de cada orientador de estudos professor leitor com os autores e os livros apresentados.

Na emoção literária (LAHIRE, 2002) entre o mundo vivido e o mundo escrito, na “confluência do próximo e do distante, do mesmo e do outro, do semelhante e do diferente”, a estratégia leitura literária faz-se como uma possibilidade de “desfazer” o normal. A literatura na formação precisa ter um tempo e um espaço organizado, com acervo selecionado para que os docentes reconheçam a literatura como um processo de construção do mundo, com um sentimento de pertença de uma sociedade grafocêntrica e integrante de uma formação cultural. Para finalizar questionamentos: quais os “deslimites” da literatura na formação?

Mário Vargas Llosa (2010, s.p.) traz-nos uma das respostas, ao declarar que

um mundo sem literatura seria um mundo sem desejos, sem ideais, sem irreverências, um mundo de autômatos privados daquilo que faz com que o ser humano seja realmente humano: a capacidade de sair de si mesmo e transformar-se em outro, em outros, modelados com a argila de nossos sonhos.



Acabamentos, não inacabados, memórias do futuro da formação docente de leitura e escrita

Pensar os acontecimentos das políticas de formação docente de professores de leitura e escrita dentro das questões do atual contexto histórico vivido, dos acontecimentos *da* vida da formação e *na* formação, é partir de uma nova concepção da Universidade enquanto corresponsável e responsiva pela formação nas Redes de ensino, pois, ao mesmo tempo em que a instituição é corresponsável pela política de formação, seus eventos e atos formativos são respostas a um *módus* de formação que extrapola a racionalidade técnica e a instrumentalização do orientador de estudos e do professor por parte da universidade. Dessa forma, é “pensar o ato formativo dentro de uma estrutura arquitetônica, porque é algo que está dentro de uma concretude, mas é dependente do que está à volta, nunca está isolado” (BAKHTIN, 2010a, 2010b, p.103). A Universidade, diante de sua responsabilidade existencial, constata que a formação docente nos últimos anos no Brasil produziu um *salto* e um *vácuo*, o que, segundo Geraldi & Geraldi (2012), só será preenchido à medida que os formadores de professores e professores venham a ter acesso aos bens culturais que sempre foram negados às famílias de que precedem, e esse acesso certamente perpassa o direito à literatura como

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 (...) . A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1972 , p . 249).

A universidade ressignificada pode representar mais do que nunca, para os professores, espaço privilegiado para *encontros* efetivos, ainda mais se fizermos a aposta de que podemos aprender uns com os outros, “entre”, na certeza de que os professores, estando em um ambiente de escuta sensível, sempre terão o que dizer. Portanto, encontros favoráveis à participação e à *leitura da palavra e do mundo*, em que há escuta de expressões, marcas de reflexões consistentes, posicionamentos autorais e políticas que darão início ao re-começo.

Talvez, um bom recomeço – na universidade e fora dela – seja abandonarmos o discurso na terceira pessoa (o problema é dos professores, da escola) e assumirmos nós, no coletivo, junto com os outros, como no formigueiro, com alguma “desobediência” necessária à atuação em nossos tempos e à contra-corrente da hegemonia e consolidar laços entre investigação.

A formação é um *Encontro* e precisa ser construída de forma coletiva entre os docentes da Educação Básica e da Universidade, sendo "a leitura literária na formação é um direito docente por lançar pontes entre o *mundo da vida* e da *cultura*, unindo todos nós “por trás das línguas, crenças, dos usos, dos conceitos e preconceitos que nos separam” (LLOSA, 2010, p.8)" (LUCIO, 2016)



Abstract

The article discusses the contemporary policies of continuing teacher education through a text of experience that raises didactic training strategies constructed from singular acts of the pact meetings through events originated in the context of the formation of the Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. It is anchored in the Bakinian perspective and its triad art, life and knowledge, to analyze how trainers elaborate their formative strategies. With this theoretical framework, the author develops some proposals for the continuous formation of teachers of reading and writing, organized in the following categories: formation as a meeting and dialogical didactic strategies of literary reading as a right in the formation.

Key words: public policy; Continuing teacher education; reading; Writing; literature.

Notas Explicativas

1 A Carta Aberta em defesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa encontra-se disponível em: <http://www.anpae.org.br/website/documentos/CartaAbertaemDefesadoPNAIC.pdf> . Acesso em: 25 de setembro de 2015.

