

PALAVRAS QUE DÃO FORMA À EXPERIÊNCIA: NARRATIVAS DE PROFESSORAS A PARTIR DA LITERATURA

Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha (UNIMEP)

Bruno Pires de Oliveira (UNIMEP)

Maria do Socorro Santos Mendonça (UNIMEP)

Kátia Silene da Silva (UNIMEP)

WORDS THAT SHAPE THE EXPERIENCE: TEACHERS' NARRATIVES BASED ON LITERATURE

Resumo: O texto sistematiza algumas análises produzidas no contexto de um projeto de pesquisa que teve como objetivo compreender como o contato com a literatura pode favorecer o “conhecimento de si” nos processos de formação continuada de professores. A pesquisa tinha como pressuposto que a autoconsciência pode ser ampliada no contato com as tramas literárias em que as palavras dos autores no diálogo com os leitores contribuem com as reflexões sobre as experiências pessoais dos professores. Professoras alfabetizadoras que participaram de um curso de formação sobre alfabetização e letramento foram convidadas a registrar reflexões e narrativas autobiográficas com base na leitura de contos compartilhados no decorrer do processo de formação. Os registros evidenciam que as leituras literárias permitem que as professoras nomeiem seus estados de consciência, identificando desejos e emoções; atribuam novos sentidos às experiências num movimento de exteriorização e interiorização; e reconheçam a alteridade constitutiva das relações sociais.

Palavras-chave: formação de professores. Leitura. Literatura. narrativas autobiográficas.

Abstract: The text systematizes some analysis produced in the context of a research project whose purpose was to understand how the contact with literature can promote “self-knowledge” in the teachers continued education processes. The research assumption was that the self-consciousness can be enlarged in contact with literary plots in which the authors' words in dialogue with readers contribute to the reflections about teachers' personal experiences. Literacy teachers participating in an education course about alphabetization and literacy were invited to record autobiographical reflections and narratives based on the reading of tales shared during the education process. The records make clear that literary readings allow teachers to name their states of consciousness, identifying desires and emotions; assign new meanings to experiences in an externalization and internalization movement; and recognize the alterity that constitutes social relationships.

Keywords: teachers education. Reading. Literature. autobiographical narratives.

Introdução

Este artigo sistematiza algumas análises elaboradas a partir do desenvolvimento de um projeto de pesquisa que teve como objetivo geral investigar as contribuições da leitura literária para o desenvolvimento pessoal e profissional de professores.

Em particular, buscamos compreender como o contato com a literatura pode favorecer o “conhecimento de si” nos processos de formação continuada de professores, uma vez que defendemos que o desenvolvimento profissional deve ser experienciado, ao mesmo tempo, como desenvolvimento pessoal.

Entendemos que a formação profissional é construída a partir de múltiplos saberes das diferentes áreas do conhecimento que são constantemente redimensionados diante da imponderabilidade, surpresa, criação e complexidade do cotidiano escolar.

Levando isso em consideração, Sá-Chaves (2000) valoriza um conhecimento aberto, dinâmico e flexível, capaz de responder à especificidade de cada situação e que vai exigir do professor o “conhecimento de si próprio”. Segundo a autora, “conhecer e controlar conscientemente as múltiplas dimensões inerentes ao acto pedagógico nele se incluindo como uma das variáveis mais decisivas e determinantes” (p.47) é coerente com a concepção de pessoa orientada por um paradigma de inacabamento e como um ser em devir.

Essa autoconsciência, fruto do “conhecimento de si próprio”, é fundamental, de acordo com Placco (2000), para que o professor reconheça a sincronicidade dos “componentes políticos, humanos interacionais e técnicos, que se traduz em sua ação, ocorrência essa que gera movimento que é ação de e entre professor-aluno-realidade” (p.18).

Assim, essa autoconsciência que permite uma aproximação crítica entre o compromisso ético com a educação, com o conhecimento de sua área (conceitos e forma de trabalhá-los) e com o relacionamento com os alunos pode ser vivida num processo crítico que oportunize constantes revisões e transformações das relações entre esses elementos (PLACCO, 2002), reconhecendo que “somos transformadores de nós mesmos e dos lugares pequenos que, nesse mundo, nos couberam”. (SÁ-CHAVES, 2000, p.27).

A partir dessa concepção de formação docente e do pressuposto de que a autoconsciência pode ser ampliada no contato com as tramas literárias em que “cada um tenta dar um sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras a partir das palavras e dos vínculos narrativos que recebeu” (LARROSA, 2003, p.23), é que socializamos nosso referencial teórico, o percurso de construção dos dados da pesquisa e nossas análises.

