

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELIANE DIAS MARTINS

**LEITURA LITERÁRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM
ESTUDO SOBRE PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE E
ESCOLA BÁSICA**

VITÓRIA – ES

2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELIANE DIAS MARTINS

**LEITURA LITERÁRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM
ESTUDO SOBRE PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE E
ESCOLA BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

Orientador: Prof. Dr. Erineu Foerste.

VITÓRIA – ES

2008

ELIANE DIAS MARTINS

**LEITURA LITERÁRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO
SOBRE PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

Aprovada em _____ de _____ de 2008.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Erineu Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof. Dr. Bernd Fichtner
Universidade de Siegen - Alemanha

Profa. Dra. Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo

Profa. Dra. Juçara Luzia Leite
Universidade Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por tantas bênçãos que derramou e derrama sobre a minha vida, concedendo-me oportunidades valiosas e tornando-me capaz de realizar meus projetos pessoais e profissionais.

De forma especial, agradeço aos meus pais, Idemar e Maria, aos meus irmãos, Andréia, Adriana, Denys e Denyse, ao meu cunhado, Laércio, e ao meu namorado, Roberto, pelo amor que sempre devotaram a mim e por acreditarem na minha capacidade, dando-me força para continuar estudando e galgando novos horizontes.

À Josimara, Jaklane e Antônio, pela amizade a mim dedicada, por serem sempre companheiros e fiéis e por contribuírem na minha formação profissional, através dos diálogos, das trocas, enfim, através das partilhas de idéias e práticas.

Ao meu orientador e *colaborador* – no sentido encontrado em nossa pesquisa –, Prof. Dr. Erineu Foerste, pela oportunidade que a mim concedeu de continuar estudando, concretizando meus objetivos profissionais e, ainda, pelo constante incentivo, sempre indicando a direção a ser tomada e apresentando palavras de confiança nos momentos em que as limitações humanas imprimiam-me desestímulo. Meus sinceros agradecimentos a quem tornou possível a realização desta pesquisa.

À professora e amiga, Rachel, que, irrestritamente, abriu as portas de suas salas de aula a mim e aos estudantes de Letras, tornando possível o desenvolvimento dos projetos com seus alunos e a realização desta pesquisa como um todo. Obrigada por sua generosidade em partilhar seus saberes e contribuir para a formação de muitos profissionais, tornando concreto o sentido da *parceria colaborativa*. Agradeço pelas leituras de meu trabalho e pelas discussões que muito vieram a acrescentar em minha pesquisa.

A toda equipe “Joffre Fraga”, por contribuir para a realização dos projetos e, de forma especial, à diretora Marlúcia, por permitir, sem reservas, que os espaços da escola fossem utilizados e por não medir esforços para que tudo transcorresse da melhor forma possível, e à bibliotecária Léa, por disponibilizar os livros de que precisávamos e também o espaço da biblioteca.

À Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes da Prefeitura Municipal de Vila Velha, pela concessão da licença entre julho e dezembro de 2007, meses de elaboração da dissertação.

Aos estudantes de Letras participantes da pesquisa, especialmente, aos grupos que desenvolveram seus projetos na UMEF “Joffre Fraga”, pelas informações que forneceram e por constituírem-se verdadeiros colaboradores na construção de propostas emancipadoras de leitura literária.

Aos alunos da UMEF “Joffre Fraga” por participarem com muito afinco dos projetos de leitura literária e receberem carinhosamente os estudantes e pesquisadores da Ufes.

À Prof^a. Dr^a. Cleonara Maria Schwartz, por favorecer, em suas aulas, importantes reflexões, que, aqui, puderam ser desenvolvidas. À Prof^a. Dr^a. Juçara Leite, por contribuir, de forma ímpar, através das questões e sugestões na ocasião de nosso Exame de Qualificação. Ao Prof. Dr. Bernd Fichtner, por aceitar integrar a banca de defesa. À Prof. Dr^a. Maria Fernanda Alvito, do Departamento de Línguas e Letras, pelo carinho e incentivo e pelas contribuições não somente durante o desenvolvimento desta pesquisa, mas também durante a elaboração da monografia, ainda no momento da graduação.

A todos os professores, funcionários e alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes, especialmente, às colegas Ângela e Andressa, pelo incentivo e pelas discussões engendradas. Finalmente, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

“[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.”

