

Literatura na escola: um relato de experiência de formação docente por meio da leitura compartilhada

Literature in school: an experience report on teacher's development through the book club reading strategy

Luís Renato Silva Maldonado, ex-diretor de escola da rede pública estadual de São Paulo, é Mestre em Sociologia da educação (FEUSP) e Doutorando em Educação na Unifesp e na Universidade de Valência

Contato: lrsmaldonado@unifesp.br

Resumo

Esta produção trata do relato de experiência de formação docente realizada em escola da rede estadual paulista por meio da estratégia do clube de leitura. O projeto foi concebido apoiado em uma compreensão da escola enquanto organização aprendente, conforme Hargreaves e Fullan, 2000, sob a liderança pedagógica da gestão escolar, que assume a responsabilidade de propor e conduzir projetos capazes de impulsionar o diálogo e interação dos sujeitos. Apoiar-se também na leitura literária como estratégia de letramento e formação docente (ROUXEL, 2012, KLEIN, 1995, ALMEIDA, 2008). O projeto estendeu-se por um ano, período no qual os participantes realizaram quatro leituras de autores e propostas diversas. Ao final, os docentes responderam a um questionário cujo objetivo foi verificar se a experiência foi capaz de impactar as práticas de leitura, ampliar repertório, desenvolver novos recursos didáticos que relacionassem a leitura e o fazer docente, bem como avaliar o projeto no que se refere à formação continuada. A análise dos questionários demonstrou que o clube proporcionou um espaço de enriquecimento cultural, aprendizado e produção de conhecimento, no qual professoras/es puderam expressar livremente ideias, ampliar o convívio e desenvolver



outros modos de sociabilidade. Por fim, os/as professores/as indicaram de modo explícito e consensual o desejo da continuidade da experiência do clube de leitura para o ano letivo seguinte, o que expressa o acolhimento e potência da estratégia formativa.

Palavras-chave: Formação docente. Práticas de leitura. Gestão escolar.

Abstract

This paper is about a teacher's training given in a public high school in São Paulo in which a book club was created as the medium for the training. The project was conceived based on the comprehension of schools as learning organizations (HARGREAVES e FULLAN, 2000), under pedagogical leadership, in which school management, especially the principal, assumes responsibility for proposing and conducting projects capable of promoting dialogue and interaction between subjects. It is also supported by a conception of literary reading as a literacy strategy and as teacher training (ROUXEL, 2012, KLEIN, 1995, ALMEIDA, 2008). For one year, the teacher's book club promoted the reading of four literary books, with different themes and authors. At the end, the teachers answered a questionnaire about their experience in order to find out the impact of the project on their practices, on their reading repertory, and on their development of new didactic strategies relating reading with their teaching methods. The questionnaire also inquired if the book club was a valid practice as a teacher's training strategy. The results showed that the book club was an important opportunity for cultural enrichment, for learning, and for knowledge production, in which teachers could freely express their ideas, expand, and develop other sociability forms. Finally, they expressly and consensually indicated their desire to continue the reading club experience for the following school year, which indicates the positive reception and potency of the training strategy.

Keywords: Teacher's Professional Development. Reading practices. Scholar Management.



“Li em Tito Lívio cem coisas que outros não perceberam, e Plutarco leu outras cem que eu não vi, e talvez diversas das que concebeu o autor”.

Michel de Montaigne

“A vida também é para ser lida”

João Guimarães Rosa

Introdução

Antes de qualquer consideração específica sobre o clube de leitura, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino, seja de formação de professores ou estudantes, articula juntamente com as estratégias desenvolvidas uma opção política que envolve uma determinada interpretação da realidade social.

Compreendemos que a escola desempenha importante papel na formação, não apenas de seus estudantes, mas de toda a comunidade escolar. Hargreaves e Fullan (2000), por exemplo, apresentam para professores e gestores o desafio de transformar as escolas em espaços capazes de promover um ambiente colaborativo que favoreça a aprendizagem contínua, propondo a escola como organização aprendente. Na mesma linha, Isabel Alarcão (2001) entende que a escola deva planejar os seus processos formativos de modo reflexivo, ampliando a ação do professor que reflete para a instituição que reflete. José Libâneo (2003) também partilha dessa perspectiva, ao afirmar que a escola que aprende coletivamente se transforma em uma comunidade de aprendizagem. Entre os autores, converge a compreensão da escola como um sistema integrado e complexo que pensa e promove a aprendizagem, não apenas de estudantes e professores, mas também de funcionários, famílias e da comunidade do entorno, uma vez que suas práticas devem refletir questões próprias de sua cultura local e realidade escolar.

Muitos são os caminhos possíveis para a elaboração da escola como organização aprendente. Todavia, percorrê-los tem sido cada vez mais difícil, uma vez que prescrições administrativas vêm cerceando a autonomia e capacidade de reflexão das escolas como forma de reforço dos mecanismos de controle institucional, via novas técnicas de gestão e controle curricular, por meio de materiais didáticos e avaliações internas e externas (LIMA, 2015; MALDONADO, 2013; JACOMINI et al, 2021).

