

**O ENTRELUGAR DO PROFESSOR PESQUISADOR
E O ENCONTRO DA LITERATURA E DA LEITURA
COMO TECNOLOGIA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA**

Jacqueline Martins da Silva (UERJ)
jacqueflower@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho consiste em analisar o conceito de entrelugar como espaço para constituição do *ethos* profissional e do fazer docente, bem como discutir a importância e as possibilidades de entrelaçamento da literatura e da leitura como tecnologia no contexto da sala de aula. Com base nas reflexões acerca dos assuntos propostos, compartilharemos alguns relatos de experiências como professora pesquisadora do 1º e 2º ciclos visando exemplificar o trabalho com práticas de leituras e possíveis articulações de linguagens e o uso da tecnologia. Como aporte teórico-metodológico, utilizaremos autores e textos que dialogam e estreitam relações com os assuntos abordados. Vislumbramos, assim, que a construção do conhecimento e de um sujeito capaz de interferir na sociedade com criticidade subvertendo as naturalizações impostas, se dá por ações reflexivas e formativas.

Palavras-chave: Literatura. Leitura. Tecnologia. Práticas educativas

1. Introdução

Na contracorrente da sociedade do curto prazo, dos investimentos subjetivos de retorno fácil e imediato, a aprendizagem da literatura aparece como um ato de resistência à sociedade de controle (DELEUZE, 1992). Viver o texto surge indissociável da ideia de ler o mundo, aposta-se que desdobrar sentidos num texto linear é como desenrolar um novelo de lã ou desdobrar um papel amassado, é transpor limites e perceber-se imerso em muitas possibilidades de apreensão, invenção e criação.

Assim, pretendemos analisar o conceito de entrelugar dialogando com concepções pertinentes ao campo das políticas cognitivas, bem como discutir sobre o entrelaçamento entre literatura e leitura como tecnologia no contexto da sala de aula a partir de contribuições teóricas de autores que discorrem sobre os assuntos e compartilhar relatos de experiências que reverberam possibilidades de ações diferenciadas na tentativa de desconstruir práticas e posturas engessadas que mantêm a lógica excludente e hegemônica.

2. O entrelugar

O conceito de entrelugar foi apresentado pela primeira vez na década de 70 pelo brasileiro Silviano Santiago, no ainda hoje atual ensaio “O entrelugar do discurso latino-americano”, em que propunha refletir a postura intelectual do brasileiro perante a dominação dos parâmetros estrangeiros. O entrelugar é lugar de fronteira, que limita e separa mas também permite contato e aproxima. É local fértil daqueles que estão em movimento, buscando crescer no solo da discussão e do debate crítico, atenuado pelas indagações e problematizações da prática docente como práxis reflexiva. É lugar de estranhamento e ao mesmo tempo potencializador de múltiplas identidades e vozes.

Ocupamos o entrelugar como professor pesquisador quando percebemos que as fronteiras não são mais tão rígidas e nítidas, permitindo fluidez na construção do conhecimento, valendo-se de múltiplas estratégias na constituição do *ethos* profissional e entendendo o fazer docente como processo em construção sem dicotomizações certo e errado, bom e mau, aprende e não aprende. Segundo Costa (2007), a educação está acostumada a pensar a realidade a partir de contradições e não está imune a hiperaceleração e virtualização crescente de nossas sociedades e de nossa realidade. Todavia, enquanto ocupantes do entrelugar, propomos deslocamentos a fim de criar e manter um campo problemático, de tensionamento, suscitando possibilidades de experienciar outros modos de fazer, de pensar e de ser numa perspectiva inventiva, rompendo com cristalizações e imposições naturalizadas.

Assim, habitar o entrelugar significa estar num espaço intermediário, de afecção, de movimento transitório entre tempos, culturas e linguagens em que passado e presente, ação e reflexão, leitura e escrita se cruzam permitindo intervenção e deslocamentos entre o campo acadêmico e o cotidiano docente.

