

A LEITURA LITERÁRIA COMO ACONTECIMENTO INTERDISCURSIVO ENTRE JOVENS: PRÁTICAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS EM SALA DE AULA

Raimundo Nonato de Oliveira FALABELLO
(Universidade Federal do Pará)

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de mostrar a relação de jovens com textos, enquanto campo de sentidos e significados, evocando imagens, o lúdico, o entretenimento, o prazer, num jogo em que leitura e escrita são vividas como um acontecimento interdiscursivo. Como embasamento teórico, assume-se que o indivíduo singulariza-se nas relações intersubjetivas, mediadas pela cultura e pela linguagem. A metodologia com os textos poéticos e narrativos foi decisiva para o envolvimento dos alunos, além da possibilidade de articular-se a uma determinada temática que eles poderiam explorar em suas produções textuais, tais como amor, vida, trabalho, juventude, dignidade, direitos, preconceito, discriminação, etc.. A leitura e a literatura foram trabalhadas enquanto magia, sedução, ativação do imaginário. A leitura como móvel para colocar a linguagem em funcionamento e em movimento, vivendo e experimentando-a como prática social: desestabilização, ruptura com a vida cotidiana, deslocamento de lugares, articulação com outros campos de sentidos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Literatura; Interdiscursividade.

ABSTRACT: This article aims to show the relationship of young students with texts, considered as a field of senses and meanings, evoking pictures, playfulness, fun, entertainment, pleasure, in a game in which reading and writing are lived and experienced as an interdiscursive event. As a theoretical basis, it is assumed that man is unique in intersubjective relations, mediated by culture and language. The approach to poetic and narrative texts sought the involvement of students and the possibility of linking to a specific theme that they could exploit in their textual productions, such as love, life,

work, youth, dignity, rights, prejudice, discrimination, etc.. Reading and literature were worked as magic, seduction, activation of the imagination. Reading as a touchstone to set language in motion, living and experiencing it as a social practice: destabilization, disruption of daily life, displacement of seats, with other fields of meanings.

KEYWORDS: Reading; Literature; Interdiscourse.

1 INTRODUÇÃO

*Os meninos na escola,
aprendendo coisas difíceis e necessárias.*

Graciliano Ramos

O presente texto é um pequeno recorte de uma pesquisa qualitativo-etnográfica que teve como objetivo apreender os indícios dos processos afetivos/cognitivos em desenvolvimento nos sujeitos em relações de ensino de leitura e escrita. Privilegiei, na construção dos dados, a descrição e análise da dinâmica interativa, instaurada e mediada pela linguagem, em suas condições sociais de produção. Como professor e observador, em Diário de Campo, registrei em minúcias os modos como os sujeitos assumiam e viviam o papel de alunos e alunas.

Iniciei a pesquisa com uma visita à professora Iracy, que trabalhava numa turma de EJA, e manifestei o meu desejo de participar, em suas aulas, com a leitura de textos poéticos e narrativos a seus alunos. Era uma turma de 1ª. Etapa (1ª e 2ª séries). Fui contando-lhe, aos poucos, no decorrer dos nossos muitos encontros pedagógicos e culturais, que o texto poético ou narrativo me interessava enquanto *campo de sentidos e significados*, em sua polissemia e polifonia, que, ao entrar na memória discursiva do leitor e do ouvinte evoca múltiplos sentidos, traz para o texto outras vozes nem pensadas pelo autor (AMORIM, 2001). Assim, o objetivo da relação com o texto era evocar

imagens, o lúdico, o entretenimento, o prazer e, nesse jogo, criar as possibilidades de leitura e escrita numa atmosfera povoada de significados, sentidos e interdiscursividade.

A leitura, dessa forma, passa a ser o móvel para colocar a linguagem em funcionamento e em movimento, vivendo-a como prática social: desestabilização, ruptura com a vida cotidiana, deslocamento de lugar, articulação com outros campos de sentidos – a experiência dos leitores/ouvintes, isto é, compreensão das tensões e contradições da vida.