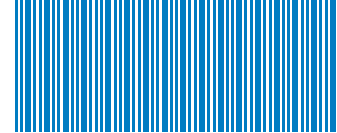


A busca por processos formativos autônomos, vinculados à realidade local e às necessidades específicas do contexto escolar, acabam por se tornar atos de resistência à hiperburocratização da administração escolar, nos termos de Lima (2015), compreendida como a burocratização extensiva e em profundidade do processo educativo, isto é, “da obsessão pela escolha ótima, da imposição da *performance* competitiva baseada em resultados quantificáveis, de novas formas de controle e de escrutínio da ação dos profissionais (2015, p. 1346)”. Ainda segundo o autor, a administração escolar hiperburocratizada volta-se, sobretudo, à avaliação institucional, direcionando o processo educativo para o seu sucesso, que vem adquirindo um caráter crescentemente global ou transnacional, devido às novas possibilidades de integração e comparação de resultados por meio dos recursos contemporâneos da tecnologia da informação e a capacidade de trabalhar com grande massa de dados (*big data*).

Nesse sentido, torna-se ato de resistência uma administração na qual os sujeitos não se limitam a uma gestão estruturada pelo “passo a passo” dos documentos orientadores, questionários eletrônicos, planilhas, resoluções e outras prescrições dos órgãos centrais. Mas, ao contrário, trabalha-se por uma escola na qual todos os seus processos se tornam ocasiões de aprendizagens e aperfeiçoamentos; como organização aprendente, persegue insistentemente a interação, experiência e reformulação contínua de conceitos. E a sua gestão se dedica à tarefa de

(...) conciliar e manter um ambiente propício para a aprendizagem, compartilhar as metas com a equipe docente e favorecer o desenvolvimento de um trabalho coletivo (de forma que os agentes se sintam incluídos no processo) (OLIVEIRA e CARVALHO, 2018).

A literatura contemporânea acerca da liderança educacional (FULLAN, 2003; LÜCK, 2008; LEITHWOOD, 2009; entre outros autores) reforça esse princípio que sublinha a responsabilidade da direção de escola como elemento da gestão apto a promover o diálogo entre os sujeitos escolares de modo a garantir os espaços institucionais que possibilitem a estruturação coletiva de experiências formativas significativas em busca da escola reflexiva.



O projeto de formação docente

A elaboração de um projeto de formação docente por meio da leitura compartilhada foi o resultado de diálogos internos e externos à Escola Estadual Boaventura de Souza Santos¹, envolvendo múltiplos personagens, assim como o fracasso², que culminou na prática desenvolvida entre os meses de março de 2019 e fevereiro de 2020.

Como diálogo externo, referimo-nos aos cursos e processos formativos vivenciados pela direção da escola, que proporcionou o aporte teórico acerca de práticas de leitura compartilhada, o conhecimento de experiências diversificadas de clubes de leituras, bem como o acesso a um grupo de pesquisadores e instituições que atuam na área³. No que tange ao diálogo interno, referimo-nos à escuta ativa e aos debates estabelecidos com diferentes sujeitos da comunidade escolar (gestão, corpo docente, familiares e comunidade do entorno) desenvolvidos ao longo do segundo semestre do ano letivo de 2018, quando se deu a redação coletiva de um documento com a proposta dos eixos estruturantes⁴ para o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola Boaventura. Partindo das demandas apresentadas pelos estudantes e em consonância com o desejo de docentes e funcionários, bem como referendados pelo currículo oficial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) e por práticas inovadoras desenvolvidas em diferentes cenários e contextos educacionais, a comunidade escolar definiu, conjuntamente, nove eixos estruturantes⁵ para o seu PPP.

Dentre os eixos estruturantes elaborados, tiveram especial relevância para o projeto do clube de leitura da escola Boaventura, chamado a partir daqui de CLEB, os eixos de *Leitura e escrita* e o de *Direitos humanos*, fundamentais para a concepção de formação docente pretendida pela gestão escolar, como também necessários ao projeto pedagógico da escola, cuja parcela substantiva de seus estudantes vive em situação de vulnerabilidade social⁶.

O eixo *Leitura e escrita* se destaca devido à compreensão de que a escola, sobretudo no contexto sociocultural brasileiro, e com reforço no que se refere à realidade da escola Boaventura, pode atuar como umas das principais agências de letramento, na concepção de Soares (2010). Para a autora, agências de letramento são instituições características de uma sociedade globalizada na qual convivem uma variedade de modos discursivos, gêneros textuais e práticas de leitura, muitas vezes responsáveis pela

1 Nome fictício.

2 O fracasso ao qual nos referimos se deu pela impossibilidade burocrática da realização da primeira ideia do projeto; a de adaptar a estratégia dos clubes de leitura já desenvolvida em instituições prisionais femininas para os jovens reeducandos da Fundação Casa, da qual a escola compartilha a gestão pedagógica. Para melhor conhecer o projeto do clube de leitura em unidades prisionais femininas, ver <<https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2018/06/vanessa-ferrari-rafaela-deiab-e-pedro-schwarz-literatura-no-carcere.shtml?origin=uol>> Acesso em 01/08/2021.