Essa mistura multiforme de conceitos e pensamentos pode também ser entendida como uma estratégia de resistência no contemporâneo favorecendo a desestabilização de pensamento hegemônico e imposição cultural. Como nos diz Kastrup (2012), é uma luta contra o modelo da representação, das respostas prontas, do “agenciamento” que nos atravessa, que muitas vezes habita em nós de modo clandestino. Reconhecer a necessidade de construir uma prática docente com respaldo teórico em que este dialogue com aquela e promover, como professor pesquisador, resultado acadêmico bem como social, significa apropriar-se desse espa-

ção fronteiraço e entendê-lo como fonte de inovação e criação de linhas de fuga construindo práticas não hegemônicas.

O entrelugar, então, não é um não lugar mas é espaço concreto e material, político e existencial em que se constroem outras formas de circulação e favorece a produção de subjetividades pois onde espera-se silêncio, há voz e onde espera-se conformismo, há inquietação Sempre será possível inventar outras possibilidades. Deleuze (1992) nos diz que não “se deve perguntar qual o regime mais duro, ou mais tolerável, (...). Não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas.” (DELEUZE, 1992, p. 220). Nesse sentido, a literatura, as práticas de linguagem bem como a tecnologia podem adentrar o espaço da sala de aula como instrumentos de formação e de posicionamento crítico-reflexivo.

2.1. Sobre a literatura

A literatura nos permite vivenciar outras histórias além da nossa e, por isso, nos humaniza. Implica uma imersão mais profunda na relação com o outro, porque nos permite compreender as diferenças e as semelhanças que existem entre todos nós. Possibilita a sensibilização, ampliando nossa capacidade e interesse de analisar o mundo. Às vezes, é como o reflexo do rio que possibilita nos conhecermos melhor. Outras, como canoa para espiarmos a vida dos outros e podermos compreendê-los, vendo-os de longe. Em ambos os casos, desempenha um papel fundamental para a construção da vida, individual e em sociedade.

A literatura, segundo Coelho (2000), independentemente de ser infantil, infanto-juvenil ou quaisquer outros adjetivos que receba, é, antes de tudo, arte e deleite. A obra literária infantil é aquela que corresponde, e alguma maneira, aos anseios do leitor que se identifique com ela. Lewis Carroll já há muito afirmou que a verdadeira obra literária é aquela que tanto apela à criança de oito como ao adulto de 80 anos.

E a escola é muitas vezes o único espaço de contato das crianças com os livros literários e o lugar privilegiado para o adentramento – e talvez permanência – das pessoas no mundo da escrita. Nelly Novaes Coelho afirma que:

A escola é, hoje, espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vá-

rios níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição *sine qua non* para a plena realidade do ser. (COELHO, 2000, p. 16)

No entanto, “fazer ler”, ou seja, “dar vida aos livros” através de práticas diversas de leitura vai muito além do abastecimento das escolas com obras diversas, se a ele não for somada uma pedagogia e uma didática que abram espaços de conversa e de partilha a respeito das vivências de leituras do alunado.

É possível também afirmar que, sem uma discussão da importância da leitura com os profissionais de ensino envolvidos neste processo, que conduza à compreensão da responsabilidade maior e intransferível da escola na capacitação de seus alunos para leitura eficiente, a escola deixará de cumprir o seu papel, talvez paulatinamente enfraquecendo, inibindo ou até mesmo exterminando o potencial de leitura dos estudantes ao longo do processo de escolarização. Este é, pois, um assunto que precisa estar presente em toda formação docente, inicial e/ou continuada.

2.2. A leitura na escola

Leitura é uma atividade interativa de construção de sentidos. O leitor é um caçador que percorre o texto a fim de produzir sentido, assenhorear-se de sentidos. Logo, o sentido não é uma propriedade do texto, é uma ação produzida por quem o processa. O leitor, na medida em que lê, se constitui, se representa, se identifica dando sentido ao mundo. A leitura transporta, incita devires. (DELEUZE, 1997). Nesse sentido, o devir é um movimento de dessubjetivação, de saída de si e do plano das formas constituídas em direção a um plano de forças, afetos ou intensidades que o texto literário possibilita.