1. Narrativas, literatura e constituição da subjetividade

Nossa pesquisa está apoiada, entre outros autores, em Larrosa, Manguel e Petit. Embora esses autores estejam inseridos em contextos distintos e sistematizem conhecimentos derivados de campos diferentes – a filosofia, a literatura e a antropologia, respectivamente – concordam que as narrativas e a literatura contribuem com a constituição da singularidade e identidade dos sujeitos.

Para Manguel (2000, p.24), “a linguagem veste a nudez da experiência” uma vez que “as palavras, os nomes das coisas, dão à experiência sua forma”. Nesse processo contínuo de nomear e renomear objetos e eventos, “ler é uma operação de memória por meio da qual as histórias nos permitem desfrutar da experiência passada e alheia como se fosse a nossa própria” (MANGUEL, 2008, p.19). Como seres de palavras, “criamos a crônica de nosso passado (...), criamos a realidade por meio de palavras. Inventamos enredos para nosso passado e então dizemos: ‘Foi isso o que aconteceu’” (MANGUEL, 2009, p.203).

Segundo o autor (1997), os leitores vão encontrando, livro após livro, os traços de suas vidas, (re)constituindo sua autobiografia. Ou o contrário: vão, a partir dos acontecimentos da vida, reconhecendo esses eventos nas leituras que vão sendo feitas. Em ensaio autobiográfico, Manguel (1997, p.23) narra que “era nos livros que eu encontrava o universo: digerido, classificado, rotulado, meditado, ainda assim formidável”.

O encontro com a literatura, de acordo com Manguel, pode nos indicar caminhos e alternativas e romper a aparência superficial das coisas, dando a ver as correntezas e abismos subjacentes. Isso porque as histórias

podem alimentar nossa mente, levando-nos talvez não ao conhecimento de *quem* somos, mas ao menos à consciência de *que* existimos – uma consciência essencial, que se desenvolve pelo confronto com a voz alheia (MANGUEL, 2008, p.19).

Esse é um aspecto central na obra de Manguel: a compreensão de que o reconhecimento do leitor diante do universo de leituras pressupõe a presença do outro, ou seja, o reconhecimento da alteridade. Para o autor, “poucos métodos são mais adequados a essa tarefa de percepção mútua do que a narração de histórias” (2008, p.19).

Larrosa (2003, p.22), como Manguel, ao admitir que todo ser humano é formado por uma “(...) imperiosa necessidade de palavras, pronunciadas ou escritas, ouvidas ou lidas”, destaca que as identidades pessoais possuem formatos narrativos em que o “eu” não é o “que existe por trás da linguagem, mas o que existe na linguagem” (p.25).

O ato de narrar-se está, portanto, intimamente conectado à formação da autoconsciência. Ricoeur (apud LARROSA, 2003, p.41), inclusive, afirma que “(...) é contando nossas próprias histórias que damos, a nós mesmos, uma identidade. Reconhecemo-nos, a nós mesmos, nas histórias que contamos sobre nós mesmos”.

Ocorre que “narrar-se”, como explica Larrosa e Manguel, não é um fenômeno autônomo ou isolado, porque envolve, necessariamente, entrar em contato com outras narrativas.

Esse contato com outras narrativas, isto é, a experiência com a leitura, pode, de acordo com Larrosa, constituir-se como experiência de formação.

Em entrevista a Alfredo Veiga-Neto (1996), Larrosa desenvolve a ideia da leitura como formação e a formação como leitura sugerindo pensarmos a atividade de leitura como “(...) algo que tem a ver com aquilo que nos faz sermos o que somos (...), como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos” (p.134).

Para o autor, para que a leitura possa ser reconhecida como experiência de formação, um encontro entre texto e subjetividade, é imprescindível que o leitor seja afetado com o que lê, que se comova, que se ponha à escuta, que mude sua percepção sobre as coisas. Assim, “pensar a leitura como formação supõe cancelar essa fronteira entre o que sabemos e o que somos” (p.137).

A leitura como experiência de formação passa pelo reconhecimento, portanto, de que a vida humana não consiste numa sucessão de feitos, mas tem a forma de uma novela, de uma narrativa, de uma história que se desdobra. Segundo Larrosa (*apud* VEIGA-NETO, 1996, p.147), “só compreendemos quem é outra pessoa ao compreender as narrativas que ela mesma ou outros nos fazem”. Isso significa que “a identidade de uma pessoa, a forma de uma vida humana concreta, o sentido de quem ela é e do que lhe passa” (p.147) só se faz tangível na narrativa da sua história.