3 Refiro-me aqui ao curso “Mediação de leitura com ênfase em Direitos Humanos” promovido pela pós-graduação Formação de Escritores do Instituto Vera Cruz.

4 Importante frisar que os eixos estruturantes elaborados pela escola não são os mesmos previstos pelos itinerários formativos do Novo Ensino Médio. Isso porque a definição dos eixos do projeto político pedagógico da escola ocorreu anteriormente à reforma. Tratou-se, portanto, de uma coincidência do uso do termo.

5 Os eixos definidos na ocasião foram: direitos humanos; leitura e escrita; sustentabilidade; acolhimento; escola para além de seus muros; democracia; projeto de vida; esporte/lazer e artes.

6 Para descrição da comunidade escolar realizamos uma pesquisa a partir dos endereços dos alunos, para compreender melhor em quais regiões de São Paulo e sob quais condições os nossos alunos vivem. A partir de levantamento realizado por meio dos prontuários, verificamos que dos 299 alunos pesquisados do Ensino Fundamental II, 42% declararam residir em áreas de favelas, com renda familiar abaixo de 1,5 salário mínimo.



formação do gosto e autonomização dos leitores. A teoria do currículo, no que tange às políticas culturais e à análise das relações entre conhecimento e poder, entende que as escolas não são as únicas, mas uma das principais agências de letramento, pois

escolas são espaços na qual um senso de identidade, valores e possibilidades é organizado através da interação entre professores, estudantes e textos. Desse modo, escolas são lugares onde estudantes são introduzidos a modos particulares de vida, onde subjetividades são produzidas, elaboradas e legitimadas (ARONOWITZ e GIROUX, 1991, p. 87) (tradução nossa)⁷.

Para além do mito da escolarização redentora (PATTO, 2015), e ainda considerando todos os seus problemas, a escola é o principal espaço de socialização da sociedade contemporânea⁸. Promove o encontro entre professores, estudantes e funcionários e, inserida na cidade, na dinâmica local dos bairros e comunidades, proporciona formas específicas de compreensão da realidade por meio do currículo escolar e seus projetos, bem como pelas relações desenvolvidas que promovem formas específicas de elaboração de identidades e subjetividades.

No que se refere às relações entre literatura e sociedade, Antonio Candido, afirma que

(...) a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (2000, pp. 176-177)

Cabe salientar que concebemos o letramento para além da alfabetização e sem se circunscrever ao mundo da escrita, para o qual a escola é geralmente responsável por introduzir os sujeitos; mas, de uma forma plural, na qual outras formas de letramento convivem com a escrita, de modo que acomodamos, assim, o outro aspecto do PPP da escola a ser reforçado com o projeto: uma introdução e aprofundamento à noção de direitos humanos. Inclusive, a literatura é, ou deveria ser, um direito básico do ser humano, assim como saúde, moradia, entre outros, pois a ficção e fabulação atuam na formação do caráter dos sujeitos (CANDIDO, 1995).

Desse modo, na inter-relação entre leitura, literatura e direitos humanos, e como resultado de profícuos diálogos intra

7 Schools as places where a sense of identity, worth, and possibility is organized through the interaction among teachers, students, and texts. Accordingly, schools are analyzed as places where students are introduced to particular ways of life, where subjectivities are produced, and where needs are constructed and legitimated (ARONOWITZ e GIROUX, 1991, p. 87).

8 Ao longo dos últimos 50 anos se reconfiguraram as esferas de socialização dos jovens que transitaram de uma educação realizada no espaço coletivo, no âmbito do grupo que incluía a família, para uma progressiva instituição de um espaço separado de preparação para a vida adulta, com especial relevo para a socialização escolar (ARIÈS, 2014).



e extramuros, isto é, no encontro entre o PPP da escola e as parcerias estabelecidas, teve início o projeto do clube de leitura da escola Boaventura. As reuniões envolveram professoras e professores, de 22 a 62 anos de idade, de todas as disciplinas da educação básica, dos ciclos do Fundamental II e Ensino Médio, além de estagiários, coordenação e direção de escola, em um total de 28 participantes.

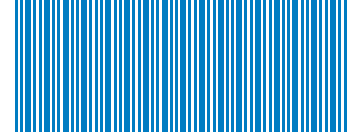
No percurso deste trabalho abordaremos as relações entre práticas de leitura e a formação docente, com destaque para a estratégia do clube de leitura; os problemas da gestão da escola pública paulista contemporânea, mais especificamente no que tange à formação continuada em um contexto de hiperburocratização da administração escolar; e perguntamos sobre a importância e impacto que o CLEB proporcionou nas práticas de leitura dos participantes.

As práticas de leitura e a formação docente

Não esteve no escopo do projeto do clube de leitura avaliar o lugar que a literatura ocupa na escola brasileira hoje, tampouco na rede pública estadual paulista, embora sejam questões que permeiam as reflexões aqui apresentadas. Isto significaria investigar sobre a constituição da disciplina de literatura nas escolas, mais especificamente sobre a sua posição dentro do currículo paulista ou mesmo na Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018). O foco do projeto foi o desenvolvimento das práticas de leitura dos professores, partindo de alguns pressupostos.