Antonio Candido

RESUMO

Esta investigação, vinculada à linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e ao projeto “Formação e Prática do Professor de Literatura”, coordenado pelo Prof. Dr. Erineu Foerste, analisa aspectos do trabalho com textos literários em uma escola básica pública da periferia do município de Vila Velha, região metropolitana de Vitória – ES. A pesquisa investiga dimensões teóricas e práticas de projetos colaborativos que envolveram professores da escola com formação na área, pesquisadores da universidade e estudantes em fase de conclusão da Licenciatura em Letras/Português. Analisa concepções de linguagem, língua, leitura e leitor, que estão subjacentes a determinadas práticas de leitura literária, e acabam por influenciá-las e condicioná-las, ressaltando as potencialidades e dificuldades deste trabalho na escola básica. Relata e analisa a experiência da *parceria colaborativa* entre as referidas instituições e como contribuiu para a superação de práticas consideradas inadequadas de leitura literária. A pesquisa, de base qualitativa, parte da perspectiva da triangulação de dados, utilizando-se de anotações em diário de campo, observações, questionários, entrevistas e análise de documentos. As investigações permitem afirmar que esta parceria entre universidade e escola básica favorece a construção coletiva de alternativas para se repensar práticas não emancipatórias de trabalho com literatura. Colocam, ao mesmo tempo, o desafio de se aprofundar reflexões sobre o modelo de formação de professores, que não tem atendido às necessidades concretas do trabalho pedagógico, na medida em que reforça as clássicas dicotomias teoria/prática, universidade/escola básica e formação pedagógica/formação específica, concebendo os professores como meros reprodutores de teorias pensadas exclusivamente pela academia e a prática como o local de aplicação das mesmas.

Palavras-Chave: práticas de leitura literária, formação de professores, parceria universidade e escola básica.

ABSTRACT

This research, linked to the group of Culture, Curriculum and Teacher Training of the Program of Post-Graduation in Education of the Education Center of the Universidade Federal do Espírito Santo, and to the project “Formation and Practice of Literature Teachers”, coordinated by Professor Erineu Foerst, PhD, analyzes aspects of the work with literary texts in a public middle school located in the city of Vila Velha, near Vitoria - ES. The work investigates theoretical and practical dimensions of collaborative projects which involved teachers, university researchers, and senior Language Arts students. It analyzes conceptions of language, reading, and reader, which are subjacent to certain practices of literary reading, and which end up influencing and conditioning them, and highlights the potentialities and difficulties of such work in schools. It also analyzes the experience of *collaborative partnership* between the above mentioned institutions, as well as the way it contributed to the overcoming of those literary-reading practices considered inadequate. The research, a qualitative one, is based on the perspective of a triangulation of data, and makes use of field records, observation, questionnaires, interviews and document analysis. The investigation allows to state that the partnership between the university and public elementary/middle/high schools favors the collective construction of alternatives to rethink the non-emancipating practices used in the work with literature. It brings, at the same time, the wish to deepen the considerations about the current model of teacher training, which does not consider the concrete needs of the pedagogical work, as long as it reinforces the classical dichotomies theory/practice, university/public school and pedagogical/specific formation, which view teachers as mere reproducers of theories which are exclusively thought about by the Academy, and view practice as a way to apply such theories.

Key-Words: literary reading practices, teacher training courses, partnership between university/public school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Justificativa	18
Problema	25
Objetivos	25
Revisão da produção acadêmica	26
Metodologia	35
A estrutura da dissertação	40
Cap.1: LITERATURA E ESCOLA: RESGATANDO DISCUSSÕES ACERCA DA PROBLEMÁTICA	42
1.1 Escolarização da leitura literária: primeiras pesquisas: literatura infantil em foco.....	42
1.2 Escolarização da leitura literária: ampliando as discussões para os demais níveis de ensino	51
1.3 Dialogando com produções do grupo de pesquisa do letramento literário.....	63
1.4 A importância da revisão para a definição de perspectivas teóricas	71
Cap. 2: PRÁTICAS ESCOLARES DE LEITURA LITERÁRIA E CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, LÍNGUA, LEITURA E LEITOR	75