Se isso é assim, a relação entre a narrativa e a compreensão e a autocompreensão é evidente. Se o sentido de quem somos está construído narrativamente, em sua construção e em sua transformação terão um papel muito importante as histórias que escutamos e lemos, assim como o funcionamento dessas histórias no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas como, por exemplo, as práticas pedagógicas. A autocompreensão narrativa não se produz em uma reflexão não mediada sobre si mesma, senão nessa gigantesca fonte borbulhante de histórias que é a cultura em relação à qual organizamos a nossa própria experiência (o sentido daquilo que nos passa) e nossa própria identidade (o sentido de quem somos) (LARROSA *apud* VEIGA-NETO, 1996, p.417).

Nessa perspectiva, a leitura deixa de ser considerada apenas como um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real, um meio de conseguir conhecimentos, mas é, sobretudo, constitutiva da subjetividade.

Nesse ponto a contribuição de Petit (2009) é inestimável, pois suas pesquisas com jovens da área rural e da periferia de grandes cidades francesas apontam a leitura como oportunidade de construção e reconstrução dos sujeitos, particularmente em contextos de crise e violência. No cerne de sua teoria está o conceito de que ler contribui para que as pessoas se tornem um pouco mais agentes de suas vidas, pois a leitura proporciona certa distância crítica, uma compreensão de si mesmo, do outro, do mundo.

Como Larrosa, Petit (2009, p.71) defende que a importância da leitura vai além do acesso ao saber e da apropriação da língua. Isso porque a linguagem não pode ser reduzida a um “instrumento, tem a ver com a construção de nós mesmos enquanto sujeitos falantes (...). Quanto mais formos capazes de nomear o que vivemos, mais aptos estaremos para vivê-lo e transformá-lo”.

Para a autora, ler permite ao leitor construir-se a si próprio e ampliar círculos de pertencimento: “a leitura pode ser, em todas as idades, justamente um caminho privilegiado para se construir, se pensar, dar um sentido à própria experiência, à própria vida; para dar voz ao seu sofrimento, dar forma a seus desejos e sonhos” (PETIT, 2009, p.72).

Segundo Petit, a leitura pode contribuir na elaboração de uma representação mais complexa e interessante de nós mesmos; pode oferecer uma possibilidade para inventarmos um caminho singular, para construirmos uma identidade aberta, em transformação. Sendo assim, a literatura pode nos ajudar a pensar a própria vida e a experiência humana, ensinando-nos muito sobre nós mesmos, sobre nossas vidas, outras pessoas, lugares e tempos.

Nesse sentido é que defendemos que o contato com a literatura nos processos de formação de professores pode favorecer o “conhecimento de si” e favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional docente. Em parceria com outros pesquisadores, temos apostado nessa ideia e outras reflexões podem ser encontradas em Cunha (2010a, 2010b, 2010c), Cunha e Ometto (2012), Oliveira e Cunha (2013) e Mascarello e Cunha (2013).

3. O percurso da pesquisa

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu no contexto de um curso de formação continuada de professoras alfabetizadoras promovido pelo Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico de uma Secretaria de Educação de um município do interior do estado de São Paulo em parceria com uma universidade pública paulista.

Participaram do curso 90 (noventa) professoras de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I, divididas em dois grupos, durante um semestre letivo. Cada encontro teve a duração de 4h.

A docente e pesquisadora¹ tinha um duplo objetivo: do ponto de vista da formação das professoras, discutir as concepções e perspectivas sobre a aprendizagem

¹ No caso, a primeira autora do texto.

da leitura e da escrita, as práticas de letramento e as modalidades organizativas do trabalho pedagógico com vistas à alfabetização. Do ponto de vista da pesquisa, pretendia compreender as contribuições da leitura literária na autoconhecimento das professoras a partir de pequenos registros e narrativas autobiográficas.

Para atender a esse duplo objetivo, no início de alguns dos doze encontros a formadora/pesquisadora lia um texto literário e sugeria o registro das impressões e reflexões potencializadas pelas leituras literárias em “Diários de Leitura”, cadernos escolares reservados para esse fim. Essas pequenas narrativas eram escritas em casa, no intervalo de um encontro e outro.

Segundo Souza (2007), o processo de escrita reflexiva permite que o sujeito produza um conhecimento sobre si mesmo, sobre os outros e sobre seu cotidiano, o que potencializa o contato com sua singularidade e a reflexão sobre sua identidade. É, pois, processo de formação e de conhecimento fundamentado nas experiências do sujeito.