Em primeiro lugar, compreendemos que a leitura analítica ocupa na escola um lugar de destaque, pois comumente se vincula ao exercício de decodificação que visa aprendizagem, avaliação de saberes e competências e, nesse sentido, segundo Barthes, com frequência “o gesto de ler desaparece sob o ato de aprender” (2004, p. 34). Assim, buscamos para esta experiência de formação docente nos apoiar na leitura literária, que permite mais liberdade ao leitor, cujo único limite se estabelece no respeito à singularidade da leitura do outro; “um trote mais suave”, nas palavras de Rouxel (2012, p. 276), vinculado à leitura cursiva⁹, de modo a fazer emergir, também, o sujeito leitor e gestos autônomos de leitura.

⁹ A leitura cursiva, de modo geral, se refere às leituras pessoais, autônomas e livres de coerção avaliativa (ROUXEL, 2012).

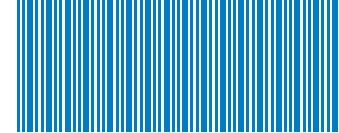


Em segundo lugar, nos valem de uma concepção de leitura que considera o ato de ler para além da decodificação da palavra escrita ou da linguagem escrita, ou ainda como aprendizado de uma tradição ou escola literária, como preconiza a leitura analítica; mas como uma instância que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo, na profunda relação entre texto e contexto. Dito de outra forma, segundo essa concepção, a leitura da palavra, da frase, da sentença, não deve realizar uma ruptura com a leitura do mundo, mas, ao contrário, aprofundar os meios de sua compreensão, de modo cada vez mais íntimo, configurando a leitura da palavra como a “palavramundo” (FREIRE, 2011).

Em terceiro, entendemos que professores-leitores, em geral, são mais bem-sucedidos nos processos de ensino-aprendizagem de letramento do que aqueles que não estabelecem contato recorrente com a literatura, ou ainda àqueles que têm a leitura mais restrita aos livros didáticos (ALMEIDA, 2008). A leitura, no que se refere às práticas de leitura dos professores, ou ainda no contexto de formação destes, tem importância fundamental na medida em que atua como fator de autoestima e de autovalorização profissional (KLEIN, 1995). Isto porque o ato de ler é constitutivo da identidade profissional docente, uma vez que, por meio das múltiplas e dinâmicas experiências vivenciadas, são determinados valores e modos de agir específicos que envolvem “(...) concepções de ensino, práticas pedagógicas e as representações concernentes à sua própria imagem e o seu papel social” (ALMEIDA, 2008, p. 123). Ainda, segundo a autora, para os professores, a leitura possibilita um redirecionamento de suas concepções de mundo, bem como a construção de redes de conhecimento. Proporciona, assim, a elaboração de uma *práxis* caracterizada pela tessitura de relações intertextuais/transdisciplinares, o que permite, por exemplo, fortalecer a associação entre os conhecimentos científicos da disciplina e as situações sociais reais, sob um enfoque transdisciplinar.

Por fim, as práticas de leitura de forma continuada podem auxiliar no desenvolvimento da autonomia e criticidade reflexiva, sobretudo em relação ao uso de materiais didáticos, resultando na sua resignificação no exercício da profissão (ALMEIDA, 2008).

Nesse sentido, a gestão escolar que incentiva e desenvolve práticas de leitura entre os professores pode incrementar o seu desempenho profissional, tornando-os mais autoconfiantes, uma vez que o projeto do CLEB vincula um espaço institucional de formação continuada da escola à valorização da cultura letrada e



ao estatuto de leitores, além de diversificar a vivência e circulação de leituras, legitimando outras práticas, reconfigurando o espaço de socialização docente e de trabalho escolar, contribuindo para o bem-estar cotidiano.

Mas para além da condição de professor-leitor, salientamos o aspecto fundamental da docência em função do diálogo, vinculado à ideia da mediação de leitura e da fruição mais livre da obra literária.

Pesquisas indicam que tanto o discurso quanto as práticas reguladoras da escola podem interferir negativamente na formação de leitores, pois a atitude analítica, em muitos casos, destrói a magia do texto (BARTHES, 1984; GUEDES-PINTO, 2008). A análise das práticas escolares de leitura no Brasil revela que se estruturam em torno da não gratuidade, de uma finalidade de aprendizagem preocupada com a reprodução vinculada às avaliações, tanto as da própria escola, como as institucionais (Saesp¹⁰, Prova Brasil, Enem¹¹, vestibulares etc.), e se desenvolvem com base em gestos que procuram garantir o controle do professor, que direciona a leitura e submete a autonomia do aprendiz, reduzindo a experiência às formas de anotações e registro ou ainda à disposição de buscar nos textos ensinamentos; isto é, uma regra, uma máxima ou instrução (BATISTA, 1990).

Tal direcionamento acaba por conformar as práticas de leitura, resultando em desinteresse e falta de significado da experiência leitora. Soma-se a esse cenário a constante noção de crise oriunda do baixo desempenho das escolas brasileiras nas avaliações de âmbito nacional e internacional¹², bem como da percepção de que a escola tem formado analfabetos funcionais¹³, quer dizer, leitores que não respondem adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita¹⁴.