2.1	Influências e contribuições das perspectivas saussureana e bakhtiniana de linguagem	75
2.2	A leitura como experiência subversiva	85
2.3	A recepção da obra literária em discussão	86
Cap. 3: LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE O ENVOLVIMENTO DE PROFESSORES E ESTUDANTES DE LETRAS EM UM PROJETO DE PARCERIA COLABORATIVA		91
3.1	Repensando práticas de leitura literária à luz das contribuições da parceria entre universidade e escola	91
3.2	Uma experiência de <i>Parceria Colaborativa</i>	97
3.2.1	Projetos da Turma I	104
3.2.2	Projetos da Turma II	108
3.2.2.1	Aproximando professora e estagiários: encontros prévios na universidade e na escola	109
3.2.2.2	O desenvolvimento dos projetos na escola	113
3.3	A Parceria Colaborativa favorecendo alternativas aos problemas concretos dos professores	119
3.4	O projeto de incentivo à leitura literária através de “Leituras de Prazer” e “Leituras de Formação”	122
3.5	A Parceria Colaborativa como alternativa a resignificação de concepções e práticas de leitura literária na escola	129
Cap. 4: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LITERATURA: UM DIÁLOGO		132

4.1	Considerações iniciais	132
4.2	Sobre a preparação para assumir uma sala de aula	134
4.3	Sobre os objetivos do curso de letras	139
4.4	Sobre a articulação entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas do curso de letras	140
4.5	Sobre a importância das disciplinas pedagógicas para a formação do professor.....	143
4.6	Sobre a organização curricular do curso de Letras	146
4.7	Sobre os objetivos do Estágio Supervisionado	149
4.8	Sobre mudanças sugeridas no Estágio Supervisionado	153
4.9	Sobre a avaliação da experiência dos estágios nas escolas	156
4.10	Sobre os maiores desafios do profissional recém-formado	157
4.11	Sobre as experiências e as principais angústias profissionais	158
4.12	Sobre desencontros coletivos: dissonâncias entre sujeitos, projetos e discursos.....	162
4.13	Sobre a Parceria Colaborativa como alternativa à formação de professores	173
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
	REFERÊNCIAS	183
	ANEXOS	194
	ANEXO 01 – Unidade de Ensino Fundamental “Joffre Fraga”	194

ANEXO 02 – Questionário aplicado com os estudantes da Turma I	195
ANEXO 03 – Questionário aplicado com os estudantes da Turma II	200
ANEXO 04 – Questões da Entrevista Coletiva – Turma II	206
ANEXO 05 – Dados quantitativos extraídos do questionário aplicado às Turmas I e II.....	208
ANEXO 06 – Fotos e trabalhos de projetos da Turma II	209
ANEXO 07 – Projeto “Leituras de Prazer” e “Leituras de Formação”	210

INTRODUÇÃO

“O coração dos homens é um livro onde se podem ler e escrever todas as histórias. E todos os outros livros só existem por referência a esse livro primeiro, e sem ele nada seriam. Sabem-no os leitores que nunca leram um livro, sabem-no os escritores que destruíram toda a sua obra, sabemos-lo afinal todos um pouco. A verdadeira literatura só existe no coração dos homens. E se alvitramos que o coração é apenas um órgão muscular, o agente principal da circulação do sangue, saibam que estão no bom caminho. Continuem a ler e a escrever, mas façam-no com o coração.”

Jorge Luis Borges

Desde muito cedo, a literatura ocupa um lugar especial em minha vida. Na infância, através das fábulas e dos belíssimos contos de fadas contados por minhas professoras. À imaginação, sempre reservava várias horas dos meus dias. Muito cedo comecei a ler e queria sempre ser contemplada nas aulas de leitura. Na adolescência, os romances históricos de banca de jornal eram o meu vício. Marcavam-me os enredos que se passavam durante a Revolução Francesa, a Guerra da Secessão, a Guerra dos Cem Anos e tantos outros momentos históricos, que ficavam muito mais próximos e mais trágicos quando mencionados naquelas páginas. Mas meu encontro com os gigantes da literatura ocorreu mesmo na universidade. O primeiro grande encontro foi com a sonhadora e desamparada Macabéia, tão brilhantemente criada por Clarice Lispector. Outra grande paixão foi Machado e seus personagens contraditoriamente fascinantes, de uma franqueza desconcertante, Brás Cubas, o defunto-autor, que narra sua vida depois de falecido, afirmando-se isento de todas as coerções morais a que os “vivos” estão submetidos, e Genoveva, a noiva que se casou com outro, depois de jurar eterno amor ao almirante com quem era comprometida, e que, perguntada sobre sua atitude, responde cinicamente que quando jurou era verdade. Outros grandes nomes marcaram esse momento de minha trajetória como leitora, como Graciliano Ramos, Fernando Pessoa e Mário de Sá-Carneiro, poeta português cujo livro de poemas intitulado *Dispersão* estudei mais profundamente para a elaboração de minha monografia de conclusão do curso de Letras, realizado entre 1999 e 2003.