Sarmento (2009, p. 304-305) defende que é preciso ter acesso às histórias pessoais dos professores, já que

as histórias de vida cumprem o objetivo de produzir conhecimento para o sujeito em si mesmo e para nós [formadores] enquanto co-construtores dessas histórias. Ao narrar, o sujeito cria sentido às suas experiências prévias, transformando-se essa atribuição de significado em formação (Josso, 2002) e, ao mesmo tempo, permite-nos aceder ao conhecimento sobre as vidas dos professores.

Concordamos que

a escrita é nossa segunda voz, que denuncia nossos modos de existir e praticar a vida, nossas maneiras de sentir, aprender e nos relacionarmos com os outros e com o mundo. A formação do/a professor/a passa necessariamente pela ação de escrever-narrar-refletir sobre o vivido, pois é um exercício de autotransformação e (re)construção do significado da profissão. (PRADO; CUNHA, 2006, p. 111-112).

Os textos lidos no curso foram: A moça tecelã, de Marina Colasanti (2000), Felicidade clandestina, de Clarice Lispector (1998), O homem que só tinha certezas, de Adriana Falcão (2003), O catador de pensamentos, de Mônica Feth (1996), Para Maria da Graça, de Paulo Mendes Campos (2006), O espelho, de Machado de Assis (1994) e O cego estrelinho, de Mia Couto (1986). Os textos foram escolhidos por apresentarem

episódios diversos sobre as relações humanas e por oferecerem a possibilidade de pensarmos sobre a vida em suas múltiplas dimensões.

Para a análise, considerando 55 “Diários de Leitura” disponibilizados para os pesquisadores, procedemos a leitura de todos os registros buscando indícios das experiências de leitura como experiências de formação capazes de favorecer o “conhecimento de si” e, portanto, da relação com o outro. Além desse critério fundamental para responder ao objetivo da pesquisa, buscamos selecionar fragmentos que contemplassem reflexões biográficas sobre os vários contos lidos, oferecendo um mosaico e um diálogo entre essas leituras.

Na leitura e análise dos registros elaborados pelas professoras partimos do princípio de que “toda leitura é interpretação, toda leitura revela as circunstâncias do leitor, das quais todo o resto deriva” (MANGUEL, 2008, p.104). Isso significa que admitimos que a leitura é atribuição de sentido, diálogo criador entre leitor e autor, expressão de uma singularidade e de um modo de compreender a si e ao mundo. Por isso não buscamos regularidades e recorrências nos registros, pois compreendemos que cada leitor produz sentidos diversos frente a uma mesma leitura.

Do mesmo modo, como apontado por Larrosa (apud VEIGA-NETO, 1996), a experiência de leitura, ao contrário de um experimento, não pode ser planejada (pelo formador, no nosso caso) de modo técnico, uma vez que escapa à ordem das causas e efeitos. Para Larrosa, os mediadores de leitura podem, no máximo, cuidar para que se deem determinadas condições de possibilidade.

Para o autor, “só quando confluem o texto adequado, o momento adequado, a sensibilidade adequada, a leitura é experiência” (p.147) e, ainda assim, nada garante que assim seja, já que esse tipo de experiência se produz em certas condições, mas não se subordina ao possível.

Isso implica admitir que uma mesma atividade de leitura pode ser experiência para alguns leitores e não para outros e que nunca será a mesma experiência para todos. O que estamos compreendendo por experiência e buscando reconhecer nos registros?

Para Larrosa (2002, p.21),

a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo

o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

Essa experiência, na compreensão de Passeggi (2011, p.149), constitui-se “nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou”, ou seja, “entre um acontecimento e sua significação, intervém o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo”.

Assim, podemos aceder às experiências das professoras por meio do contato com o ato de dizer, de narrar, (re)interpretar as leituras compartilhadas, uma vez que a leitura dos contos é mediadora da subjetividade das professoras que vão revelando o que sentem, pensam e vivem.

4. Da leitura dos contos à leitura de si

O exercício de escrever as reflexões após cada leitura e cada encontro e retomar as próprias escritas ao final do processo de formação, no final do semestre, possibilitou a uma das professoras, por exemplo, apropriar-se da própria experiência de leitura. O exercício metacognitivo de Rosana, ao sistematizar suas aprendizagens a partir das leituras e registros, indicia o modo como vai se apropriando das leituras e como as palavras dos autores vão ajudando-a a nomear seus estados de consciência.