O trabalho com os textos poéticos e narrativos tinha como objetivo principal o envolvimento dos alunos e a possibilidade de articular-se a uma determinada temática que eles poderiam explorar em suas produções textuais, tais como: amor, vida, trabalho, juventude, dignidade, direitos, preconceito, discriminação etc. – temáticas indissociáveis do campo de sentidos e significados de suas vivências, uma vez que “um texto é recebido não apenas ao nível da inteligência, mas também e principalmente ao nível da sensibilidade e da imaginação que vem igualmente alimentar” (VARGAS, 1993, p. 29). A leitura e a literatura, assim, foram trabalhadas buscando-se explorar o seu “caráter convidativo e sedutor” (KRAMER, 1999, p. 19) e transformador.

2 O ACONTECIMENTO

Era para ser um *simples* exercício de caçar o significado de palavras no dicionário, conforme se fazia sempre, após o final das leituras de poesias – esse, pelo menos, era o sentido inicial que atribuíamos a essa atividade. Formamos então pequenos grupos, aos quais distribuimos dicionários que traziam alguns verbetes ilustrados. Com as folhas de poesias em mãos, os alunos deveriam sublinhar aquelas palavras que não conheciam e buscar o seu significado.

A professora e eu orientávamos os grupos. Os alunos reliam os poemas, consultavam-nos sobre as palavras que desconheciam;

ajudávamos, ainda, a destacar outras mais. Observei que essa atividade provocou um grande interesse e, principalmente, motivou a interlocução entre os alunos, o pesquisador e a professora. Alguns aproveitavam o manuseio do dicionário para buscar o significado de outras palavras que lhes chamavam a atenção, como ficou evidenciado em muitas solicitações.

Em um determinado momento, ouço Cristiano discutir baixinho com Renato, 14 anos, e o assunto era alguma palavra do dicionário. Vendo-se observado, Cristiano faz um gesto, chamando-me. Mostra-me, então, o que seria o móvel da discussão: a palavra pipi. “– Olhe aqui, ele [Renato] tá dizendo que não é isso” – e Cristiano marca com a ponta do dedo o segundo significado que o dicionário dá para pipi: “pênis”. O primeiro é “urinar”. “– Não é que significa também isso aqui?”, mas não fala a palavra, apenas a aponta. Concordo com ele. Cristiano mostra para Renato que estava certo, mas este lhe lança um olhar desconfiado.

Minutos depois, mais uma vez, sou chamado. A discussão envolvia o grupo de adolescentes – Cristiano, Renato, Ander e Iago – que demonstrava curiosidade por algumas figuras do dicionário, o que parecia ser o motivo da discussão entre eles. Dicionário aberto, os quatro, em círculo, examinavam alguma coisa. Aproximei-me. Cristiano apontou-me uma das duas imagens de carros antigos que ilustravam a palavra automóvel e fez-me algumas perguntas sobre elas. Observei as imagens, mas minha ignorância sobre o assunto não me permitia ir além de dizer que aqueles carros não eram mais fabricados e que só existiam com colecionadores. Os meninos opinavam, discutiam entre si, interrogavam-me. Cristiano parecia não se conformar com as minhas evasivas respostas. Em uma segunda ocasião, volta-me a perguntar o preço daqueles carros, voz quase inaudível, forçando-me a curvar-me sobre sua carteira. “– São muito caro? Vale muito dinheiro, não vale?”. Renato, ao ouvir a pergunta, responde interrogativo: “– Claro, cê não viu que é de coleção?”. Ander entra na discussão, interrogando-me: “– Ó, professor, mas pode comprar eles, não pode?”

E prosseguiram no que parecia ser uma interminável discussão sobre automóveis, enquanto fui atender a outro grupo, sem muito a crescer às inúmeras hipóteses que levantavam e que, longe de arrefecer, mais atiçavam seu interesse pelo assunto.

Esses adolescentes, sempre silenciosos, tímidos e introvertidos nas muitas situações de aprendizado, diante daquelas imagens de automóveis, envolviam-se em acirrada e envolvente interlocução. Essa situação evidenciou-me que essa introspecção em sala de aula não poderia ser atribuída a traços inerentes as suas personalidades, mas relacionava-se com as formas de relação com o conhecimento possibilitado a eles por meio de um objeto de interlocução uma temática de seu interesse e sobre a qual possuíam algum conhecimento prévio. Aquela carapaça de silentes que lhes definia o comportamento cotidiano, desfazia-se.