A relação de reconhecimento e intimidade com a leitura literária produziu em mim o desejo de trabalhar com esta disciplina na escola, intensificando mais tarde a necessidade de levantar respostas para algumas questões acerca do binômio leitura literária e escola. Assim se deu a minha inserção na escola, praticamente no final do curso de Letras, quando eu comecei a ministrar aulas de língua portuguesa, literatura e redação para o ensino médio, em uma escola estadual, onde eu estudara alguns anos antes. A escola, apesar de todos os problemas comuns à educação pública brasileira, era, e ainda hoje é, bastante organizada, com uma administração extremamente competente. Contava com um prédio recentemente reformado, com um amplo refeitório – que muitas vezes serviu-nos como auditório para apresentações de palestras, peças teatrais e exposição de trabalhos diversos –, arejadas salas de aula, sala de vídeo, laboratório de informática com um razoável número de computadores, equipamentos como datashow, episcópio, retroprojetores, entre outros, além de – o mais importante para o professor de literatura! – contar com uma biblioteca razoavelmente equipada. Por diversas vezes, a escola ganhara o primeiro lugar em organização e número do acervo entre as escolas estaduais do município de Vila Velha. Havia algumas limitações como o fato de não apresentar vários exemplares de um mesmo título ou em alguns períodos funcionar sem o funcionário para dar suporte ao trabalho do professor.

Naquele ano, trabalhei com obras consagradas como *A Moreninha*, *Iracema*, *Lucíola*, *O Guarani*, *Os Sertões*, *Auto da Compadecida*, *Macunaíma*, *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, *Canaã*, além de vários contos de Machado de Assis e poemas de diversos autores. Nos trabalhos com as narrativas mais longas, pedia que a turma se dividisse em grupos, sorteava ou negociava os títulos que cada grupo leria, e fornecia um ou dois exemplares de cada título. Aqueles de que eu dispunha levava para emprestar-lhes. Fazíamos seminários e eu me surpreendia com o que os alunos me apresentavam, com o que alcançavam em suas leituras, como as relacionavam com suas experiências de vida, com o quanto a leitura literária provocava suas emoções e sentimentos. Eu podia perceber que a mesma atração que sentia pela literatura, outros também a sentiam, e, o que era melhor, eu podia ser a mediadora desta experiência, influenciadora dela.

A escola onde trabalhava dividia os conhecimentos da língua em três disciplinas intituladas Português, Literatura e Redação, seguindo moldes de escolas particulares e cursos pré-vestibulares. De certa forma, ao mesmo tempo em que seccionava o saber, o currículo garantia os conhecimentos de literatura e produção de texto, uma vez que, segundo a diretora, muitos professores de língua portuguesa que passaram pela escola não os priorizavam em suas aulas, garantindo apenas os conhecimentos gramaticais. Os professores de literatura e de redação tinham então que trabalhar com apenas uma aula por semana em cada turma. Não era uma tarefa tão simples, porém com algum esforço alcançavam-se bons resultados.

Em meados daquele ano de 2002, recebi então em minha sala de aula alguns colegas de graduação para realizarem o estágio com minhas turmas de segundo ano. O professor de Estágio Supervisionado II, Erineu, havia proposto que os alunos que trabalhavam com ensino médio formassem em torno de si grupos para a realização do estágio. Essa proposta foi muito bem aceita na turma, pois a experiência da maioria no Estágio I foi com um professor desconhecido, em uma escola também desconhecida para os alunos, o que nos intimidou bastante. Partir para a realização do estágio com um colega de classe com quem já se convivia há mais de três anos foi muito mais tranquilizador para todos. Para o aluno, ser avaliado em um estágio já é bastante desconfortável, e quando isso se dá num ambiente estranho e com pessoas com quem nem sempre se pode contar e confiar é ainda pior. Quatro colegas decidiram realizar o estágio comigo e a experiência foi maravilhosa. Sentamos e planejamos o que iríamos trabalhar. Conforme o professor havia sugerido, o projeto destacava a literatura. Optamos trabalhar com a leitura e interpretação de contos de Machado de Assis, entre eles “A Cartomante”, “A Missa do Galo” e “Noite de Almirante”. Decidimos que metodologia e recursos usaríamos e partimos para a execução do projeto. Surpreendemo-nos com o grande interesse demonstrado pela turma e também com sua capacidade crítica. Muitos destacaram o preconceito contra a mulher, o adultério e a violência com que era punido, a covardia e a contradição humana, entre tantas outras questões que emergiram da ficção machadiana. Colocavam suas opiniões e nem sempre chegavam a um consenso, mas o mais interessante foi notar como conseguiam aproximar situações fictícias criadas por Machado no século XIX com situações

vivenciadas por eles ou relatadas em jornais e revistas. Foi uma experiência extremamente gratificante para todo o grupo, futuros professores e alunos.