Pensando nas leituras e relendo meus registros percebo um ponto em comum: o ser humano e suas emoções. Ao ler cada texto pensava na minha vida e o aprendizado que poderia me oferecer. E posso afirmar que foram momentos produtivos de reflexão. A vida, a felicidade, são construções diárias, mas somente possíveis se me permito: viver minhas emoções, aprender a me conhecer, permitir fluir os meus desejos, aprender a enxergar a vida, enfrentar meus medos, reconhecer minhas limitações, valorizar minha capacidade, agir de acordo com meus valores morais. Viver em sociedade, conviver, mas não esquecer que sou um ser único, com desejos, crenças e opiniões, e me permitir exercitá-las em casa, no trabalho, no convívio social. Respeitando o outro, porém, me respeitando também. Antes de ser uma profissional, esposa, mãe, filha... sou uma mulher, um ser humano. Não posso sufocar minha alma interior e só viver a minha alma exterior. Quem sou eu? O que penso da vida? Por que estou fazendo essas escolhas? São questionamentos que não posso anular para não esquecer que caminho quero trilhar. Enfim, cada texto abordou a vida, as dificuldades e alegrias que inevitavelmente ocorrem. Saber enfrentá-las e diante

delas amadurecer e aprender a ser um ser humano melhor é o grande desafio de estar vivo.

Ao nos depararmos com o registro “a vida, a felicidade, são construções diárias, mas somente possíveis se me permito: viver minhas emoções, aprender a me conhecer, permitir fluir os meus desejos, aprender a enxergar a vida, enfrentar meus medos, reconhecer minhas limitações, valorizar minha capacidade” complementando que é preciso respeitar o outro, “porém, me respeitando também”, pois “antes de ser uma profissional, esposa, mãe, filha... sou uma mulher, um ser humano”, podemos reconhecer a moça tecelã, de Marina Colasanti (2000), que tece e destece, fio a fio, cor por cor, os contornos de sua existência.

A referência à “alma interior e exterior”, alusão ao conto de Machado de Assis (1994), ajudou Rosana a nomear a necessidade de sustentar sua autenticidade diante da vida cotidiana. Como bem destacado por Manguel (2006, p.83),

o poder dos leitores não se esgota em sua capacidade de reunir informações, ordenar e catalogar, mas em seu dom de interpretar, associar e transformar suas leituras (...); o conhecimento não consiste no acúmulo de textos ou informações, nem no livro como objeto, mas na experiência resgatada das páginas e novamente transformada em experiência, em palavras que se refletem tanto no mundo exterior como no próprio ser do leitor. (MANGUEL, 2006, p.83).

Rosana, no diálogo com os contos, nos mostra que ler "não é um processo automático de capturar um texto como um papel fotossensível captura a luz, mas um processo de reconstrução desconcertante, labiríntico, comum e, contudo, pessoal" (MANGUEL, 1997, p.54).

A metáfora de tecer a própria vida também é recuperada por Cláudia que, diante da leitura “A moça tecelã” (COLASANTI, 2000), identifica-se com a personagem do conto:

Quantas de nós gostaríamos de poder tecer dia a dia o nosso tapete? O nosso tecido para entrar em um mundo imaginário e com isso viver aventuras das quais poderíamos acertar, errar, consertar, voltar. No conto, a tecelã percebeu que a sua pequena vida humilde lhe valia muito mais do que riquezas e um marido ganancioso. Ao perceber que não lhe agradava tal situação pôde retornar ao seu caminho e desfazer tudo o que tinha criado. Será que nós também não podemos tentar caminhos que nos realizem plenamente?

Quando Cláudia interroga “*Quantas de nós gostaríamos de poder tecer dia a dia o nosso tapete?*”, relacionando-o com a produção da própria vida, apropria-se de uma metáfora que a ajuda a dar sentido à leitura e às próprias experiências. Sá-Chaves (2000, p.171) explica que o discurso metafórico permite “que conceitos ou ideias possam ser compreendidos em termos de outros que, por serem portadores de novas significações, abrem o leque de possibilidades de compreensão”.

A ampliação da compreensão entre o lido e o vivido, que para Manguel (2009) já nem pode ser dissociado, permite a formulação de outra interrogação: “*Será que nós também não podemos tentar caminhos que nos realizem plenamente?*”.

Cláudia experimenta a leitura como processo de reflexividade, isto é, como movimento de exteriorização, de saída de si mesma – “*Quantas de nós...*” – e de volta – “*Será que nós também...*” - evidenciando uma experiência de formação que a afeta, produz efeitos no que sente, pensa e deseja. Larrosa (2011, p.7) reforça que o lugar da experiência é o sujeito, contudo, de um sujeito “capaz de deixar que algo lhe passe”, pois trata-se de “um sujeito aberto, sensível, vulnerável, exposto”.