2 As categorias de *simetria* e *dissimetria*, foram discutidas por Adail Sobral (2015), ao refletir sobre as condições da *interação* nas práticas pedagógicas na escola. A primeira refere-se à premissa da igualdade entre os seres humanos, e a segunda diz respeito às posições distintas estabelecidas pelas relações sociais entre os participantes da interação, valorizando os saberes docentes construídos em diferentes contextos nos quais estão inseridos: na escola, nos curso de formação, nas leituras, nos debates políticos, ou seja, na imersão da vida.

3 A equipe de formadoras era constituída, no ano de 2013, por cinco docentes vinculadas a instituições públicas de ensino no Rio de Janeiro e a grupos de pesquisa. Duas atuavam no ensino fundamental, três no ensino superior e uma atuava em um grupo de pesquisa.

4 Tiago Cardoso Gomes é doutorando em Artes Visuais pela Escola de Comunicações e Artes de Universidade de São Paulo, Mestre em Artes Visuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (2013) e Bacharel em gravura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005).

Referências

AMORIM, M. *Para uma filosofia do ato: "válido e inserido no contexto"*. Disponível em: <http://www.martinsfontespaulista.com.br/anexos/produtos/capitulos/579059.pdf>. Acesso em 23/04/2013.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza de Toward a Philosophy of the Act. Austin: University of Texas Press, 1993a. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010a.*

_____. *Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.*

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2010c.*

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: *Vários Escritos*, Duas Cidades: SP, 1995.

_____. *A literatura e a formação do homem*. Conferência pronunciada na XXIV Reunião Anual da SBPC, São Paulo, julho de 1972.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: educação para vida*. Vida e Educação, Fortaleza, v. 10, p. 14-16, 2006a.



EVANGELISTA, O. *Professor: protagonista e obstáculo da reforma*. Educação e Pesquisa, v. 33, 2007. p. 531-542.

FOUCAULT, M. *O que é um autor?* Vega: Passagens. Tradução de Antonio F. Cascais e Edmundo Cordeiro. 1992. Disponível em: <fido.rockymedia.net/anthro/foucault_autor.pdf>. Acesso em 09, fev. 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada*. Educação e Sociedade. 2007, vol.28, n.100, pp. 1203-1230.

GERALDI, João Wanderley & GERALDI, Corinta Maria Grisolia. *A domesticação dos agentes educativos; Há uma luz no fim do túnel*. Revista Inter.Ação. Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia n. 1 jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/18901/11250>>. Acesso em 10/01/2013.

KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. In: Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 19, p. 20–28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LAHIRE, B.. *Tremores- Escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LEHER, R. *25 anos de Educação Pública: notas para um balanço do período*. In: GUIMARÃES, C. (Org.), BRASIL, I. & MOROSINI, M. V. Trabalho, Educação e Saúde: 25 anos de Formação Politécnica no SUS. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

LLOSA, M.V. *Elogio a leitura e a ficção*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

LUCIO, E. O. *Tecendo os fios da Rede: o programa Pró-letramento e a tutoria na formação continuada de professores da educação básica*. Rio de Janeiro, 2010. Dissertação (Mestrado Educação) – FE/UFRJ.

LUCIO, E.O. *A palavra conta, o discurso desvela: saberes docentes na formação continuada de professores de leitura e escrita*. Rio de Janeiro, 2016. Tese (Doutorado Educação) – FE/UFRJ.

PAULINO, Graça. *Pra que serve a literatura*, v. 5, n. 25, p. 51–57, jan./fev. 1999.

_____. *Saberes literários como saberes docentes*. In: Presença Pedagógica. Belo Horizonte, v.10, nº 59, pp. 55-61, set./out., 2004.

_____. *O trágico na Literatura*. In: PAULINO, Graça et al. [Org.]. *Julia presente: contos para leitura literária de educadores de crianças*. Belo Horizonte: FAE-FALE, UFMG, 2009.

SOBRAL, A. *Ato/atividade e evento*. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. SP: Contexto, 2007.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 8ª ed. Petrópolis, 2007.



VAREJÃO, J. D. S. F, LUCIO, E. O. A interdiscursividade entre Universidade e Escola Pública nos percursos de uma Formação Continuada de professores alfabetizadores. 8vo. Congreso Internacional de Educación Superior “Universidad 2012”, Cuba. Revista Cubana de Educación Superior , 2012.