Ao mesmo tempo em que o ensino de literatura realizava-me como profissional, outras questões acerca da profissão de professor afligiam-me. Indagava-me por que, mesmo na fase final do curso, tantos colegas e eu mesma sentíamos tantas dificuldades ao assumirmos uma sala de aula; por que mesmo após as experiências de estágio não nos sentíamos preparados. Essas inseguranças incomodavam-me profundamente. De um modo geral, em minha turma, muitos colegas adiaram a experiência de dar aula para muito tempo depois de formados, outros, mesmo exercendo a profissão, sentiam-se “perdidos”, e outros ainda desistiram no caminho, assumindo outras funções.

Depois de algum tempo, chegamos à conclusão de que existiam falhas em nossa formação. As disciplinas do departamento de Letras não garantiam essa preparação e nem mesmo – o que é surpreendente – as disciplinas do Centro de Educação o faziam. No departamento de Letras, muito raramente discutíamos sobre ensino. Apenas nas aulas de uma professora, especialmente na disciplina intitulada Variação Lingüística. Professores da área de literatura em nenhum momento mencionavam a palavra ensino. Até na disciplina em que achávamos que isso aconteceria, a disciplina Literatura Infantil, as discussões sobre ensino eram escassas. Não havia grandes preocupações do Departamento de Letras quanto à formação do professor de língua. Já no Centro de Educação as discussões não iam muito além de apontamentos de falhas do professor, com menção a todo momento a um aluno, uma turma, uma escola ideal, distante da realidade de que muitos dos colegas já faziam parte, o que gerava, por diversas vezes, conflitos entre alunos e professor. Muitos professores afastados já há muitos anos da sala de aula de ensino básico não possuíam as mesmas experiências, as mesmas condições de trabalho, as mesmas cobranças, enfim as mesmas frustrações. Os discursos eram incompatíveis. Os professores, em muitos momentos, insistiam em falar de uma realidade idealizada, distante da realidade concreta. Essas questões afastavam alunos e professores, e causavam antipatia e aversão às disciplinas pedagógicas. O aluno que já trabalhava, com a visão de quem diariamente tinha contato com as precariedades da educação pública, não aceitava as teorias que responsabilizavam os

professores pelos insucessos na educação, teorias estas que ignoravam e ignoram as condições de trabalho que são fornecidas e tantas outras implicações sociais, políticas, econômicas, culturais que permeiam o ensino. O grande problema era a clássica dicotomia teoria/prática, que infelizmente impedia o diálogo entre as duas partes. Uns, mergulhados na academia, não conseguiam alcançar a linguagem da escola, outros, mergulhados na escola, não conseguiam compreender e aceitar as possibilidades que a universidade apontava.

O Estágio Supervisionado, mesmo com todas as suas limitações, atendia um pouco mais às nossas expectativas. A oportunidade de vivenciar a experiência de sala de aula com a presença do professor da universidade para nos auxiliar contribuía em muito para superar nossas inseguranças e aproximar um pouco mais teoria e prática. O amadurecimento foi maior naquele período, porém o momento do estágio, somente no final do curso, era curto e não satisfazia completamente nossos anseios. Isso me fazia refletir acerca da organização de nosso currículo de formação. As disciplinas voltadas para o ensino na escola básica, ou seja, as que melhor poderiam nos auxiliar na construção de nossas práticas, eram oferecidas no final do curso de Letras, depois que a maioria dos alunos já desenvolvera a prática a seu modo, sem orientação alguma. Eu refletia se isso tinha alguma relação com a rejeição dos colegas pelas disciplinas do Centro de Educação, se o desinteresse acontecia por não fazer sentido estudar o que já se “sabe”, ou se pratica. O discurso tornava-se vazio de sentido por tudo isso e, principalmente, por tratar teoria e prática como conhecimentos totalmente isolados, independentes. Nesse sentido, frustravam-nos as disciplinas ou o professor que teimava em tratar-nos como aplicadores de um conhecimento formulado por alguém que há muitos anos não vivenciava a realidade da escola básica. Em muitos momentos, sentíamos-nos incapazes e não sabíamos a quem recorrer.