Percebemos que essa experiência de leitura que potencializa o olhar para si, por meio da reflexão narrativa, parece permitir também o reconhecimento da alteridade constitutiva das relações sociais. A professora Solange dá pistas dessa compreensão ao narrar suas impressões com a leitura de “O cego estrelinho”, de Mia Couto (1986):

Esse texto me sensibilizou muito, pois me fez pensar no quanto nós, seres humanos, precisamos um do outro nas diversas situações da nossa vida. O cego estrelinho dependia do seu guia que o fazia ver o mundo através dos seus olhos. E quantas vezes na nossa vida precisamos de alguém que nos auxilie em determinados momentos. Já num outro momento isso se inverte quando o cego estrelinho deixa de ser guiado para ser o guia da moça que necessita da sua ajuda e ele faz com muito carinho. Penso comigo ao ler esse texto no quanto o outro é importante na nossa vida. Sozinhos não chegamos a lugar nenhum e o fantástico é que há momentos em precisamos de um guia e no outro somos o guia.

Quando Solange afirma que “*o cego estrelinho dependia do seu guia que o fazia ver o mundo através dos seus olhos*” ela parece problematizar a relação eu-outro para além da limitação da visão. A professora reconhece que é possível e necessário um

deslocamento para conhecer e compreender o ponto de vista alheio e, mais ainda, admite que conhecemos o mundo mediados pela presença e interlocução com os outros. Como nos lembra Petit (2009, p.53), “é sempre na intersubjetividade que os seres humanos se constituem, e suas trajetórias podem mudar de rumo depois de algum encontro”.

As relações sociais, onde alternamos posições, uma vez que “há momentos em precisamos de um guia e no outro somos o guia”, são marcadas por interações, trocas e negociações que vão nos constituindo reciprocamente. Nessa relação de alteridade e diálogo com os textos literários é possível, para alguns, reconhecerem-se como protagonistas de suas próprias vidas, ajudados que são pelos escritores a nomear os estados pelos quais passam, “a distingui-los, a acalmá-los, a conhecê-los melhor, a compartilhá-los” (PETIT, 2009, p.38).

Kelly, diante de “Para Maria da Graça” (CAMPOS, 2006), indicia-nos essa experiência:

O texto nos faz pensar nos desafios da nossa própria vida. Somos os autores das nossas histórias, que podem ser romances com finais felizes ou trágicos, porém, construímos uma história. Além disso, devemos medir com cuidado os problemas que nos deparamos; muitas vezes os achamos sem solução, no entanto, enfrentando-o percebemos que resolvê-lo não é tão difícil assim. Outro ponto a ser observado e pensado é que não existe um manual para se viver, sabemos o que devemos fazer vivendo; o perdoar, o desculpar, o se retratar é tão indispensável nessa loucura de vida que temos, que acaba sendo algo sem sentido quando vemos a corrida, a disputa tão desnecessária quando não se sabe nem onde se quer chegar.

A leitura pode contribuir, como apontado por Petit (2009) e percebido no registro da professora, para a reorganização dos universos simbólicos, transformando a representação que os sujeitos têm de si mesmos e sua “maneira de se pensar, se dizer, se situar, no tipo de relações estabelecidas” e possibilitando mobilidade no “jogo do tabuleiro social” para que os sujeitos se tornem “um pouco mais atores de suas vidas, um pouco mais donos de seus destinos e não somente objetos do discurso dos outros” (p.99-100).

Quando Kelly pondera que “o texto nos faz pensar nos desafios da nossa própria vida”, tomando consciência que as palavras do escritor dialogam com sua realidade,

confirmamos que, realmente, uma história literária pode “tornar o leitor um ouvinte melhor, mais sábio: com menos certezas, muito mais sensível” (MANGUEL, 1997, p.309).

Nesse exercício de questionar a própria vida Kelly se depara com um dos benefícios proporcionados pela literatura e valorizado por Manguel: o autoconhecimento. “*Quem és tu?*” é a enigmática pergunta que a Lagarta fumante de nargilé faz à Alice, em *Alice no País das Maravilhas*. Para Manguel (2005), apreciador dessa obra de Lewis Carroll, esse questionamento da Lagarta é emblemático e revela a grande interrogação experimentada pelos leitores de histórias literárias.

Talvez seja essa interrogação que mobiliza Rosemari a partir do encontro com o texto de Falcão (2003), em “O homem que só tinha certezas”.

O texto discorre sobre um homem que tinha certezas sobre todos os fatos da vida. Se torna famoso por isso. As pessoas o consideram como um apoio e a ele se chegam para tirar suas dúvidas. Ele parece mesmo seguro e dá conselhos sobre os assuntos os mais variados: relacionamentos, trabalho etc. Nada abala suas certezas. Até que um dia ele se apaixona, suas emoções o tornam vulnerável e ele percebe que em relação a si próprio não tinha certezas. Em relação a nós mesmos: Do que temos certezas? Em que nos baseamos para afirmar que o que fazemos é certo ou tomamos decisões corretas? – nos pensamentos dos teóricos, em nossa própria experiência ou em nosso coração? Verdades são absolutas? Quais são e quais não são? Estou no caminho certo? Existe um caminho único? É preciso refletir.