A leitura literária, por exemplo, é associada à reflexão e à imaginação, quando estimula nossa percepção a romper com o automatismo da rotina cotidiana. Exerce, assim, sua função social. Por isso, concordamos quando Lajolo destaca que

A literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 1997, p. 106)

Segundo Kastrup (2008), os textos literários são dotados de uma potência inventiva, pois incitam o pensamento, a inteligência e o espírito crítico. Escapando da linguagem em sua função utilitária e de comunica-

ção, brincam com a sonoridade e a beleza das palavras, colocando o leitor em contato com mundos inéditos. Nesse sentido, produzem muitas vezes uma sensação de estranhamento e a invenção de problemas.

Nessa perspectiva, pretendemos desenvolver o pensamento crítico-social dos alunos, levando-os a entender a função social dos textos e proporcionando a apropriação cada vez maior e mais abrangente da linguagem escrita dos textos que circulam socialmente. Também pensamos na possibilidade de aperfeiçoar a compreensão leitora e as possibilidades de estabelecimento de relações e construção de sentidos, bem como a fluência e a expressividade na leitura pelos alunos. Utilizando a leitura como fonte de prazer, ampliando o repertório dos alunos com diferentes gêneros de textos, autores, ilustradores e recursos da linguagem escrita, construindo, assim, uma história de leitor.

No tocante à participação dos alunos nas práticas de linguagem, é preciso ir além das vivências. Propomos, então, um trabalho progressivo e aprofundado com os gêneros textuais, orais e escritos, que circulam entre os diversos grupos sociais, no dia a dia a fim de promover participação social efetiva. Destacamos ainda que, a leitura de textos não verbais precisa ser incentivada na escola. Ler é um ato interativo, dialogal e estabelece relação histórica entre o leitor e o texto. Essa ação quando bem mediada promove estímulo a imaginação criadora, percepção e sensibilidade no olhar. Pela arte, aguçamos a criatividade e a expressão, sem a pretensão de reforçar conduta moral ou virtudes. Outro ponto a destacar, é a livre-expressão como instrumento de recriação e aprendizado, podendo ainda, acontecer por meio de releitura, descrição ou narração de obras artísticas.

Assim, segundo Lerner:

Para que a leitura como objeto de ensino não se afaste demasiado da prática social que se quer comunicar, é imprescindível “representar” e “apresentar”, na escola, os diversos usos que ela tem na vida social. Em consequência, cada situação de leitura responderá a um duplo propósito. Por um lado, um propósito didático: ensinar certos conteúdos constitutivos da prática social da leitura, com o objetivo de que o aluno possa reutilizá-los no futuro, em situações não didáticas. Por outro lado, um propósito comunicativo relevante desde a perspectiva atual do aluno. (LERNER, 2007, p. 79-80)

Partindo dessa perspectiva, cabe ao professor ser o mediador da turma, auxiliando os alunos na elaboração de objetivos e expectativas de leitura, na criação de hipóteses antes e durante o ato de ler, correlacionando os conhecimentos prévios dos aprendizes com aqueles que se pode

reconhecer no texto, sejam implícitos ou explícitos. O professor é uma espécie de *outsider*, um ser de fronteira, de borda (DELEUZE & GUATTARI, 1997). Nesse entrelugar, o professor exerce função ativa, diferenciada e num movimento de vaivém força os limites do texto, abre linhas de fuga e provoca transformações.

Dessa maneira, Brandão (2006) atribui ao docente “a tarefa de propor a leitura de textos interessantes, que tenham significado para seu grupo de alunos, assim como proporcionar um bom trabalho de exploração e compreensão desses textos”. (BRANDÃO, 2006, p. 60-61)

Leitura e escrita são ações que caminham juntas no processo de apropriação do conhecimento. Por meio delas, o indivíduo se inscreve na sociedade como cidadão consciente da sua função social. Por isso, diversificar as estratégias de ensino para melhorar a aprendizagem corrobora para abertura de novas capacidades, valorização das potencialidades do aluno e ampliação do repertório linguístico e cultural dos alunos.