No momento em que narro esse episódio, volto-me às anotações do meu Diário de Campo, e, iluminado por algumas leituras teóricas mais, vou reconstruindo aquela cena e outros sentidos e significados vão se desencadeando à minha frente, vendo aquela atividade não mais como um simples ato de buscar palavras desconhecidas para eles. Por certo, pergunto-me: onde ficou o dicionário? Onde estavam as folhas de poesia e as palavras que deveriam buscar? Restavam sobre a carteira, imóveis. No entanto, foi a partir dele e sobre elas que se desdobraram outros sentidos alimentando e intensificando o processo discursivo. As diminutas imagens quase insignificantes, em preto e branco e por isso sem maiores atrativos visuais, provocaram curiosidades, evocaram a imaginação e o alargamento dos sentidos, suscitando uma envolvente interlocução. Como aprendizes de arqueologia, tomaram aquelas imagens em fragmentos e as transformaram em objeto de seu interesse, dando-lhes destaque acentuado, ampliando a dimensão signica que pareciam não ter, enquanto, em pálida cor, ilustravam o verbete.

Revivendo e recompondo os pormenores para construir essa narrativa, evoquei a imagem daquele leitor de Calvino, para quem o

texto é mero pretexto para aticar a imaginação, e que nos murmura assim:

– Não se espante de ver meu olhar constantemente perdido. Este é mesmo meu modo de ler, e só assim a leitura me é proveitosa. Se um livro me interessa de verdade, não consigo avançar além de umas poucas linhas sem que a minha mente, tendo captado uma idéia que o texto propõe, um sentimento, uma dúvida, uma imagem, saia pela tangente e salte de pensamento em pensamento, de imagem em imagem, num itinerário de raciocínios e fantasias que sinto a necessidade de percorrer até o fim, afastando-me do livro até perdê-lo de vista. (CALVINO, 2003, p. 257)

O dicionário visto em sua formalidade e seu objetivo instrucional e informativo, como o depositário das palavras, desencadeia uma série de sentidos outros, porque é um texto em aberto. São, assim, os efeitos de sentidos dando-se a ver na relação com o material simbólico. Bakhtin (2000) nos chama a atenção para o fato de que o sentido é potencialmente infinito, mas que o mesmo só se atualiza no contato com outro sentido (o sentido do outro). “Ele [o sentido] deve sempre entrar em contato com outro sentido para revelar os novos momentos de sua infinitude” (BAKHTIN, 2000, p. 386).

O acesso ao dicionário possibilitava-lhes buscar mais do que as palavras já dadas no texto. Na relação com o dicionário, emergiram outros sentidos, porque “o sentido não se atualiza sozinho, procede de dois sentidos que se encontram e entram em contato” (BAKHTIN, 2000, p. 386). Por que caminhos, por que desejos, motivos e secretas curiosidades chegaram, Cristiano e Renato, à palavra “pipi”? Certamente, porque a leitura enquanto produção variada e incontida de significados e sentidos remete o leitor a suas vivências, experiências, desejos. A relação com o objeto cultural evocou sentidos latentes, sentidos obscuros, interditados. Isto porque, “os fenômenos do sentido podem existir de uma forma latente, potencial, e revelar-se

somente num contexto de sentido que lhes favoreça a descoberta” (BAKHTIN, 2000, p. 365).

Como campo de sentidos – e não apenas de significados encapsulados por definições formais –, o dicionário abriu-se, assim, à aventura, à relação polissêmica com seus leitores, remetendo-os à cata de outros significados. Foram eles, portanto, não apenas em busca das palavras “permitidas”, mas daquelas proibidas, interditas, tanto que Cristiano parecia dar-se conta disso, pois apenas apontava com o dedo a palavra “pênis”, sem pronunciá-la. Além desta, por que outras palavras vetadas, não reveladas, socialmente excluídas, não passaram eles? Experimentaram-se, dessa forma, na exploração dos recursos semióticos do dicionário, em articulação com o contexto vivencial, necessidades, curiosidades... uma vez que

Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1986, p. 11-12).