As interrogações de Rosemari e sua afirmativa “*É preciso refletir*” dá indícios de uma leitura que se apresenta como espelho. Manguel (1997) trabalha essa metáfora dos livros como espelhos para defender a ideia de que o modo como o leitor lê informa quem ele é, o que ele possui dentro de si. Porque “toda leitura é interpretação, toda leitura revela as circunstâncias do leitor” (MANGUEL, 2008, p.104), os livros-espelhos, ao refletirem as condições do leitor, geram autoconhecimento, uma vez que os indivíduos precisam ver-se fora deles mesmos para saber efetivamente quem são, “em algo que contém a nossa imagem, mas não é parte de nós, descobrindo o interno no externo” (MANGUEL, 2001, p. 185).

No entanto, Larrosa (2011, p.9), ao recorrer à mesma metáfora, pondera que “um leitor que, após ler o livro, se olha no espelho e não nota nada, não lhe passa nada, é um

leitor que não fez nenhuma experiência” (LARROSA, 2011, p.9). Nesse sentido, a leitura torna-se experiência a partir dos significados que são produzidos no leitor, nas mudanças que passam a constituir as reflexões do leitor, sua formação, seu discurso, pensamento e os sentimentos, aquilo que passa a ser próprio dele, ou seja, de sua própria autoria.

Como lembrado por Petit (2009, p. 28-29),

o leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve, altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lados os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso pode levá-lo.

A professora Claudiene, diante do conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector (1998), talvez tenha sido levada para o “espaço interior e íntimo” referido por Petit (2009). A autora, ao afirmar que a leitura permite “elaborarmos um espaço interior, um país próprio, inclusive em contextos onde parece não ter sobrado nenhum espaço pessoal” (p.39), nos ajuda a compreender o enunciado da professora:

‘Pelo tempo que quisesse’. Seria possível uma felicidade desse tamanho? Eu desejo, não com muita força a ponto do meu desejo se realizar. Desejo com reservas, com medo e insegurança. Talvez devesse desejar com a força de uma menina que ama livros e que, apesar de encontrar obstáculos (como alguém que chupa balas com barulho), enfrenta seu orgulho e todos os dias se empenha para realizar seu desejo... (...). Desejo. Hoje um pouco mais do que ontem. Busco tirar da clandestinidade a minha felicidade. Talvez!

O espaço íntimo de Claudiene, que é o espaço do desejo e do medo, da clandestinidade e da ousadia, sobretudo do olhar que se volta para si, é construído com a ajuda da personagem do conto, que desejava ardentemente ter um livro em suas mãos.

Petit (2009, p40) nos diz que nossos espaços íntimos são compostos por fragmentos de frases escritas ou ditas por outros e que “juntamos e nos revelam essa parte oculta de nós mesmos. E esse espaço íntimo nos dá um lugar (...). E podemos dar sentido às nossas vidas, construir um sentido”.

De fato, concordamos com Manguel (2008, p.131) quando ele nos diz que

as histórias podem nos oferecer consolo para nosso sofrimento e nomes para nossa experiência. As histórias podem dizer quem somos, o que são essas ampulhetas pelas quais passamos, como podem nos ajudar a imaginar um futuro em que, sem finais felizes e confortáveis, possamos continuar vivos e juntos nesta terra tão devastada.

Considerações Finais

Nos limites desse artigo buscamos compreender como o contato com a literatura pode favorecer o “conhecimento de si” nos processos de formação continuada de professores.

Na interlocução com Manguel, Larrosa e Petit, confirmamos o que Cândido (2002, p.80) tão bem sintetizou: “a obra literária é síntese e projeção da experiência humana”.

Síntese e projeção humana que encontramos nas questões de Rosana (*Quem sou eu? O que penso da vida? Por que estou fazendo essas escolhas?*), de Cláudia (*Será que nós também não podemos tentar caminhos que nos realizem plenamente?*) e de Rosemari (*Do que temos certezas? Em que nos baseamos para afirmar que o que fazemos é certo ou tomamos decisões corretas? – nos pensamentos dos teóricos, em nossa própria experiência ou em nosso coração? Verdades são absolutas? Quais são e quais não são? Estou no caminho certo? Existe um caminho único.*).