Essas situações instigavam-me e faziam-me desejar investigar essa formação recebida na universidade e a provável relação dela com as limitações trazidas pelo professor para a sala de aula. Eu queria entender a origem desses problemas, e, ao mesmo tempo, pensar o fracasso escolar por outro ângulo, já que nunca aceitei os discursos

que concentravam a culpa no professor, em sua atuação desmotivada, desinteressada pelo aluno.

Concluída a universidade, prestei concurso e efetivei-me na Prefeitura Municipal de Vila Velha para trabalhar língua portuguesa com turmas de 5^a a 8^a séries do ensino fundamental. Na escola onde ainda trabalho, a Unidade Municipal de Ensino Fundamental “Joffre Fraga” (ANEXO 1), tive a sorte de encontrar uma professora muito dedicada e competente, a professora Rachel, com quem pude contar para ajudar-me onde a experiência me faltava. Desde então partilhamos todos os sucessos e insucessos com nossos alunos. Planejamos juntas, criando atividades, projetos, discutindo as melhores estratégias, melhores metodologias e formas de avaliação. Os projetos de leitura constituem-se para nós verdadeiros laboratórios de pesquisas. Buscamos discutir a todo o momento se o trabalho que estamos desenvolvendo é pertinente, se está dando resultado, enfim, procuramos construir coletivamente nossas práticas. Esse movimento foi muito importante para a minha formação profissional, na medida em que suscitou dúvidas, incertezas, e, ao mesmo tempo, imprimiu-me o desejo de aprofundar-me nas pesquisas sobre práticas de leitura literária. A experiência de colaboração para o planejamento de trabalhos e projetos, o amadurecimento que isso proporcionou a nós, como professoras, e os resultados visíveis nos alunos, mais motivados e interessados por nossas aulas e de forma especial pela leitura, fizeram-me acreditar na parceria como alternativa para amenizar as deficiências do atual modelo de formação do professor. Essas questões iam instigando-me até eu chegar à compreensão de que só foi possível alcançar resultados produtivos a partir da construção de saberes que se deram no exercício da prática e na troca com os colegas, que a formação acadêmica não foi suficiente para responder às dúvidas e às necessidades que foram surgindo durante a atuação na escola.

Dessas preocupações, então, originou-se o tema de minha pesquisa. Ao aprofundar as investigações sobre como a parceria colaborativa entre universidade e escola básica contribui para a construção de alternativas teóricas e práticas às inadequações do trabalho com a leitura literária e, ao mesmo tempo, como ela favorece a superação de determinados aspectos limitadores do atual modelo de formação de professores,

pretendo lançar algumas reflexões que venham acrescentar ao conjunto das pesquisas sobre a problemática.

Justificativa

Várias pesquisas atentam para o fato de que a escola, como importante espaço de acesso e socialização da leitura, não tem conseguido formar leitores críticos, contestadores, e também leitores sensíveis, imaginativos. Ao contrário, o que se tem conseguido minimamente é formar indivíduos decodificadores de palavras e sentenças. Indivíduos que acabam por reproduzir significados instaurados como verdades em uma sociedade cujo contorno neoliberal abafa a criatividade e a autonomia.

A sociedade capitalista na qual vivemos hoje tenta inculcar a idéia de que só tem valor aquilo que é produtivo, do ponto de vista comercial, financeiro. Logo, ler uma obra literária é perda de tempo na lógica do lucro. Imersa nessa lógica instrumental, utilitarista, também a escola tem reproduzido esse sistema, com práticas deturpadas de leitura literária. A leitura é proposta para fins de avaliação, medição do rendimento, ou ainda para preparar para o vestibular. Não cabe aqui a leitura por prazer, pelo gosto ou pela busca de conhecimento. Fatores internos e externos à escola distanciam os estudantes dessas possibilidades que a leitura literária oferece (Soares, 2004). A falta de políticas públicas demandando raras e precárias bibliotecas públicas e escolares, distribuídas de forma desigual pelo território brasileiro; a falta de livrarias, de incentivo familiar, entre outros aspectos de ordem externa à escola somam o conjunto de empecilhos à valorização da leitura literária como formadora dos sujeitos. Na escola, a preocupação são as práticas inadequadas de leitura literária que, ao contrário do que se espera, não despertam o gosto pela imaginação, pelo lúdico que a leitura literária pode proporcionar. Práticas estas que priorizam os estudos histórico-biográficos, presas a rígidas categorizações de estilos, que utilizam o texto como pretexto ao ensino gramatical, que desconsideram gostos e identidades, que se baseiam em fragmentos descolados do contexto, enfim, que não proporcionam o encontro polêmico com as polifônicas vozes que circundam a obra literária.