Ao articular a linguagem à realidade, ao imaginário, aos desejos e às íntimas, inúmeras e diferentes necessidades do leitor (afetivas, estéticas, cognitivas, etc.), a leitura abre-se como uma experiência a ser vivida com mais intensidade, porque conhecimento e vida se entrelaçam como verso e anverso de uma mesma realidade, a realidade humana, em sua inteireza.

A leitura constitui-se, assim, como possibilidade de descortinamento de sentidos outros que estão muito além daquilo que nós, professores, esperamos quando planejamos a nossa ação pedagógica. Talvez aí se revele a pertinência da assertiva de Bakhtin (1997), quando nos diz que os sentidos são dados, não por nós, mas pelo outro. A nossa tarefa no processo de leitura seria, então, possibilitar acesso dos alunos ao material simbólico, através de uma mediação que provoque a relação com a cultura e, ao mesmo tempo, permita a eles se aventurar na busca e descoberta da pluralidade de sentidos, sem deixar de considerar, contudo, que o processo de leitura

é uma relação social – “a entrada no mundo da leitura é fruto de relações simbólicas, sociais e econômicas” (KRAMER, 1999, p. 134); deixar que os mesmos se experimentem no ingresso a esses objetos culturais, esses grandes monumentos, guardiões da cultura, como o é o dicionário – sempre em repouso sobre a mesa ou na estante com seu ar de cerimônia e respeito casto.

A leitura seria isso, por conseguinte: promessa de descobertas, provocação e evocação da diversidade de sentidos que são produzidos na relação com o objeto semiótico, mediado pelo outro, o professor, na especificidade do ato pedagógico.

Um sentido revela-se em sua profundidade ao encontrar e tocar outro sentido, um sentido alheio; estabelece-se entre eles como que um diálogo que supera o caráter fechado e unívoco, inerente ao sentido e à cultura considerada isoladamente (BAKHTIN, 2000, p. 368).

Acrescente-se ainda um comentário mais, que nos parece importante. O dicionário que, para nós – pessoas habilitadas e proficientes em leitura e escrita –, não passa mais por esse tipo de exploração, de certo modo, não nos permite visualizar, muitas vezes, outras possibilidades de exploração que fazem o jovem, o adulto e a criança quando diante desse material, quando em fase de apropriação da leitura e da escrita. Observando outros alunos e alunas, em outros grupos, percebemos o mesmo movimento em direção à exploração de outros significados não dados. Procuravam, certamente, as palavras dadas, mas não deixavam de satisfazer curiosidades outras. Algumas vezes, éramos chamados para esclarecer o significado de uma palavra – fora do texto – que um e outro não haviam entendido. Assim, já habituados a um certo tipo de uso social desse recurso, nem sempre atentamos para o fato de que o que vemos precisamente enquanto uso pedagógico para o dicionário pode não ser precisamente o que vêem os alunos, conforme demonstraram nesse episódio.

A relação *leitor – obra semiótica – mediador* rompe com a imediaticidade de significados e sentidos “planejados”, que

imaginamos controlar ou regular em nosso ofício de professores; os sentidos articulam-se mais intensa e amplamente à vida dos indivíduos e de suas experiências sociais e culturais. As fronteiras entre o dado e o imaginado pela escola se entrelaçam com as fronteiras do vivido, do experimentado e dos desejos do sujeito leitor. Tais fronteiras se rompem e a leitura “escolar” ganha sentidos outros, enriquecendo-se e consubstanciando-se com os atos e eventos da vida, afetando-nos em nossa subjetividade, nos fazendo voltar para dentro e para fora de nós mesmos, num processo dialético de constituição e transformação, com o sujeito experimentando a sua própria metamorfose.

Ler, por conseguinte – é o que me inspira esse episódio –, é um tecer em aberto num enlace de fios e pontos que se cruzam e entrecruzam-se, sem que as urdiduras das tramas se presumam fechadas, porque inescapavelmente a enunciar-se e deixar-se verter em muitos horizontes de sentidos possíveis... ante o leitor.

