

## FORMAR LEITORES DOCENTES: EXPERIÊNCIAS DIALÓGICAS E TRÂNSITOS ENTRE MUNDOS

EDUCATING TEACHER READERS: DIALOGICAL EXPERIENCES AND TRANSITS BETWEEN  
WORLDS

**Sheila Oliveira Lima<sup>1</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0993-8228>

[sheilalima@uel.br](mailto:sheilalima@uel.br)

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo argumentar em favor da relevância das práticas de formação leitora voltadas aos docentes em exercício como forma de qualificar o ensino de leitura e de literatura na Educação Básica. Para isso, apresenta parte de um estudo etnográfico em que se investigou uma política pública de formação docente implementada pelo governo da Cidade de Buenos Aires, entre os anos de 2001 e 2011. A partir de análises dos documentos que registram o planejamento e a execução do curso, ao lado de entrevistas realizadas com alunos egressos, defende-se uma formação baseada no diálogo entre leitores e na motivação para o trânsito entre obras e modos de ler como fatores fundamentais para a formação do leitor docente. Nesse sentido, as discussões apresentadas buscam aporte teórico em autores como Chambers (2008), Barthes (2004, 2015), Colomer (2007) e Montes (2017), os quais defendem práticas que incluam os afetos como fundamento para a vinculação entre leitores e obras literárias. A pesquisa se inscreve como parte das investigações do projeto “Escutar o leitor: leitura e subjetividade em depoimentos de licenciados e professores de língua materna”.

**Palavras-chave:** Formação de leitores; Formação docente; Conversação; Trânsito entre mundos.

**Abstract:** This paper aims to argue in favor of the relevance of reading training practices aimed at working teachers as a way to qualify the teaching of reading and literature in basic education. To this end, it presents part of an ethnographic study in which a public policy of teacher training implemented by the Buenos Aires city government between the years 2001 and 2011 was investigated. Based on the analysis of the documents that record the planning and execution of the course, along with interviews with graduates, it is advocated a training based on the dialogue between readers and the motivation for transit between works and ways of reading as fundamental factors for the training of the teacher reader. In this sense, the discussions presented seek theoretical support in authors such as Chambers (2008), Barthes (2004), Colomer (2007) and Montes (2017), who advocate practices that include the affections as a basis for the link between readers and literary works. The study is part of the investigations of the project "Listening to the reader: reading and subjectivity in testimonies of undergraduates and native language teachers"

**Keywords:** Reading training; Teacher training; Conversation; Transit between worlds.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas - Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

## INTRODUÇÃO

A formação de leitores não é uma preocupação recente no Brasil, embora se possa dizer que, em geral, compareça em círculos um tanto restritos de atuação. Já no início do século XX, fazia parte das discussões de grandes vultos nacionais a busca por uma formação cidadã em que o livro e, conseqüentemente, a leitura, fossem parte integrante de um grande projeto de nação. Exemplo disso é a célebre frase de Monteiro Lobato, importante incentivador da leitura no Brasil, que defende “Um país se faz com homens e livros” (KOSHYAMA, 1982, p. 99). Apesar de, hoje, discutir-se a que homens se referia Lobato em sua afirmação, não se pode negar que havia, em sua atividade enquanto editor e escritor de literatura infantil e juvenil, um olhar focado na formação leitora, tomando como alvo principal de ação o território da infância.

Muitas décadas depois desse clamor lobatiano, o imaginário de uma formação de leitores fixada no período da infância mostra-se bastante presente. Sintomas disso podem ser observados nas ações realizadas em grande parte das escolas de Ensino Fundamental e Médio, em que os projetos de visitação frequente à biblioteca centram-se, na maioria dos casos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, abandonando os alunos dos demais segmentos às iniciativas pessoais dos jovens, em geral, restritas aos apelos do mercado de literatura de massa ou às indicações dos vestibulares.

Outro dado que reflete o imaginário da formação leitora centrado na infância decorre dos resultados obtidos pelo projeto de pesquisa *Escutar o leitor: leitura e subjetividade em biografias e depoimentos de escritores*, realizado entre os anos de 2018 e 2021. Os levantamentos realizados por meio de entrevistas revelam que boa parte dos leitores adultos, ao reportarem suas trajetórias de formação leitora, mencionam o período relativo à infância ou, no máximo, à adolescência, como parte relevante das suas experiências. As ocorrências posteriores a esses períodos, em fases também relevantes, como o momento da formação acadêmica, por exemplo, são, muitas vezes, relegadas ao esquecimento. Mesmo os sujeitos que incluem as épocas mais recentes de formação leitora em suas narrativas costumam dar mais atenção - com detalhes e valoração - aos eventos vivenciados na infância.

Por fim, outro dado que nos parece digno de atenção refere-se à pesquisa de doutorado *Subjetividade leitora na fase inicial da EJA: compartilhar e pertencer*, de Rosângela Maria de Almeida Netzel, na qual a autora identifica uma grande dificuldade no trabalho de formação de leitores de literatura no segmento pesquisado, seja em razão da ausência de ações voltadas para esse fim nas aulas da EJA, seja porque os próprios alunos, em certa medida, rejeitam a atividade leitora com foco na literatura como algo produtivo no contexto escolar de que participam. Mesmo admitindo que haja certa razoabilidade nessa consideração, uma vez que a leitura para esses sujeitos está diretamente ligada a sua possibilidade de emancipação cidadã, não deixa de ser também essa visão indício de um imaginário que delimita a infância como espaço/tempo de aproveitamento dos bens culturais, como é o caso da literatura. Nesse sentido, pode-se entender que a leitura literária, para esses sujeitos, não entra no rol dos direitos de cidadão por eles almejados - mesmo que de maneira inconsciente - quando buscam frequentar a EJA.