A leitura amplia a realidade. Segundo Sant’Anna (2011), quem tem a tecnologia da leitura tem, na verdade, uma espécie de “manual de sobrevivência na selva”. Entende melhor os mecanismos do presente, tem instrumentos de percepção que não o permitem cair nas “ciladas” ideológicas e se sentir à deriva no cotidiano. Além disso, a leitura como tecnologia está aberta a releitura de si mesma, a correções e o sujeito que se apropria dela tem a possibilidade de obter várias interfaces de sentido.

2.3. Práticas de linguagem e a tecnologia: relatos de experiências

Compartilhar situações de linguagem é entendê-la como prática social buscando apropriar-se dela para produzir sentidos outros. Segundo Orlandi (1990), “compreender é saber que o sentido pode ser outro” (p. 12). As diversas atividades de leitura promovem essa compreensão e levam a entendimentos outros diferentes dos óbvios. A seguir, destacaremos fragmentos de práticas leitoras escritos, no meu diário de bordo, a partir de observações e do trabalho de mediação desenvolvido como professora leitora.

Nos anos de 2008 a 2012, fui professora regente numa escola municipal de Niterói-RJ. Durante esse período, acompanhei uma turma do 1º ao 5º ano de escolaridade. Contribuir para a construção dos conhecimentos desses alunos e vê-los avançar no processo de ensino-aprendizagem, no 1º ano apropriando-se do sistema de escrita alfabética e da leitura e ao final do 5º ano apresentando-se como uma comunidade de leitores e escritores

foi uma experiência marcante. As atividades permanentes que aconteciam em sala de aula eram compostas por leitura compartilhada, roda de leitura, roda de apreciação literária e troca-troca literário. Por serem ações interligadas e cotidianas, despertavam o prazer pela leitura e colaboravam para a construção de novos saberes. O aluno era visto como interlocutor do processo de aprendizagem e eu me via como mediadora desse processo. (*Diário de Bordo* – 2013)



Fig. 1 – a) Roda de leitura



Fig. 1 – b) Roda de apreciação literária

Buscamos, por meio da leitura, experimentar as palavras para além do seu caráter utilitário e instrumental. Como prática cognitiva, o que circula nesses momentos de leitura são os afetos produzidos pelo texto pois cada leitor é capaz de transpor os limites de uma leitura aparentemente superficial através de movimentos de dessubjetivação.

Para Deleuze e Guattari (1992), “a arte é a linguagem das sensações”, ou seja, transpõe os limites das formas subjetivas constituídas. Produz sensações que atravessam o vivido por um sujeito, pois tocam e capturam o indivíduo. Partindo dessa conceituação, compartilharemos, a seguir, uma experiência envolvendo a arte, as diferentes linguagens e o uso da tecnologia como suporte tecnológico.

Como possibilidade de interlocução arte/literatura/realidade, desenvolvemos no ano de 2012 com a turma GR5B um trabalho interdisciplinar. Na ocasião, abordamos vida e obra de Cândido Portinari a partir do samba enredo “Por ti, Portinari” da escola de samba Mocidade Independente de Padre Miguel, também fizemos uso nos momentos de leitura compartilhada do livro “Portinari – Mestres das Artes no Brasil” e de diversas atividades que atravessavam as diversas áreas do conhecimento, integralizando assim, as disciplinas e os conteúdos do currículo. Por meio das leituras e do uso das mídias e tecnologia, os alunos puderam acessar imagens de algumas obras do artista, reportagens e construir, após discussões e rodas de conversas, um texto destacando pontos interessantes, aspectos importantes do que haviam estudado. Foi um movimento enriquecedor e que culminou em outros desdobramentos. Um deles foi o desenvolvimento, a pedido dos alunos, de um trabalho na mesma perspectiva com uma artista mulher e brasileira. Sugerimos, então, conhecer vida e obra da artista Tarsila do Amaral. Mais uma vez fizemos uso de diversas possibilidades de leitura, releitura e da tecnologia como instrumento de articulação. (*Diário de bordo* – abril/2012)