Carro não é um assunto que me desperte curiosidade, nem mesmo os antigos. Mas naquele momento, senti o quanto esse conhecimento me fizera falta para sustentar a discussão com os meninos. Em casa, digitando o Diário de Campo, fui me dando conta de que poderia aproveitar aquele inesperado interesse para aproximá-los ainda mais da leitura. Ou, para corrigir, junto a eles, a minha desinformação. Na manhã seguinte, fui a um dos “sebos” da cidade e, para minha sorte, encontrei uma revista, de ótima qualidade, que trazia a história dos automóveis, muito bem ilustrada em papel de fino gosto. Na verdade, era uma revista com vários números. Comprei alguns exemplares e números diferentes, sequenciais.

Em nosso encontro pedagógico-cultural seguinte, entreguei-lhes as revistas, antes de começar a aula. Em círculo e em ares de curiosidade, folheavam, admiravam, apontavam, liam. Fiquei ali, junto a eles, lendo com eles, por eles e para eles (PADILHA, 2002), explicando as muitas perguntas que faziam. Em seguida, com a aula já se iniciando, distribuí um exemplar para cada um, com números diferentes, para que continuassem a leitura em outro momento e,

assim que terminassem, permutassem com os colegas. Ficaram surpresos quando lhes disse que poderiam levá-las. “– Pode mesmo?” – perguntaram-me, em olhares de dúvida.

Ao retornar do intervalo, encontrei-os, novamente, conversando sobre as imagens dos automóveis; em suas mãos, as revistas abertas. O tema que alimentava a interlocução entre eles era um desses primeiros carros produzidos pela Peugeot. “– Esse não é um dos carros mais caros do mundo, não é?” – pergunta-me Ander. Explico-lhe que aquele modelo de carro não é mais fabricado. Que seu valor é histórico, que somente existe no museu, etc. Iago entra na conversa discordando de Cristiano, que dera um valor para o carro.

Assim, aproveitando os poucos minutos da entrada do intervalo, antes do recomeço da aula, eles prosseguiram numa calorosa interlocução, com o respaldo das informações que liam ao lado de cada imagem. Iago contou-nos, então, com conhecimento de causa, que num sítio aonde vai sempre aos finais de semana (para ajudar seu cunhado, que é o caseiro, no trabalho braçal), há muitos carros antigos, colecionados pelo dono: “– *Marverick, Aerwilles...*”; e foi nomeando alguns deles. Enfático e envolvente, bastante diferente do menino silente que se enrosca na carteira e responde à professora em sussurros, assumiu, momentaneamente, o centro da interlocução, explicando aos colegas e a mim, em riquezas de detalhes, como eram os carros do sítio. Em curiosidade, atentos, nós o escutávamos. No movimento interdiscursivo, como em uma ciranda, Iago veio ao centro, foi o destaque, ganhou visibilidade como sujeito de enunciação.

Atentos aos detalhes, Cristiano destacou a direção de um dos carros que era semelhante ao guidão de uma bicicleta. Iago destacou as correntes que fazem mover as rodas, “parece com as de moto, né?”. Cristiano: “– Esse aqui é o freio de mão... Esse aqui é onde passa a marcha pro carro andar...” – descrevia ele, dando vida a uma voz quase inaudível na sala de aula. “– Ele não tem o pedal do freio?” – constata Ander. É que pela imagem, não se vê os pedais. “– Esse carro numa ladeira deve correr muito, né?” – perguntou-me Iago.

Expliquei-lhe que esses primeiros modelos faziam em média 14 e 15 Km/h, conforme informava uma nota na revista.

As revistas sobre os automóveis despertaram curiosidades, motivando-os à leitura e à interlocução. O conhecimento, mais uma vez, a intensificar as relações interpessoais, dando a ver interesses, envolvimento, disposição, confiança, é o que parece nos mostrar esse episódio. “O leitor se constrói, pois, de forma complexa, nas práticas de leitura, com gestos, materiais impressos, desejo de ler, pelo contato físico e íntimo com o livro” (KRAMER, 1999, p. 134).