Tendo em vista esse contexto, fortemente marcado pelo imaginário de formação de leitores voltada quase sempre à infância, este artigo apresenta uma situação de formação leitora investigada durante o estágio pós-doutoral, realizado no ano de 2022, na Universidade

de Buenos Aires. Trata-se de um conjunto de entrevistas com professores da Cidade de Buenos Aires que participaram do curso de especialização em Literatura Infantil e Juvenil, ofertado pelo Ministério da Educação da cidade de Buenos Aires (Argentina), entre os anos de 2000 e 2011.

A partir de dados obtidos pelos relatos dos sujeitos pesquisados, é possível identificar elementos que fundamentam a necessidade de propostas de formação leitora que extrapolem o imaginário da ação centrada nos anos iniciais da escolaridade, estendendo-se, assim, a grupos mais amplos - com variadas idades, em espaços diversos, por meio de interações múltiplas etc. -, de modo a se criarem redes de cultura leitora que possam atingir uma cobertura cada vez mais dilatada e garantindo a mais cidadãos o direito aos bens culturais, no caso, a leitura e a literatura.

Para melhor orientar a discussão aqui realizada, apresentamos, inicialmente, os pressupostos teóricos que baseiam esta reflexão, seguido da apresentação e análise dos dados obtidos durante a pesquisa, que integra o projeto *Escutar o leitor: leitura e subjetividade em depoimentos de licenciados e professores de língua materna*, o qual obteve autorização do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, em dezembro de 2021<sup>2</sup>.

Os dados apresentados neste artigo foram obtidos por meio de coletas realizadas com professores da cidade de Buenos Aires, egressos do curso de especialização supracitado. A análise dos seus depoimentos contribuiu sobremaneira para a problematização desenvolvida neste artigo, cujo objetivo é propor a ampliação das ações voltadas à formação de leitores para outros segmentos etários e sociais, incluindo, assim, adultos e profissionais de diversas áreas, sobretudo da educação.

## FORMAÇÃO LEITORA NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Aidan Chambers, escritor e professor inglês, famoso por sua proposta de ensino de leitura *Tell me*, na conclusão de sua obra *Conversaciones: escritos sobre la literatura y los niños*<sup>3</sup>, afirma: “[...] continuaremos desfrutando de nossas leituras privadas juntos, não só porque é um grande prazer, senão porque pensamos que o que nós somos como leitores é a base de nosso trabalho como professores de outros leitores” (CHAMBERS, 2008, p. 257, tradução nossa). Tal assertiva traz à tona a discussão a respeito da necessidade de haver o cultivo da formação leitora entre os responsáveis pelo ensino daqueles que iniciam seu percurso leitor ou dos que, já iniciados, demandam uma constante retomada dos vínculos afetivos que constituem parte do alicerce que mantém em funcionamento as práticas leitoras, sobretudo aquelas que exigem maior dedicação e esforço intelectual.

Tanto quanto ocorre entre os leitores iniciantes, é possível considerar que a manutenção das práticas leitoras representa um desafio também aos docentes dos mais diversos segmentos. Seja pela carga excessiva de tarefas diversas relacionadas à docência ou pela própria vida contemporânea, também marcada pelo peso de exigências de diversa ordem, é comum que os professores se vejam impedidos de buscar sozinhos um ambiente favorável para a própria formação leitora, atividade que requer tempo e que, dificilmente, se estabelece em um campo

---

<sup>2</sup> O parecer de aprovação 4.760.233 segue anexo ao artigo.

<sup>3</sup> Utilizamos como referência a tradução para o espanhol, publicada no México.

solitário, isto é, sem apoio de outros leitores ou de alguém que se posicione como orientador das leituras.

Propomos, nesse sentido, uma reflexão que recupere algumas perspectivas a respeito da formação de leitores voltadas para a infância ou para o período de escolarização, e apresentamos uma breve revisão de seus pressupostos, orientando-nos, porém, para a compreensão de que formar-se leitor é uma atividade caracterizada por permanente elaboração, tendo em vista que ler - tanto o ato isolado quanto a sua aprendizagem - constitui-se enquanto processo e não como produto.

Nesse sentido, apesar de haver gradações no que se refere à competência desenvolvida ao longo do seu percurso, a formação leitora é uma trajetória sem ponto de chegada definitivo. Barthes (2004), em seu ensaio *Da leitura*, afirma que “O *saber-ler* pode ser delimitado, verificado no seu estágio inaugural, mas bem depressa se torna sem fundo, sem regras, sem graus e **sem termo** (BARTHES, 2004, p. 33, grifos nossos).

Por essa razão, entendemos que a formação leitora é parte constitutiva da ação docente, tão importante de estar presente em seu cotidiano laboral quanto o são a criação de planos de trabalho, a produção e revisão de materiais, a avaliação sobre as práticas e seus resultados etc. No entanto, diferentemente da maneira como se costumam configurar tais atividades, a formação leitora demanda situações mais coletivizadas, marcadas por relações de afeto, em que a vinculação com o humano é essencial.