Esperávamos, ainda, como desdobramento do projeto, que os professores e professoras se apropriassem da estratégia de mediação de leitura desenvolvida no clube, bem como do repertório partilhado para reproduzir, adaptar e recriar atividades e incorporá-las ao seu trabalho de sala de aula, promovendo ações de autoria e aperfeiçoando a própria atuação como influenciadores¹⁵ de leitura. Para Silva (2013, p. 29) “a leitura não se configura como um processo passivo. Especificamente, a leitura literária supõe um trabalho e uma participação criadora do sujeito-leitor”.

10 Sistema de Avaliação do Estado de São Paulo (Saesp).

11 Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

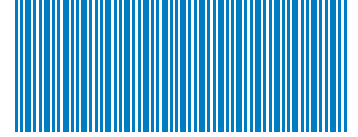
12 O Brasil ocupa um dos últimos lugares no ranking de leitura da avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) (http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-de-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206) - Acesso em 15 mai 2021.

13 O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), em 2009, aponta que 40% dos brasileiros de mais de 15 anos não desenvolveram formas adequadas de letramento.

14 Ao retomar as análises desde a primeira edição, em 2007, identificamos que são problemas recorrentes: a formação do professor leitor; a ausência de bibliotecas escolares em cerca de 60% das escolas brasileiras, apesar de quase 50% dos estudantes do ensino básico dependerem das bibliotecas para acessar os livros que leem; a interrupção de programas importantes como o PNBE, suspenso em 2015.

15 Entre alguns apontamentos da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, Zoara Failla (org.), realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL) a partir de 2007, e agora na sua 5ª edição, os entrevistados quando perguntados o que influenciou o seu gosto pela leitura, 34% responderam que foram algumas pessoas, e, deste montante, a figura com maior destaque é a docente, que influenciou ou incentivou 15% dos leitores entrevistados (dados de 2019, p. 249).

No que se refere à indicação do último livro que leu ou está lendo, 22% apontam que quem indicou o último livro que leu foi um professor ou professora (dados de 2019, p. 251).



O clube de leitura da escola Boaventura

O projeto reuniu professores da escola Boaventura, independentemente das disciplinas e do nível que lecionavam. Primeiramente, ao apresentarmos a proposta, realizamos uma experiência-piloto, na qual lemos conjuntamente um poema, clássico da literatura brasileira, previamente preparado para a ocasião. Finalizada a leitura, a mediação convocou os participantes a compartilharem as suas impressões.

Assim, de modo prático, foi apresentada aos participantes a metodologia do clube de leitura, na qual o papel da mediação de leitura difere da ação comumente exercida pelo professor em sala de aula. O mediador não é o único detentor do conhecimento, tampouco está ali para palestrar acerca dos significados da obra ou ainda ensinar técnicas de leitura. O papel da mediação é organizar o encontro entre os participantes, destacar temas, sugerir perguntas e realizar um fechamento da discussão proposta. Não há um produto final da discussão, como um relatório de leitura ou atividade vinculada, mas valoriza-se o percurso e ação atitudinal de cada leitor no grupo. O princípio da mediação, portanto, é o de acolher opiniões diversas e instigar o debate.

Após essa primeira experiência, foram apresentadas brevemente duas obras, dentre as quais os/as docentes deveriam escolher uma para ler para o próximo encontro: uma obra epistolar, de uma autora latino-americana de não ficção, e um romance, o primeiro volume de uma trilogia de um autor brasileiro. A escolha da leitura seguinte por meio de eleição foi a estratégia utilizada para engajamento e responsabilização dos leitores-professores.

Cabe destacar que o projeto contou com o apoio da editora Companhia das Letras, por meio do seu núcleo de educação e projetos de responsabilidade social, que disponibilizou parte do seu catálogo, além dos volumes em quantidade suficiente para a leitura coletiva e a expertise da mediação de leitura¹⁶, já desenvolvida em outros contextos. Dos títulos escolhidos pelo clube, dois exemplares de cada foram doados à biblioteca da escola.

As reuniões do clube, a princípio, deveriam ocorrer mensalmente para discutir a obra escolhida. Todavia, devido ao sempre apertado calendário e às urgências no cotidiano da gestão escolar, foram realizados ao longo do ano de 2019 quatro encontros, além de mais um no começo de 2020, imediatamente

16 A mediação de leitura foi realizada por Rafaela Deiab, editora executiva da editora, responsável por projetos de educação e políticas públicas de formação de leitores, responsabilidade social, voluntariado corporativo, clube de leituras e políticas de diversidade.



anterior ao fechamento das escolas devido à pandemia de Covid-19. Cabe salientar que os encontros ocorreram durante a aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC), o horário semanal de planejamento e trabalho pedagógico da escola, e foram pautados pela diversidade literária e grau de complexidade das obras. Os quatro primeiros clubes foram conduzidos por uma mediadora de leitura da editora Companhia das Letras, voluntária do projeto. O último encontro de leitura, que inaugurou a sua trajetória autônoma, foi conduzido por uma professora eleita pelo próprio grupo.