Essas práticas dissimulam a igualitarização dos bens culturais, na medida em que os “disponibilizam” aos indivíduos, mas não criam condições apropriadas para que os conheçam e deles usufruam efetivamente. Candido (2004) alerta que a organização de uma sociedade pode restringir ou ampliar a fruição de bens culturais, e, portanto, da literatura. Em uma sociedade desigual como a nossa, em que mesmo bens imprescindíveis como alimentação, saúde e moradia são negados a uma parcela significativa da população, quase que inevitavelmente outros conjuntos de bens, como os bens culturais, serão também estratificados. As pessoas, questiona o autor, afirmam que todos têm direito à casa, saúde, comida, mas será que pensam que o seu semelhante pobre tem direito a ler Dostoiévski ou ouvir as sinfonias de Beethoven? O que ocorre, segundo ele, é que direitos humanos devem estar relacionados ao esforço que precisamos fazer para estender a todos os bens que nós mesmos reivindicamos para nós. A partir da distinção que faz o sociólogo francês, Louis-Joseph Lebrét, entre “bens compreensíveis” - bens considerados de segunda importância – e “bens incompreensíveis” – bens imprescindíveis que não podem ser negados a ninguém, como alimento, casa, roupa -, Candido argumenta que a fronteira entre ambos é muito difícil de estabelecer e que cada cultura, cada época fixa os critérios de incompreensibilidade, que estão ligados à divisão da sociedade em classes. Segundo ele, a própria educação pode ser instrumento para convencer as pessoas do que é ou não indispensável e para qual classe.

Quando o trabalho com o texto literário é suprimido ou se torna pretexto para outras atividades, proclama-se indiretamente o caráter dispensável e secundário da literatura. Nesse sentido, compartilhamos da premissa de Candido de que assim como a alimentação, a moradia e a saúde, que garantem a sobrevivência, também a crença, a opinião, o lazer, a arte e a literatura são bens incompreensíveis, pois garantem a integridade espiritual da pessoa. A literatura, como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos, é uma necessidade humana “que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito”. (*Idem, ibidem*, p.175). Assim, é preciso, do ponto de vista individual, a consciência de que todos têm direito aos bens materiais e igualdade de tratamento, e do ponto de vista social, criar leis específicas que garantam este modo de ver. Não há indivíduo que consiga viver sem a ficção, sem algum tipo de

fabulação. Ela é inerente ao ser humano, está presente em cada um, através da anedota, do caso, da canção popular, do samba carnavalesco, porém não é uma experiência inofensiva, uma vez que, imagem e transfiguração da vida, ela traz em si tanto o que chamamos de bem quanto o que chamamos de mal:

[...] 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, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (*Idem, ibidem, p.175*).

Seu papel formador da personalidade foge ao convencional, pois, não raro, transcende as normas estabelecidas. Candido destaca que a literatura não eleva nem corrompe, segundo os padrões oficiais, mas humaniza em sentido profundo, porque faz viver.

Foerster (2005b, 2006ab) ressalta também esse caráter do objeto literário e o propõe como alternativa para a produção de linguagens no contexto escolar, já que propicia a valorização e o respeito pelas mais diversas identidades e culturas. O trabalho com o texto literário deve impulsionar a dinâmica de problematização/desconstrução/construção do indivíduo-leitor na sua relação com o mundo:

[...] o resgate de diferentes formas identitárias, em que se negociam linguagens alternativas, pouco convencionais, na lógica do mundo construído sob os alicerces da racionalidade técnica. O leitor (Eu) no encontro consigo mesmo - em sua condição de sujeito histórico - e com os textos (Outro), busca mirar-se em outros-leitores (com suas identidades), impulsionando ações transformadoras no plano individual e coletivo, numa relação dialética do eu-outro (*Idem, 2005b, p.6*).

Como a literatura abre espaço tanto para a legitimação quanto para a transgressão das normas sociais estabelecidas, em muitos momentos, vozes marginalizadas por práticas político-sociais são reconhecidas, valorizadas e problematizadas na extensão do texto literário. Potencialmente instigadora dessas reflexões, pois apresenta em si várias visões de mundo, várias concepções de verdade, enfim, pois polifônica em sua natureza, a obra literária permite ao leitor confrontar-se com as mais variadas

realidades. Assim, a educação literária¹, compreendida como processo que possibilita a interpretação, re-interpretação de si, do mundo, dos outros, torna o leitor mais seguro, mais autônomo e o prepara para a não conformação, para a contestação crítica.