Se nos reportarmos às práticas defendidas no âmbito da formação leitora inicial, com crianças sobretudo, vemos uma grande preocupação em ressaltar a importância das mediações, marcadas pela troca de afetos entre mediadores e ouvintes, levando-os a habitar um mesmo território, cujos vínculos estabelecidos são distintos daqueles vivenciados no dia a dia. Tal situação, experimentada pelos leitores nessas trocas simbólicas, é definida por Graciela Montes (2017, p. 19, tradução nossa) como a fundação de um tipo de “confraria” em que leitor e ouvinte passam a habitar “um mesmo território”, do qual é possível entrar e sair quando quiserem. Nessa perspectiva, a mediação assume uma densidade caracterizada pelas trocas intersubjetivas, na medida em que é a partir dessa relação que se torna possível a construção de um mesmo tempo-espaco de experiências criativas.

A vinculação afetiva descrita por Montes (2017) vemos presentificar-se como uma das principais preocupações em alguns debates voltados para a formação de leitores dentro da escola e mesmo em espaços alternativos - embora, em sua maioria, direcionada aos públicos infantil e juvenil -, conforme se verifica em Chambers (2008), Petit (2008), Bajour (2014), Jouve (2013), entre outros. Todos esses pesquisadores, cada um voltado a um campo específico de preocupações, são unânimes em estabelecer a relevância do fato subjetivo nos processos de mediação.

Chambers (2008), na proposta *Tell me* de ensino de literatura para crianças, elege a “conversação”, dispositivo caracterizado pela predisposição do professor à escuta dos jovens leitores e ponto de partida para a condução do processo de conscientização dos procedimentos estéticos específicos da linguagem literária, como uma das principais práticas de seu programa.

Anos mais tarde, Jouve (2013) propõe a leitura de obras literárias, tanto na educação média como nos cursos de Letras, a partir de um circuito de significação que se inicia com as impressões subjetivas e, tendo passado por um processo de identificação dos recursos estéticos que levam a tais apropriações, ao final, retoma a perspectiva subjetiva, agora ressignificada por

saberes de ordem semântica e estrutural, desenvolvidos com o auxílio de ferramentas teóricas e apoio da mediação do professor.

Trafegando na mesma linha de Jouve, Bajour (2014), em sua perspectiva de “escuta”, que ancora os processos de mediação docente, e em diálogo com Chambers (2008), também valoriza as subjetividades que se expressam nos processos de mediação leitora, veiculados pelos dizeres dos leitores em formação. A pesquisadora apresenta, ainda, a disposição do docente a “ouvir nas entrelinhas” como fator fundamental das práticas de leitura em sala de aula, notando que aquilo que não é tão evidente e mesmo os silêncios podem ser expressão de saberes e interpretações relevantes.

Num traçado que extrapola os espaços escolares, Petit (2008) acrescenta à discussão sobre os processos de formação leitora a atenção ao fator subjetivo, entendendo que o ato de ler convoca ao exercício da criatividade e, nesse sentido, ao investimento da criatividade por meio de atividade simbólica, urdida pela linguagem verbal.

Observa-se, portanto, que um certo ramo das reflexões sobre a leitura, de índole mais fenomenológica e afeita ao reconhecimento do campo como algo que extrapola o cognitivo e o cultural, volta-se para a formação de leitores como uma atividade que exige empenho afetivo, na medida em que se trata de um processo que põe em causa sujeitos em processo de interação e de trocas simbólicas. Em vista disso, a formação leitora dos docentes em exercício pode ser tomada como um campo em que, tanto quanto ocorre nas situações escolares, necessita de um investimento nas interações subjetivas, vinculando os leitores entre si e, assim, estabelecendo laços firmes o bastante para sustentar o prosseguimento de uma trajetória formativa marcada pelo desejo, em suas aberturas para o sem-fim do *saber-ler*.

Vale demarcar, entretanto, que o leitor, mesmo quando no recôndito da individualidade, nunca é um solitário. O livro chega-lhe sempre por alguma via, seja um editor, um professor, um bibliotecário, um amigo - sujeitos que, de algum modo, imprimiram, por meio de seu compartilhamento, algo de sua experiência sobre a obra. A contrapartida disso, parece-nos, é o desejo de uma retribuição por parte do leitor. Seja indicando a obra a alguém ou publicando a imagem da capa do volume nas redes sociais, o leitor deseja dizer do que leu, dizer de si, de sua experiência, de sua criação. A esse respeito, Privat (2001, p. 54 apud COLOMER, 2007, p. 51) faz uma interessante analogia entre leitores e pescadores, segundo a qual, da mesma forma que a estes não basta pescar os peixes, sendo necessário narrar sua grande empreitada na captura do animal, àqueles não basta ler, sendo imprescindível dizer a própria leitura, comentar suas aventuras, suas experiências particulares nos movimentos do ato de ler.

É possível considerar, nesse sentido, que os processos de formação leitora do docente em exercício demandam vinculações a círculos de pertencimento constituídos por leitores em processo, mas nem sempre habitados pelos integrantes dos mesmos contextos laborais, sendo necessário admitir a possibilidade e a plausibilidade de organizações de outra ordem, dentro de uma perspectiva de espaços de trocas simbólicas em torno da leitura.