Em outra ocasião, lembro-me que a professora Iracy levou uma coleção de livros didáticos de 5ª a 8ª série (do ensino regular), para que eu selecionasse textos narrativos e poéticos para trabalhar com a turma. Ao entrarmos na sala, deixei-os sobre o balcão lateral. Imediatamente, Renato, ao ver os livros, levantou-se de sua carteira e foi folheá-los. “– Quer ler?” – perguntei, observando a sua curiosidade. Pegou um e sentou-se na sua carteira e passou a ler. E depois pegou mais outro, antes de iniciarmos a aula. Esses livros, nas bordas, à direita, trazem histórias em quadrinhos, em pequenas tirinhas. Lúcia, Edinéia, em igual movimento, tomavam, de sobre o balcão, os outros volumes, seguindo o exemplo de Renato.

Eu acabara de fazer mais uma descoberta sobre indícios de preferência de leitura daqueles alunos. Voltei ao “sebo”, no dia seguinte, onde havia visto muitas revistas usadas, a preços quase que simbólicos, e comprei alguns pacotes, com vários exemplares diversificados: Mônica, Chico Bento, Pateta, Mickey, etc..

Na aula seguinte, foi com alegria que os meninos e algumas alunas receberam as revistas em quadrinho. E, enquanto aguardávamos a turma completar-se em seu todo, as revistas passavam de mão em mão, com um e outro disputando aquelas de sua preferência. Pelas reações dos alunos – afetivo-volitivas, cognitivas – fui descobrindo caminhos para seguir com eles, intensificando o processo de leitura, suscitando o desejo e a vontade de ler, sem imposições e obrigatoriedade. Quer dizer, pelas pistas que foram emergindo nas nossas relações intersubjetivas, fui instaurando, junto com eles e por

eles, novas possibilidades para a turma como um todo se experimentar em diferentes formas de linguagem e material simbólico, assumindo a leitura como uma prática sócio-cultural.

Em continuidade, nos outros encontros que se seguiram, além de revistas em quadrinho, passei a levar, também, revistas de diversos conteúdos para adultos, informativas, femininas, etc.. Material diversificado que atendia ao interesse de jovens e adultos, inserindo-os, assim, de forma rica nos produtos culturais semióticos socialmente valorizados pela sociedade e dos quais, por conta, entre outros fatores, de suas condições socioeconômicas e de um processo de alfabetização restrito à silabação e cópia de palavras vazias de sentido, vinham sendo excluídos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acho interessante destacar que, a partir dessa atitude de escuta e atenção aos indícios que revelavam o interesse dos alunos, o funcionamento da leitura na sala de aula foi se ampliando. A poesia se constituiu, assim, em uma espécie de disparador de outros percursos de leitura, abrindo caminho para os alunos vivenciarem diferentes práticas. Das poesias, fomos aos dicionários que, por sua vez, suscitaram outras curiosidades, levando-nos às revistas sobre a história dos automóveis; o interesse pelos livros didáticos e as estorinhas que continham levaram-nos a disponibilizar a leitura dos gibis e, em continuidade, a leitura de outras revistas de conteúdo informativo, adulto, feminino etc. A prática de leitura seguiu, então, um itinerário que se abria ao investimento do leitor em diferentes e diversificados produtos simbólicos, experimentando uma

concepção de leitor [que] abrange todas as categorias de material impresso, por diferentes formas de acesso, pois a maioria dos leitores se apropria de leituras diferenciais por meio de práticas diferenciais;

a heterogeneidade marca o universo dos leitores e reflete-se na diversidade de práticas sociais de leitura. (KRAMER, 1999, p. 134).

A intenção inicial de provocar a exposição direta, intensiva, dos alunos a material escrito diversificado, explorando assim, as várias funções da linguagem, foi ganhando forma e consistência a cada encontro, modulada e sustentada pela receptividade e envolvimento dos alunos. Suas manifestações afetivas afetaram-nos como profissionais, mobilizando-nos, de modo mais intenso, em direção aos objetivos a que nos propuséramos.

Se pudermos extrair algum ensinamento do que estou narrando aqui, este deve ser o da valorização do trabalho de escuta dos dizeres e de atenção aos arranjos afetivos e cognitivos com os quais os alunos se aproximam e se relacionam com o conhecimento, acolhendo os sentidos que produzem e os sentimentos que expressam, de forma a intensificá-los, a inseri-los mais plena e amplamente na diversidade cultural.