E também nas afirmativas de Solange (*há momentos em precisamos de um guia e no outro somos o guia*), de Kelly (*não existe um manual para se viver, sabemos o que devemos fazer vivendo*) e de Claudiene (*busco tirar da clandestinidade a minha felicidade*).

Se as palavras de Marina Colasanti, Clarice Lispector, Paulo Mendes Campos, Machado de Assis e Mia Couto puderam dar forma à experiência de Rosana, Cláudia, Rosemari, Kelly e Claudiene, cujas narrativas socializamos aqui, quiçá nossas palavras reunidas possam dar forma às experiências de formação continuada compromissadas com o desenvolvimento pessoal e profissional de professores.

Referências

ASSIS, M. O espelho. In: _____. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. v. II. p. 345-352.

COLASANTI, M.. A moça tecelã. In:_____. **Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento**. Rio de Janeiro: Global, 2000. p.9-14.

CAMPOS, P. M. Para Maria da Graça. In: **O amor acaba**: crônicas líricas e existenciais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. p.1-5.

CANDIDO, A. **Textos de intervenção**. São Paulo: Editora 34, 2002.

COUTO, M. O cego estrelinho. In:_____. **Estórias Abensonhadas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p.21-25.

CUNHA, R. C. O. B. Experiências com a leitura literária: apontamentos para a formação de professores. In: IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, São Paulo, SP. **Espaço (Auto)biográfico**: artes de viver, conhecer e formar. São Paulo: FEUSP/Biograph, 2010a. p. 1-11.

CUNHA, R. C. O. B. Literatura, humanização e democratização cultural na formação de professores. In: DIAS, R. (Org.). **Formação continuada**: diálogos entre educadores. Jaboticabal-SP: FUNEP, 2010b. v. 1. p. 103-122.

_____. Narrativas sobre experiências de leitura literária: memoriais de professoras alfabetizadoras. In: XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Belo Horizonte, MG. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010c. p. 13-25.

CUNHA, R. C. O. B. ; OMETTO, C. B. C. N. . A leitura como experiência de formação nos memoriais de professores. **Calidoscópio** (UNISINOS), v. 10, p. 49-57, 2012.

FALCÃO, A. O homem que só tinha certezas. In: **O doido da garrafa**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2003. p.75-78.

FETH, M. **O catador de pensamentos**. São Paulo: Brinque-Book, 1996.

LARROSA, Jorge. Notas sobre experiências e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan/abr. 2002.

_____. **Pedagogia profana**: danças piruetas e mascaradas. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p.4-27, jul./dez. 2011.

LISPECTOR, C. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MANGUEL, A. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. **No bosque do espelho**: ensaios sobre as palavras e o mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____. **Os livros e os dias**: um ano de leituras prazerosas. São Paulo: Companhia das Letras, São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **A biblioteca à noite**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. **A cidade das palavras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____. **À mesa com o Chapeleiro Maluco**: ensaios sobre corvos e escrivainhas. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MASCARELLO, A. S.; CUNHA, R. C. O. B. A leitura literária na formação inicial e continuada de professores de Educação Infantil e séries iniciais. **Revista do Cogeme**, São Paulo, 2013. No prelo.

OLIVEIRA, B. P.; CUNHA, R. C. O. B. À mesa com Alberto Manguel: contribuições da leitura literária na formação docente. **Revista NUPEM**, v. 5, p. 103-121, 2013.

PASSEGGI, M. C. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. 2.ed. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PLACCO, V.M. N. S. **Formação e Prática do Educador e do Orientador**: confrontos e questionamentos. 4ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

_____. Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. In: AGUIAR, M. A. S.; FERRETO, N. S. C. (Org.). **Para onde vão a Orientação e a Supervisão Educacional?** Campinas, SP: Papyrus, 2002. p. 95-106.

PRADO, G. V. T.; CUNHA, R. C. O. B. Aprender com a experiência: a produção de quais saberes? **Revista Educação**, Porto Alegre, ano XXIX, n. 1 (58), p. 107-122, Jan./Abr. 2006.

SÁ-CHAVES, I. **Formação, conhecimento e supervisão**: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais. Aveiro: Universidade, 2000.

SARMENTO, T. Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In: FORMOSINHO, J et al. **Formação de professores**. Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Editora Porto, 2009. p.303-328.

SOUZA, E.C. Abordagem experiencial: pesquisa educacional, formação e histórias de vida. In: _____. **Histórias de vida e formação de professores**. Salto para o Futuro – TV Escola. Boletim 01, março 2007. SEED/MEC. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/104711Historias2.pdf#page=15> . Acesso em: 5 out. 2013.

VEIGA-NETO, A. Literatura, experiência e formação (entrevista com Jorge Larrosa). In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996. p.133-161.