Outro aspecto que advoga em favor de uma formação leitora voltada aos docentes em exercício refere-se à necessidade que todo leitor, a partir de certo momento de sua trajetória, tem de transitar por diferentes círculos, como forma de ampliar e complexificar sua relação com a leitura, tanto no que se refere à diversidade de conteúdos e formas que se dão a ler quanto ao que aponta para os distintos modos de se posicionar em relação às obras. Trata-se do que Chambers (2008) indica como a busca por uma leitura que extrapole um “mundo plano”,

caracterizado pela fixação em um único texto ou autor. Segundo o Chambers (2008, p. 207, tradução nossa):

Os habitantes de mundos planos resistem a qualquer convite para explorar mais além das fronteiras de seu território familiar por temor aos perigos que - estão certos - os esperam ao final de seu mundo. Um desses perigos se chama chateação, outro se chama dificuldade. Um terceiro é o medo da fadiga (quicá a viagem pelo outro lado, se há outro lado, não acabe nunca.)

E acrescentamos, ao rol apresentado por Chamber, um outro perigo: a solidão que, por vezes, acomete os leitores que não encontram círculos de pertencimento nos quais possam exercer a parte mais prazerosa da leitura que, de acordo com Barthes (2015), centra-se na possibilidade de falar a respeito do que se leu, dando contornos simbólicos ao que se experimentou no ato como vertigem. A leitura solitária, embora não seja em absoluto inócua, corre o risco de entrar em deriva, já que pode não encontrar pontos onde ancorar seus afetos. Os diários de leitura cumprem um pouco esse papel de fixação dos enunciados criados pelos leitores, num tipo de exercício que pressupõe certa postura dialógica. Entretanto, é inegável que, nesse diálogo estabelecido consigo mesmo, faz falta uma voz, fisicamente constituída, de um outro, que possa discordar, concordar, ou acrescentar algo mais, num trabalho de criação conjunta situado no tempo-espaço da leitura.

Nos territórios de leitura habitados por uma diversidade de sujeitos em atos de trocas simbólicas, emerge a possibilidade de formação de leitores aptos a transitar entre diversos universos. Esse fato leva Montes (2017) a afirmar que todo leitor carece de pontes, canais que possibilitem a sua circulação por diversos âmbitos, sem que necessite, obrigatoriamente, pertencer a algum deles especificamente. Tais conexões, entretanto, não se constroem tão facilmente, já que qualquer indivíduo, de uma maneira ou de outra, pertence a determinado círculo social que o restringe a certos parâmetros simbólicos e culturais. Sendo assim, a formação dos jovens leitores demanda um mediador que se responsabilize por ser o canal que permitirá a extrapolação de fronteiras social e simbolicamente constituídas.

Nessa perspectiva, uma formação leitora entre docentes em exercício seria também uma maneira de ampliar as possibilidades de circulação desses sujeitos por territórios novos, desconhecidos, diversos, podendo, assim, refinar sua bagagem de leitura e apurar seus instrumentos de transmissão e ensino.

Tendo chegado a este ponto de nossas discussões, em que objetivamos expor uma argumentação em favor de práticas que correspondam à demanda de formação leitora dos docentes em exercício, apresentamos, na próxima seção, uma discussão a partir de resultados de pesquisa realizada com professores egressos do curso de especialização em literatura infantil e juvenil ofertado pelo Ministério da Educação da Cidade de Buenos Aires, o qual, de acordo com os dados apresentados a seguir, verificou-se ter alcançado também o status de uma formação leitora, caracterizada por um alto grau de sofisticação, tanto no que se refere ao aporte de textos indicados para leitura quanto às estratégias utilizadas para a implementação das práticas.



## UMA FORMAÇÃO LEITORA DENSA NA CONSTITUIÇÃO DA ÉTICA DOCENTE

Antes de voltar a atenção para os dados coletados a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores da cidade de Buenos Aires, egressos do curso de pós-graduação *lato sensu* em Literatura infantil e juvenil, cumpre relatar, ainda que brevemente, alguns aspectos dessa formação docente, os quais a distinguem do que temos conhecido no Brasil enquanto políticas de mesmo teor.

O *Postítulo en Literatura Infantil y Juvenil* (doravante *Postítulo*) foi uma especialização oferecida aos professores, bibliotecários e postulantes ao cargo de docência da Cidade de Buenos Aires. Organizado enquanto política pública de formação de professores pela *Escuela de Capacitación do Centro de Pedagogías de Anticipación* (CePA), vinculada ao *Ministerio de Educación* da cidade de Buenos Aires, o curso tinha duração de 18 meses, tendo sido realizado por meio de encontros quinzenais de 8 horas, aos sábados.

Ao longo de doze anos (entre 2000 e 2011), o *Postítulo* realizou cinco edições, com uma média de 250 alunos em cada uma delas. De acordo com o professor doutor Gustavo Bombini (coordenador geral do curso), em entrevista concedida exclusivamente para o estudo aqui reportado, a abrangência da formação não se operou apenas em termos numéricos, tendo tido amplo alcance geográfico. De acordo com os mapeamentos realizados pelo ministério responsável pelo curso, foi identificada, à época da realização das atividades, uma cobertura dessa política pública de formação em todas as regiões do município, tendo havido, praticamente, em todas as escolas, algum professor ou bibliotecário que havia participado do *Postítulo*.