Fig. 2 – a) Momento de Leitura Compartilhada



Fig. 2 – b) Alunos montando um quebra-cabeça de uma obra de Tarsila do Amaral, respectivamente

O desafio de possibilitar por meio das tecnologias a democratização do acesso aos variados textos que circulam socialmente e propiciar momentos de leitura crítica dos mesmos, continua. Contudo, levando em consideração que muitos alunos nas séries iniciais não têm acesso à tecnologia ou ainda não se apropriaram dela para além de jogos e redes sociais, as experiências supracitadas podem ser consideradas o ponto de partida. Nesse sentido, tanto a instituição escola quanto os profissionais da educação têm muito a caminhar.

3. Algumas considerações

Vivemos inseridos em redes de significações trançadas cotidianamente. A escola é uma das várias redes educativas dentro das quais vivemos, aprendemos e ensinamos, por isso é lugar pulsante, espaço privilegiado para produção de pensamento, de elucidações e reflexões contra hegemônicas como também para ressignificação da prática docente a fim de entender os diversos caminhos possíveis na construção de aprendizagens e saberes. Partindo do pressuposto que “o mundo global não é mais o mesmo, nem o mundo humano.” (SERRES, 2013, p. 16), habitar o território da leitura e da literatura como fonte propulsora para entendimentos outros sobre nós mesmos e sobre a sociedade em que vivemos e na

qual projetamos, torna-se de extrema relevância.

Nossa contribuição, mediante o presente texto, é suscitar reflexões que ampliem as contribuições da literatura e da leitura como tecnologia (in)formativa bem como residir o entrelugar compreendendo as dimensões de formação humana e a necessidade de estabelecer ações (auto)reflexivas na trajetória do professor pesquisador. Também é nosso desafio problematizar o lugar que os educadores têm ocupado no cotidiano escolar e a utilização de práticas de leituras como recurso balizador para a construção de outras perspectivas de pensar o sobre si e sobre o mundo. Neste sentido, colocamo-nos como sujeito fronteiro, inventivo que não se deixa abater e nem se entrega às “marcas” ideológicas e as relações de poder que servem para reproduzir a ordem social que favorece indivíduos e grupos dominantes, mas que elabora estratégias, desenvolve práticas e experimenta sempre.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRETO, R. G.; GUIMARÃES, G. *Linguagens articuladas na sociedade e na escola*. Natal: ANPED 2011.
- BRANDÃO, A. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In: SOUZA, I. e BARBOSA, M. *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- COSTA, S. S. G. Educação, políticas de subjetivação e sociedades de controle. In: MACHADO, A. M.; FERNANDES, A. M. D.; ROCHA, M. L. *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 15-36.
- DELEUZE, G. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992, p. 220.
- _____. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- _____. *Crítica e clínica*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.
- _____; GUATTARI, F. *Kafka: sobre uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.
- GUIMARÃES, G. A articulação de linguagens na leitura de textos na

universidade. *Revista Solettras*. Disponível em: <<http://www.e-publica-coes.uerj.br/index.php/solettras/articles/view/5051/3722.n.24.2012>>.

KASTRUP, V. Conversando sobre políticas cognitivas e formação inventiva. In: DIAS, R. O. *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina / FAPERJ, 2012, p. 52-60.

_____. Cartografias literárias. In: KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. *Políticas da cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008, p. 267-295.

LAJOLO, M. Tecendo a leitura. In: *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, A. A. Textos visuais e as mediações escolares – Desenvolver a sensibilidade da criança. In: MACHADO, M. Z. V. et al. (Orgs.). *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2009.

ORLANDI, E. P. *Terra à vista*. Discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez, 1990.

SANTIAGO, S. O entrelugar do discurso latino americano. In: _____. *Por uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. São Paulo: Perspectiva, 1979, p. 11-28.

SANT'ANNA, A. R. DE. Leitura é uma tecnologia. In: _____. *Ler o mundo*. São Paulo: Global, 2011, p. 13-20.

SERRES, M. *Polegarzinha*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.