Por certo, “apreendemos que diferentes leitores fazem em suas leituras buscas diversas” (KRAMER, 1994, p. 120), fazendo e refazendo suas descobertas, procurando no texto e no contexto de sua história social respostas e sentidos a seus desejos e curiosidades. A leitura, então, abre-se ao sujeito-leitor em sua promessa de preenchê-lo em sua incompletude, em suas limitações. Mas, “será a leitura uma construção que ganha forma reunindo um número de variáveis e não consegue repetir-se duas vezes obedecendo à mesma configuração” (CALVINO, 2003, p. 258), adiando a promessa e o sonho de completude de nossa condição humana? Então, a leitura funciona em espiral, em redemoinho, abrindo-nos novas trincheiras, descortinando novas possibilidades de experiência existencial, seduzindo-nos, assim, a mergulhar incontinenti nesse movimento dialético de nosso acabamento, que é sempre inacabamento.

E nesse movimento intersubjetivo, enquanto mediadores, as nossas teorias e nossos propósitos estabilizados – que incluem formas de compreender as relações com o conhecimento como um saber de

nosso ofício –, mostram-se frágeis diante da intensidade das relações sociais, que são as relações com o saber que vivem alunos e professores, em sala de aula. Assim, “mais do que apreender o sentido produzido, interessa o movimento em que ele vai sendo produzido, reproduzido e transformado; o movimento que sustenta e desloca a configuração apreendida e a regula” (FONTANA, 2000b, p. 106).

Nesta narrativa, o que observamos foi o deslocamento do leitor em direção ao conhecimento, de forma intensa e envolvente: a leitura como provocação ao prazer de ler, como um acontecimento interdiscursivo.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. *O Pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo; MUSA, 2001.
- BAKHTIN, M. M. *Hacia una filosofía del acto ético: de los borradores y otros escritos*. Rubí (Barcelona): Anthropos; San Juan: Universidad de Puerto Rico, 1997.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Annablume: Hucitec, 2002.
- CALVINO, I. *Se um viajante numa noite de inverno*. São Paulo: Cia das Letras, 2003.
- CONNELLY, F. M., CLANDINI, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. *Déjame que te cuente*. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona : Editorial Laertes, 1995.
- FONTANA, R. A. C. Nas relações de ensino, o aprendizado da escuta. In: ALMEIDA, M. J. P. M de; SILVA, H. C. (Org.). *Textos, palestras e sessões temáticas*. Encontro Linguagens, leituras e ensino da ciência, 3. Campinas: Fe/Unicamp, 2000.

- _____. *Trabalho e subjetividade: Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora*. *Cadernos CEDES*, v. 22, n. 50, abr. 2000.
- _____. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte : Autêntica, 2000c.
- _____. Sobre a aula: uma leitura pelo avesso. *Presença Pedagógica*. v. 7, n. 39, abril/maio, 2001.
- _____. A professora em silêncio: fragmentos de um processo singular de constituição. In: SHIGUNOV NETO, A. et al. *Desatando os nós da formação docente*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- FREIRE, P. *A importância do Ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1986.
- _____. *Professor sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1993.
- GERALDI, J. W. *Alteridades: espaços e tempos de instabilidades*. IEL/ UNICAMP (mimeo).
- KRAMER, S. A formação do professor como leitor e construtor do saber. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Conhecimento educacional e formação do professor: questões atuais*. São Paulo: Papyrus, 1994.
- _____. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. *Cadernos de Pesquisa*. Ed. Autores Associados, n. 106, p. 129-157, mai, 1999.
- KRAMER, S.; OSWALD, M. L. Leitura e escrita de professores em três escolas de formação. In: FREITAS, M. T. de A.; COSTA, S. R. *Leitura e Escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: UFJF, 2002.
- LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. Uma entrevista de Jorge Larrosa, para Alfredo Veiga-Neto, em julho de 1995. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos*. Novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- PADILHA, A. M. L. Processo de simbolização e inserção cultural do deficiente mental (um estudo de caso). *Comunicações – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba*. v. 9, n. 2, nov. 2002.
- SNYDERS, G. *Alunos felizes: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- VARGAS, S. *Leitura: uma aprendizagem de prazer*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.