Voltando a atenção para a própria estruturação da formação em análise, mostram-se notáveis dois aspectos fulcrais na orientação dos trabalhos do *Postítulo*. O primeiro deles refere-se à metodologia centrada na proposta de Chambers desenvolvida pelo projeto *Tell me*. De acordo com todos os entrevistados pela pesquisa, as atividades de leitura de textos literários e teóricos contaram sempre com uma abordagem que colocava o docente responsável pelo grupo numa posição de escuta, privilegiando, antes de tudo, os dizeres dos alunos e estruturando o ensino a partir do desdobramento das leituras e interpretações apresentadas pelos participantes do curso. Esse procedimento, segundo afirmação de vários dos sujeitos pesquisados, mostrou-se extremamente eficaz, na medida em que experimentavam, na prática, uma metodologia que se colocava também como conteúdo do curso. Os resultados efetivos desse modo de conduzir a atividade formativa são observáveis nas práticas desenvolvidas pelos egressos do *Postítulo*, conforme se verá mais adiante.

Ao lado dessa complexa operação de fusão entre metodologia aplicada e conteúdo abordado, destaca-se outro fator na estruturação do curso: o referencial bibliográfico. Para além da extensão da lista de obras, chama a atenção a diversificação presente nos títulos, sendo possível afirmar que, também nessas escolhas, observa-se a vinculação teórica com Chambers (2008) e Montes (2017). Nesse sentido, a pluralidade - de inscrições teóricas, de gêneros, de autores e, entre outros, de características estéticas - abrangida pelos textos indicados se coloca como forma de impulsionar uma larga experiência dos participantes, no trânsito pelos distintos campos ofertados pela cultura.

A vasta e diversificada oferta de obras, somada a uma metodologia que amparou e favoreceu as condições de protagonismo do leitor, parece ter sido essencial na formação de

leitores, operada num curso que tinha como propósito principal o preparo dos docentes para o trabalho com a literatura infantil e juvenil. Vale ressaltar, nesse sentido, que, no bojo da qualificação do professor que iria lidar com a leitura nas salas de aula e bibliotecas escolares, estava prevista, desde a idealização do curso, a ideia de uma formação leitora consistente e predisposta ao novo, ao diverso e ao dialógico.

O quadro estrutural do *Postítulo*, até aqui desenhado, constitui-se de dados obtidos a partir de análises de diversos materiais, disponíveis em publicações realizadas pelo CePA, como o relatório *El postítulo en Literatura Infantil y Juvenil: experiencias docentes*, que expõe uma síntese dos resultados do curso, bem como a *Propuesta Académico-Pedagógica y Curricular*, na qual é possível vislumbrar os pressupostos teórico-metodológicos e os objetivos que fundamentam o curso. Ademais, a página do CePA, que registra as listas de referências bibliográficas indicadas entre a 3ª e a 5ª edição do curso, também foi fonte relevante de dados para a apreciação do que se considerou um dos aspectos mais determinantes da prática implementada de formação docente e leitora.

Como forma de consubstanciar o que se observou em registros documentais diversos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com oito participantes do *Postítulo*, sendo seis deles alunos e dois professores do curso.

Para este artigo, centralizamos a atenção nos relatos dos alunos, de modo a notar algumas coincidências nos conteúdos de suas falas, procurando notar e problematizar os efeitos de uma formação docente marcada pela densidade do percurso de leituras e pela resignificação do campo teórico-metodológico, por meio de práticas que conjugam experiência e reflexão. Trata-se, portanto, de uma metodologia de pesquisa de caráter etnográfico, que busca alinhar os elementos documentais acima mencionados a relatos das experiências vividas pelos participantes do *Postítulo*, visando especificamente o dado da formação leitora decorrente de seu processo.

## **A LEITURA DOS DOCENTES, ALUNOS DO POSTÍTULO**

Ao longo das entrevistas realizadas com os alunos da especialização, observamos que, espontaneamente, todos eles mencionaram obras ou autores que foram marcantes no decurso dos encontros e debates realizados em aula. Dentre eles, parece-nos significativa a menção a Adam Chambers e Graciela Montes, seja nominalmente ou mesmo por meio de apropriações de conceitos e discussões presentes em suas obras. Também de grande importância nos parecem as menções a autores e obras do âmbito da literatura infantil, como Gilles Bachelet e Antony Browne, este último referido por vários dos entrevistados. Por fim, outro destaque feito pelos egressos foram as obras de gêneros, à época, pouco comuns dentro das escolas e bibliotecas escolares: as histórias em quadrinhos e os livros-álbum, modalidade esta que acabara de ingressar no mercado editorial argentino, na primeira década dos anos 2000.

Para além das obras, autorias e novos gêneros que parecem ter marcado muito positivamente os docentes em formação, o que ressalta em termos de construção de um percurso leitor não são propriamente os objetos que dele participaram, mas a apropriação da possibilidade de trânsito entre os diversos circuitos de temas, conteúdos e categorias, além do desenvolvimento de uma predisposição para o acolhimento do novo, do inusual ou do desconhecido. Sobre esses dois fenômenos relacionados à formação leitora, destacamos os



enunciados de Alberto e Marina<sup>4</sup>. Ambos participantes referem-se ao *Postítulo* como um espaço, em seus percursos formativos, em que houve uma grande virada no modo de interagir com a literatura e com a leitura.

Marina atua em uma biblioteca de um bairro periférico de Buenos Aires, abrigada por um centro comunitário. Nela, atende crianças e jovens que têm, naquele espaço, uma perspectiva de acesso a bens culturais, em geral, pouco disponíveis às populações mais carentes da cidade. Entre outras atribuições, seu trabalho consiste em realizar mediações de leitura com crianças e jovens, além de prestar apoio a jovens docentes ou estudantes dos professorados,<sup>5</sup> que buscam obras para leitura nas salas de aula das escolas em que atuam.