O clube realizou a leitura de quatro títulos, sendo eles: *Memória por correspondência*, de Emma Reyes; *A balada de Adam Henry*, de Ian McEwan; *A noite da Espera*, de Milton Hatoum; e *Hibisco Roxo*, de Chimamanda Adichie, classificados sob o guarda-chuva de romance¹⁷, apesar da diversidade; e o último título, já em 2020, foi *O pequeno manual antirracista*, de Djamilia Ribeiro.

A realização do clube teve como objetivo proporcionar o acesso a um acervo comum e a diversificação das práticas de leitura entre os professores. A estratégia de leitura compartilhada se insere no debate sobre as práticas culturais de leitura, que também podem ser enquadradas dentro da área de estudos do letramento, na qual considera-se que a leitura e a escrita são práticas socioculturais que se realizam por meio das relações sociais entre os sujeitos (GUEDES-PINTO, 2008).

Cecília Bajour (2013, p. 23), entende que “falar dos livros é voltar a lê-los. (...) a pessoa muitas vezes se surpreende com os sons de sua própria interpretação”. Entendemos que a leitura partilhada pode fomentar o desejo por literatura, estruturar técnicas de leitura, auxiliar na elaboração dos tempos de escuta e de fala, bem como atuar na construção de repertório dos leitores. Os sons da leitura compartilhada, entre docentes, percorrem e estruturam as suas experiências, bem como reconfiguram as suas práticas, de forma a constituir professores curadores, capazes de multiplicar e reconfigurar as experiências do clube com seus alunos. Como afirmou Yolanda Reyes em *A casa imaginária* (2010, p. 89)

No entanto, há outra tarefa aparentemente mais simples e, ao mesmo tempo, complexa que nós, adultos, podemos assumir: a de oferecer o material simbólico inicial para que cada criança comece a descobrir não apenas quem ela é, mas também quem quer e pode ser.

¹⁷ Um dos principais critérios utilizados para escolha das obras apresentadas aos/às docentes foi o da diversidade, isto é, vários gêneros textuais, escritos por homens e por mulheres, representantes da literatura nacional e estrangeira.



Após as quatro primeiras leituras, que culminaram com o final do ano letivo, os/as docentes participantes responderam a um questionário sobre sua relação com a literatura, antes e depois do clube, com o objetivo de identificar mudanças nas práticas de leitura e prática pedagógica, o principal objetivo da formação propiciada.

Cabe pontuar algumas características que o tornaram peculiar. Diferentemente de outros clubes, compostos geralmente por públicos que compartilham práticas mais ou menos comuns de leitura, o CLEB, por seu turno, foi composto por pessoas que não necessariamente gostavam de ler e tampouco se interessam por literatura, apesar de atuarem na área de educação¹⁸. Pesquisas definem como contraditória a condição do professor-leitor. Se por um lado o professor brasileiro é considerado alguém com pouco acesso a textos, um não leitor ou ainda um leitor interdito (BRITTO, 1998), devido, sobretudo, às condições socioeconômicas e contexto sociocultural, por outro o fazer docente solicita o tempo toda a leitura como parte de seu cotidiano. O cerne é que, na maioria das vezes, essas leituras se limitam a manuais e obras de cunho didático.

As atividades foram desenvolvidas no ambiente de trabalho, mais especificamente no horário de ATPC, sendo, portanto, remunerado. Mesmo não obrigatório¹⁹, o clube contou com ampla participação docente, incluindo a coordenação e a direção escolar.

O questionário de pesquisa (análise dos questionários)

Ao final de um ano de projeto, foi aplicado um questionário composto de 14 questões de múltipla escolha, e outras quatro questões abertas. O instrumento se dividiu entre avaliar elementos mais relacionados ao cotidiano da escola, que não serão considerados no âmbito deste relato²⁰, e compreender a influência do CLEB nas práticas de leitura docente, e também no que se refere a sua contribuição na preparação de aulas, elaboração de estratégias didáticas, diálogo com estudantes e outros fazeres da atividade docente. Dos 28 participantes, número total dos que vivenciaram ao menos uma experiência entre os cinco clubes de leitura realizados, obtivemos 18 respondentes.

No que se refere às leituras indicadas no CLEB, 65% dos respondentes afirmaram que leram todas as obras propostas;

18 Segundo o questionário respondido pelos participantes ao final do percurso formativo.

19 Os professores que não se dispuseram a participar do clube realizaram atividades formativas paralelas relacionadas à leitura.

20 Referimo-nos aos aspectos da administração e desenvolvimento das práticas de formação continuada, sobretudo no que tange à dosagem do tempo dedicado ao clube, em relação a outros temas e problemas do cotidiano escolar. Por exemplo, os professores sugeriram que o clube passasse a ocorrer sempre no início dos bimestres letivos, de modo a não convergir a leitura da obra com a correção de atividades e fechamento de notas.



um participante leu apenas um título, sendo que a média geral de leitura foi de aproximadamente três livros por participante do clube, dos quatro propostos na primeira fase do projeto, dado que nos pareceu bastante satisfatório, uma vez que as leituras ocorreram fora do horário de trabalho do professor.