Tendo formação terciária em Biblioteconomia e no curso de professorado, Marina declara que, antes do *Postítulo*, seu conhecimento da literatura infantil e juvenil era muito restrito, de modo que considera ter havido uma ampliação significativa do seu repertório nesse campo. Entretanto, identifica nas atividades de discussão das obras o fator principal de sua formação, na medida em que, nessas ocasiões, eram tratados os procedimentos estéticos e os perfis distintos de cada obra literária, conhecimentos que lhe permitem, hoje, realizar uma seleção mais crítica dos livros que compõem o acervo da biblioteca em que atua como mediadora.

Outra virada que se mostra como resultado do contato com as obras indicadas no curso pode ser identificada a partir da postura que Marina assume em relação à leitura e ao lugar do leitor, desde sua participação no *Postítulo*. Ao se referir ao modo como seleciona as obras para o público com que trabalha e baseando-se nas discussões implementadas no curso em torno do conceito de *infâncias* estabelecido por Graciela Montes, tece a seguinte consideração:

Recordo de ter tido uma ideia como esta: a eles vai interessar um conto que tem que ver com crianças que vivem num bairro como este. **Nada a ver! Inclusive é o contrário disso.** Não só porque não tem porque interessar-lhes o mesmo, senão que, se eu ficasse pensando nisto, aproximaria o território no qual já estávamos. E, justamente, cada livro, um livro que fale do exótico, do distante, do delirante, isto lhes vai ampliar o horizonte de experiências, e não seguir falando só do mesmo.<sup>6</sup> (AUTOR, 2022)

Nota-se, no enunciado da participante, uma leitura de sua condição prévia à participação no *Postítulo*, na qual seu entendimento a respeito das obras a serem indicadas a sujeitos que habitam certos contextos sócio-histórico-culturais submetia-se a um senso comum de buscar conteúdos mais próximos a tais realidades, compreendendo, assim, que seriam mais fáceis de serem apreendidos. Essa visão de leitura e de formação de leitor, em seu relato, sofre uma alteração significativa, marcada, em sua fala, pela enfática expressão “Nada a ver!”, acrescida, logo depois, de outra que injeta a ideia de contrariedade (“Inclusive é o contrário disso.”) em relação a uma perspectiva conservadora, contraposta pelo trabalho defendido no *Postítulo* e claramente apropriado por Marina.

---

<sup>4</sup> Atribuímos nomes fictícios para preservar as identidades dos participantes.

<sup>5</sup> Trata-se de cursos superiores destinados à formação inicial de docentes que atuam no nível Primário de Ensino, o que corresponderia ao Ensino Fundamental no Brasil.

<sup>6</sup> Os trechos de depoimentos reproduzidos neste artigo são oriundos de notas realizadas, durante as entrevistas, em cadernos de campo. Os enunciados foram anotados em castelhano, mas aqui apresentam-se já com tradução da autora do artigo.

Nessa mesma direção, observam-se, no discurso de Alberto, dados que configuram a fundação de um leitor e mediador resultante de todo um processo de ressignificação das próprias práticas, a partir da abordagem do *Postítulo*. Ao longo da entrevista realizada, nota-se uma insistência do participante em referir-se à proposta *Tell me*, de Aidam Chambers, embora mencione poucas vezes o autor. Nos enunciados de defesa da proposta do escritor inglês, revela-se, para além de um docente transformado por algumas teorias com que teve contato, um leitor que se apropriou de um discurso, a partir da leitura de um texto, e o recriou em suas mediações e na reflexão das ações que se tornou capaz de realizar.

Entretanto, é ao tratar os modos de ler, se como professores ou como leitores, que surgem com mais evidência os impactos da formação leitora sentida por Alberto no decurso do *Postítulo*:

Ler literatura infantil me pôs em um território que tem que ver com minha infância. De me reencontrar de novo, não com as mesmas leituras, senão com uma forma de ler que me recorda ter na infância. Se relaciona com o prazeroso. A literatura infantil tem um pouco disso. Recria uma espécie de criança interior. Então, isso, por um lado tem que ver também com as ganas que tem alguém de transmitir determinadas literaturas. Se me causou determinado efeito, tanto em criança quanto já adulto, colocar isso em outro, em outras crianças, outros jovens, também para que sintam o mesmo que eu, mas à sua maneira. Me parece que o *Postítulo* nos brinda com isso: **apreciar a literatura primeiro como leitores e depois seguir como docentes. Depois que se chega a isso, o que vem depois se torna distinto.** (AUTOR, 2022, p. 32)

Vale ressaltar que Alberto, antes mesmo da participação no *Postítulo*, já era leitor assíduo da literatura infantil, sendo mesmo um conhecedor bastante respeitado no assunto, já que, além de docente, era um dos criadores e coordenadores da revista *Imaginarium*, famosa publicação dedicada à crítica de literatura infantil, ao longo dos anos 1990. Nesse sentido, a leitura desse tipo de obra não era uma novidade em seu caminho de leitor, sendo, portanto, o modo como passou a considerar essa prática algo que se alterou de maneira significativa em sua trajetória. Sendo assim, a fala de Alberto leva a considerar que reconhecer-se, antes de tudo, como leitor, ocupando seu lugar de apreciador da literatura, talvez faça toda diferença no caso dos docentes, cujas práticas leitoras são muitas vezes carregadas de obrigações e determinações alheias a suas vontades.

Nesse sentido, é possível considerar que uma prática que envolve a construção coletiva de saberes a partir da leitura tende a surtir efeitos positivos mesmo em leitores com larga experiência, como era o caso de Alberto, na medida em que traz a possibilidade de restabelecer seu lugar primeiro de apreciador da literatura, no jogo da interação docente.

Também operando como um efeito concreto das discussões teóricas e dos encaminhamentos metodológicos do *Postítulo*, destaca-se, como foco a ser problematizado, a apropriação observada nos relatos dos entrevistados em relação ao desenvolvimento de certa disposição para transitar entre mundos diversos, sejam eles obras literárias, locais de mediação de leitura, territórios de produção literária, entre outros.

De modo geral, todos os entrevistados referiram-se a esse fator, centrando-se, principalmente, nas experiências realizadas na produção do trabalho de conclusão de curso, que exigia o planejamento, a implementação e a avaliação das práticas realizadas em uma

oficina de leitura proposta pelos participantes do *Postítulo*. Em todos os casos, é muito significativo o desafio representado pela atividade, já que havia a orientação de que não fosse empreendido no local original de atuação do participante. Desse modo, dispunha-se, como fundamento das propostas de oficinas, o traslado entre realidades, o que significava um processo investigativo intenso para a viabilização da própria prática. Na sequência desse trajeto, impunha-se como tarefa imprescindível a problematização dos resultados observados durante sua efetivação.

Dentre os desafios que se desenharam a partir da proposta de trânsito entre mundos observada pelos participantes em seus relatos, destacamos: oficinas de leitura realizadas com um grupo de jovens com deficiências de diversa ordem (mental, motora, intelectual); rodas de leitura com pais de crianças de ensino primário; oficinas de leitura de obras literárias em uma escola rural; oficinas sobre literatura infantil e juvenil para adultos. Em todas essas situações, os proponentes desconheciam previamente os contextos, sendo levados, então, a desenvolver todo um processo de interação e compreensão da conjuntura em que iriam atuar. A partir disso, buscaram o eixo para as propostas de leitura, de modo a causar certo deslocamento dos leitores em relação às suas realidades imediatas. Por fim, selecionaram obras, planejaram atividades e avaliaram os impactos das práticas nos participantes da oficina, refletindo, ainda, a respeito da experiência vivenciada pelos próprios proponentes.

Nota-se, assim, a construção de um trajeto que se caracteriza por uma sequência de deslocamentos, uma vez que seu proponente partia de um lugar de desconhecimento da realidade com a qual iniciava o trabalho e chegava a um ponto final, em que confluíam diversos saberes, amalhados no decurso das práticas desenvolvidas nas oficinas.

Um exemplo que nos parece bastante significativo de situação de trânsito entre mundos, embora distinta do cenário das atividades de conclusão de curso, é relatado por Nicole, ao explicitar como se dera seu ingresso no *Postítulo*. Segundo a participante, ela e suas colegas, apesar de já serem licenciadas em Letras, atuavam como editoras e obtiveram uma permissão especial dos coordenadores, já que não trabalhavam à época como docentes. Ao relatar sua experiência um tanto deslocada em relação ao perfil de aluno do *Postítulo*, Nicole relata:

Entramos um pouco sem saber bem se [o *Postítulo*] ia estar muito orientado à prática docente, o que não nos interessava tanto, porque estávamos mais interessadas na especialização em literatura infantil, mais que pela parte docente. [...]

**A verdade é que foi para mim uma experiência muito fundante**, de um monte de materiais de estudo, de modos de leitura, de modos de nos relacionarmos com os livros infantis, que foi, não sei se diria mais que a graduação, mas foi muito definidora para conhecer muito mais especialistas, muito mais da história, muito mais dessa coisa específica da área. Assim, não poderia dizer que não uso. **E inclusive eu dou aulas de escrita, de literatura infantil, de edição. Então há muitos materiais que sigo utilizando como algo fundamental em minha formação.** (AUTOR, 2022, p. 36)

As considerações de Nicole evidenciam um necessário deslocamento ao ingressar no *Postítulo*, orientado pelo fato de atuar em uma área que não incluía a docência como atividade cotidiana ou primordial. Mesmo assim, afirma que os conteúdos e os materiais com os quais teve contato no curso assumiram valor, posteriormente, em sua carreira, quando, num novo

modelo de atividades desenvolvidas pelas editoras, incumbe-se da função de docente. Destarte, é possível reputar à sua participação no *Postítulo* as condições para que pudesse abraçar as atividades de ensino que ora desenvolve, não só por ter uma bagagem teórica consistente, mas por ter podido experienciar o processo de transitar entre mundos (da edição à docência), o que lhe permite, hoje, arriscar tal ampliação de seus limites profissionais.

Vale ressaltar, ainda, que a predisposição ao trânsito entre mundos, parte constitutiva das bases de atuação do *Postítulo*, se manifesta na própria disposição do curso em abrir canais para o ingresso de participantes com experiências distintas da docência. Sua presença, além de se tratar de uma oportunidade aos próprios ingressantes nessas condições, amplia também as possibilidades de diversificação nos diálogos estabelecidos durante as atividades do curso.