Os docentes foram perguntados se a participação no CLEB contribuiu para a sua preparação de aulas. Apesar de 75% dos/das professores/as afirmarem que o clube de leitura não contribuiu ou contribuiu pouco para a sua preparação de aulas, nas perguntas anteriores, nas quais foi solicitado que indicassem percepções de mudança em si mesmo motivadas pela participação no clube, 70% indicaram a ampliação de conhecimentos; outros 65% citaram como resultado uma maior capacidade de reflexão, e outros 30% citaram como resultado a maior capacidade de dizer o que pensa e elaborar críticas. Cerca de 25% disseram que mudaram de opinião em relação a alguns assuntos. Apenas dois respondentes afirmaram que não notaram nenhum tipo de mudança, o que nos fez perceber que, ainda que a ampla maioria de docentes entrevistados afirme reconhecer mudanças significativas como resultado do CLEB, não foram capazes de relacioná-las diretamente com sua prática em sala de aula, mesmo as respostas apontando para uma ampliação em sua capacidade de reflexão, de crítica e de conhecimentos como frutos da experiência formativa.

Quando questionados sobre o que a experiência do CLEB representou, a totalidade de docentes entrevistados citou o clube como espaço de enriquecimento cultural; um momento para expressar livremente ideias e conhecimentos, além da ampliação de convívio e sociabilidade, e 40% dos docentes citaram o clube como espaço de aprendizado e produção de conhecimento. Citaram também o desenvolvimento do poder de discernimento, análise e interpretação do texto; e foi ainda descrito como espaço de lazer, formação, interação e troca de saberes. Uma professora caracterizou o clube como uma oportunidade de conhecimento e reflexão, muito importante para troca de impressões e experiências de vida, e que ainda ajudou no desenvolvimento da escuta e na capacidade de expressão, elementos vinculados à metodologia do encontro, que trabalha os momentos propícios a silenciar ou falar. A leitura compartilhada revelou, ainda, a sua importância na integração do grupo, pois, segundo a respondente, o convívio é importante para a troca de ideias, informações e para viabilizar diferentes formas de pensamento.



Questionados se o CLEB deveria permanecer em 2020 como estratégia formativa, não houve negativas. Ao contrário, a maioria destacou o clube como sendo importante ao estímulo de leitura e como prática formativa mais leve e divertida, em relação aos encontros de ATPC.

No que se refere às respostas sobre a melhoria do clube, os entrevistados solicitaram mais livros e encontros, com periodicidade mais bem definida, com mais títulos para escolha, além da possibilidade de reproduzir a metodologia do clube com os seus alunos, isto é, possibilitar que o professor que integrou o clube se torne um multiplicador da metodologia. Os professores, assim, expressaram na avaliação um dos objetivos iniciais do projeto.

Por fim, um professor solicitou um encontro dedicado à poesia, bem como à leitura de textos autorais dos participantes, o que caracterizaria outro aspecto formativo do clube, o incentivo à passagem do leitor consumidor a produtor de textos.

Conclusão

Compreendemos que todo processo formativo carrega consigo algumas inconclusões, pois o efeito ou impacto do que se vive não é facilmente aferido por um questionário. E a razão para tal não se deve apenas às escolhas metodológicas ou aos limites do projeto. A reconfiguração de práticas de leitura, em busca da autonomia, criticidade e ato criador, é um processo, no qual o clube de leitura pode ter sido um primeiro passo de uma longa e contínua jornada em que ainda não é possível determinar com precisão os pontos de chegada. No entanto, ainda que em maturação, os relatos nos proferiram de um grande entusiasmo.

Primeiramente, devido ao fato de os/as professores/as indicarem de modo explícito e consensual o desejo da continuidade, a experiência formativa do clube de leitura se estendeu para o ano seguinte com a leitura do *Pequeno manual antirracista*, de Djamila Ribeiro. Ainda, segundo os relatos docentes, o clube proporcionou um espaço de enriquecimento cultural, aprendizado e produção de conhecimento, no qual puderam expressar livremente ideias e ampliar o convívio e



sociabilidade. Sobre esse tema, uma professora relatou a riqueza de se conhecer ou reconhecer colegas de profissão sob outra perspectiva, mais ampla, diversa do cotidiano escolar (ainda que realizada no espaço da biblioteca escolar e em horário de trabalho), viabilizada pelo compartilhamento das considerações oriundas das leituras.