Observa-se, nesse sentido, que o trabalho realizado pelo *Postítulo* expande-se, ainda hoje, por meio das ações que, notadamente, implicam a formação leitora, como é o caso dos cursos relacionados por Nicole. Nessa mesma direção, outros participantes da pesquisa relataram, em suas entrevistas, as atividades que desenvolvem na atualidade, sempre referendando-as aos conhecimentos sobre leitura e literatura desenvolvidos no *Postítulo*: Alberto e Lucia realizam formação de mediadores nos bairros populares das periferias de Buenos Aires; Marina e Eva, cada uma em seu espaço de atuação, dão apoio a professores e licenciados que buscam a biblioteca para acessar obras pedagógicas e livros de literatura infantil e Angélica coordena, na escola em que trabalha, um projeto de leitura nas séries iniciais, baseado na formação de docentes mediadores. Em todas essas ações, observa-se a conversação proposta por Chambers (2008) como base metodológica das práticas, tendo em vista que, em todos os casos, os realizadores das ações mencionam o diálogo e a percepção dos contextos, em última análise, a escuta como fator primordial do processo formativo que conduzem. Ressalte-se, ainda, que, nesses percursos, a formação leitora é fundante em todos os processos relatados, já que se trata do fator condicionante das perspectivas formativas mencionadas.

Nota-se, portanto, como efeito das experiências vivenciadas pelos egressos e resultado prolongado da ação do *Postítulo*, a apropriação da responsabilidade de formar leitores e docentes de literatura a partir do acolhimento de suas dúvidas, desejos, interpelações, operando-se, assim, uma continuidade da proposta formativa, mesmo tendo sido interrompida a política pública que mantinha suas atividades. Dessa forma, encerramos esta seção com as palavras de Eva, que evidenciam o valor ético de tal impacto: “Assumo o título de especialista senão como uma responsabilidade. E com isto estou instrumentalizada para fazer algumas dessas coisas que tento fazer.” (AUTOR, 2022, p. 26). E conclui: “É muito mais que um trabalho. Na biblioteca se trabalha e se lê conforme aprendemos no postítulo” (AUTOR, 2022, p. 30).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de leitores é, em geral, vinculada a um imaginário que coloca a criança como principal alvo de ações dessa natureza. Embora isso favoreça o investimento num grupo que, de fato, necessita toda atenção para que se estabeleçam leitores adultos fortalecidos, é preciso também considerar a necessária manutenção dos processos formativos, ao longo das demais trajetórias, seja na juventude ou na fase adulta.

Nessa perspectiva, destaca-se a necessária formação leitora dos docentes em exercício como uma forma de manutenção dos vínculos intelectuais e afetivos com a leitura e com a literatura, artefatos centrais de seu ensino.

Entendendo que a formação autônoma pode representar uma dificuldade para os docentes, como ocorre a qualquer cidadão adulto, em face das muitas tarefas que lhes são exigidas, tanto laborais quanto pessoais, sugerimos, neste artigo, a atividade de formação leitora com docentes em exercício como uma saída para tal impasse.

Nesse sentido, trazemos como exemplo de formação de professores em exercício o trabalho desenvolvido pelo *Postítulo en literatura infantil y juvenil*, realizado na Cidade de Buenos Aires, efetuado por meio de práticas baseadas em reflexões desenvolvidas por Chambers (2008) e Montes (2017), nas quais se valorizam o diálogo e o trânsito entre diversas perspectivas de leitura, respectivamente, como forma de o docente se relacionar com a leitura e com seu ensino.

Os relatos dos participantes do curso corroboram a visão de uma formação leitora permanente, o que permite que os docentes possam se deparar com a diversidade de mundos, não só literários, mas culturais e sociais, pois, ao conhecê-los melhor, é possível tornar as práticas de leitura mais potentes e significativas.

Consideramos, por fim, que as atividades de ensino de leitura e de literatura demandam uma constante formação, para que o professor possa ofertar ao aluno - seja ele uma criança ou um adulto que retoma os estudos - o melhor de seu compromisso didático.

## REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. Da leitura. In: BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 30-42.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BUENOS AIRES. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN (Buenos Aires). Centro de Pedagogías de Anticipación. **El postítulo en Literatura Infantil y Juvenil: experiencias docentes**. Buenos Aires: Secretaría de Educación, s/d. Disponível em [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/postitulo\\_lij.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/postitulo_lij.pdf). Acesso em: 22.ago.2022.

CHAMBERS, Aidan. **Conversaciones: escritos sobre la literatura y los niños**. Tradução de Ana Tamarit Amueva. Mexico: FCE, 2008.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (Buenos Aires). Ministerio de Educación. **Propuesta Académico-Pedagógica y Curricular**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, s/d. Disponível em: <https://xdoc.mx/preview/especializacion-superior-en-literatura-infantil-y-juvenil-5f50012cc4e6e>. Acesso em: 22.ago.2022.

KOSHIYAMA, Alice Mitika. **Monteiro Lobato: intelectual, empresário, editor**. São Paulo: Queroz, 1982.

AUTOR. **Caderno de campo**. Buenos Aires. 2022.



MONTES, Graciela. **La frontera indómita**: em torno a la construcción y defensa del espacio poético. Mexico: FCE, 2017.

NETZEL, Rosangela Maria de Almeida. **Subjetividade leitora na fase inicial da EJA**: compartilhar e pertencer. Londrina, 2021. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, 2021.

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

PRIVAT, Jean-Marie. Socio-lógicas de las didácticas de la lectura. *In*: **Lulú Coquete. Revista de didáctica de la lengua y de la literatura**, 1, 2001.