Apesar dos/as entrevistados/as caracterizarem o clube como espaço de aprendizagem, a maioria dos/as docentes afirmou que a experiência pouco ou nada contribuiu para o desenvolvimento de sua prática em sala de aula. Uma explicação para esse resultado talvez seja a maneira como os/as próprios/as docentes compreenderam o clube, isto é, como “espaço de lazer e interação”. Nesse sentido, ainda que pensado e desenvolvido pela gestão como parte da construção de uma escola como organização aprendente, o que demarcou o caráter e a intencionalidade do projeto, o clube não foi percebido somente como atividade formativa pelos participantes, ainda que tenha se realizado no horário de trabalho, no espaço da biblioteca, sob os eixos estruturantes do projeto político pedagógico da escola e sob aporte teórico específico. Isso pois, contrariando as expectativas de formação docente vinculadas principalmente à análise de textos acadêmicos e estudos de caso, o clube de leitura estruturado sob “um trote mais suave” da leitura literária acabou por deslocar o ATPC de tempo de estudo e trabalho para tempo de lazer. Nesse sentido, os aprendizados a partir do CLEB, segundo os/as docentes, não se relacionariam ao trabalho, isto é, à prática docente, ainda que as habilidades adquiridas possam contribuir para a sua atividade profissional.

Entendemos que na relação em sala de aula entre docentes e estudantes deve haver produção conjunta de conhecimentos que não são mera adaptação, aplicação ou reprodução de algum quadro teórico. A elaboração de práticas de leituras vinculadas ao diálogo, à escuta e a uma perspectiva distinta da obra literária, em tese, também reconfiguraria as possibilidades do fazer docente no que se refere aos livros e materiais didáticos. Se o uso do livro didático tende a vetar a entrada do sujeito na posição de responsabilidade pelo gesto interpretativo²¹, sob a tendência às repetições formais, as novas formas de percepção da obra literária libertariam o fazer docente em busca da autoria nas diversas áreas do conhecimento.

²¹ Em muitos contextos, como na rede estadual paulista, o currículo está fortemente amarrado às avaliações docentes e discentes que se baseiam no material didático oficial da rede, estabelecendo o que chamamos de circuito fechado do processo educativo (MALDONADO, 2013).



Por fim, enfatizamos o caráter formativo e a responsabilização de gestão e docentes na elaboração da escola enquanto organização aprendente. Essa é a escola que vislumbramos, como comunidade em busca contínua de novas estratégias de aprender e ensinar; que valoriza a condição do/a docente enquanto profissional de educação apto ao diálogo e produção de conhecimento, além de sujeito ativo de seu desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **A Escola Reflexiva**. In: ALARCÃO, Isabel (org.) Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001, pp. 15-30.

ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos. O professor-leitor, sua identidade e sua práxis. In: KLEIMAN, Angela K. (org.). **A formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2008, pp. 115-138.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

ARONOWITZ, Stanley; GIROUX, Harry. **Cultural Politics, Reading Formation and the Role of Teachers as Public Intellectuals**. Postmodern Education. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Martins Fontes: São Paulo, 2004.

BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2013.

BATISTA, Antônio Augusto G. (1998). Os professores são não-leitores? In: MARINHO; M. e SILVA, C.S.R. (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras.



BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor Interditado. In: Marinho, M.; Silva, C.S.R. (Orgs.). **Leituras do Professor**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998, p.61-78.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. Palestra pronunciada na XXIV reunião anual da SBPC em São Paulo, jul./1972. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: T.A Queiroz, 2000.

FAILLA, Zoara (Org.) **Retratos da Leitura no Brasil** (7 ed.). São Paulo, Editora Sextante, 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo, Editora Cortez, 2011.

FULLAN, M. **Liderar numa cultura de mudança**, Porto: Edições Asa, 2003.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Narrativas de práticas de leitura: trajetórias da professora alfabetizadora. In: KLEIMAN, Angela K. (Org.). **A formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2008, pp. 69-94.

HARGREAVES, A., FULLAN, M. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JACOMINI, Márcia Aparecida et al. **Padronização, controle e accountability na política curricular paulista (2007-2018)**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 26, e260074, 2021. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rBL5bpVD4JzrqXT8cfGFjGz/abstract/?lang=pt> > Acesso em: 2 jun. 2022.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995. 294 p. pp. 15-61.



KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 7.ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

LEITHWOOD, K. **¿Cómo liderar nuestras escuelas?** Aportes desde la investigación. Santiago: Salesianos Impresores, 2009.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F; TOSCHI, M.S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003, 408 p.

LIMA, L.C. A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. **Educação e Pesquisa** [online]. 2015, v. 41, pp. 1339-1352. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142521>>. Acesso em: 23 Out. 2022.

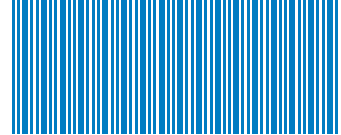
LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Vozes Editora, 2008.

MALDONADO, Luís Renato Silva. Reformas educacionais na perspectiva de docentes: o programa São Paulo Faz Escola. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25032014-153539/>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CARVALHO, Cynthia Paes de. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2018, v. 23. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230015>>. Acesso em: 14 set. 2022.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia (4ª ed). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

PÊCHEUX, Michel. **Papel da memória**. In: ACHARD, Pierre et ali. **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. pp 49-57.



REYES, Iolanda. **A casa imaginária**: leitura e literatura na primeira infância. São Paulo, editora Global, 2010.

ROUXEL, Annie. **Práticas de leitura**: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução de Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 145, p. 272-283, jan./abr. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/vbgD8LhYCcYxjFYf93P4Kwq/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 20 out. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

Recebido em 15/11/22

Aprovado em 13/01/23