Freire (1984), ao relatar seu próprio processo de aquisição do que denomina “palavramundo” – para ele, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, numa relação dinâmica entre linguagem e realidade –, dispõe sobre essa capacidade da linguagem de ampliar a percepção do mundo e a percepção de si, provocando a experiência do novo:

[...] Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais (*Idem, ibidem*, p.13).

Para Freire, a leitura do mundo deve não somente preceder a leitura da palavra, como deve também e principalmente preceder “[...] uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. (*Idem, ibidem*, p.22). Nesse sentido, o ato de ler é, ao mesmo tempo, um ato de conhecimento, um ato criador, um ato político e um ato de libertação, pois possibilita ao indivíduo conhecer, criar, re-criar, transformar os sentidos que vão sendo impostos socialmente e, assim, libertar-se. No entanto, para que assim se caracterize o ato de ler, é preciso superar as práticas monológicas de leitura que estão presentes na escola, e abrir espaço à palavra do outro, ouvi-la, reconhecê-la, respeitá-la:

[...] Dizer-lhes sempre a nossa palavra, sem jamais nos expormos e nos oferecermos à deles, arrogantemente convencidos de que estamos aqui para salvá-los, é uma boa maneira que temos de afirmar nosso elitismo, sempre autoritário. Quem apenas fala e jamais ouve; quem “imobiliza” o conhecimento e o transfere a estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco, apenas, de suas próprias

¹ Leahy-Dios (2000) menciona que a educação literária deve extrapolar a definição de educação e literatura como são compreendidas usualmente. Ela deve ser compreendida como representação simbólica das sociedades, um complexo processo que envolve a capacidade de atribuição de significados ao mundo circundante, de interação com ele, de transformação nele e dele, constituinte da formação integral de indivíduos dentro de grupos sociais.

palavras, numa espécie de narcisismo oral [...] não tem nada a ver com libertação nem democracia (*Idem, ibidem*, p.30-31).

Luft (1985) compartilha dessa premissa, ao criticar o ensino gramaticalista baseado em memorização de regras artificiais, que abafa os talentos naturais, incute insegurança na linguagem, gera aversão ao estudo do idioma e horror à expressão livre e autêntica de si. Segundo ele, o ensino tradicional de língua portuguesa incute o servilismo, bloqueando a criatividade, inibindo a linguagem e gerando sensação de inferioridade e insegurança, em vez de liberar os poderes da linguagem e aprimorar a capacidade comunicativa. O autor afirma que esse ensino opressor provoca conseqüências desastrosas a toda uma geração:

Se lembrarmos que é através da língua que se organiza o mundo na mente, se estabelece a relação entre as pessoas, e que só a linguagem franca, desimpedida, permite o acesso à Verdade –, então compreenderemos os malefícios que um ensino gramaticalista opressor pode causar à juventude (*Idem, ibidem*, p.102).

A Verdade é compreendida por Luft em contraposição aos sentidos legitimados pela ideologia dominante, que concorrem para a manutenção do *status quo*. Ele considera que o ensino ideal de língua materna deve educar para a liberdade: “*Um ensino libertador, a libertação pela palavra* [...]”. Liberto, e consciente de seus poderes de linguagem, o aluno poderá crescer, desenvolver o espírito crítico e expressar toda a sua criatividade” (*Idem, ibidem*, p.110).

Assim, favorecer o encontro com o texto literário produz conseqüências consideráveis para toda a sociedade, pois, como salienta Candido (2004), a literatura possui em si um potencial humanizador, compreendido por ele como:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício de reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (*Idem, ibidem*, p. 180).

Nesse sentido, a literatura torna os indivíduos mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. A esse conhecimento latente presente na

literatura alia-se um conhecimento intencional, no qual o autor injeta as suas intenções de propaganda, ideologia, crença, revolta, adesão etc. Como exemplo, a literatura social de Castro Alves que alcançou êxito nos aspectos humano e estético, o que significa que ela foi capaz de elaborar em termos esteticamente válidos os pontos de vista humanitários e políticos. No entanto, aos que consideram que apenas este tipo de literatura alcança a verdadeira função, Candido ressalta que, em alguns momentos, ela serve como um veículo perigoso de inculcamento intencional. Na história, pode-se lembrar do caso da influência da Igreja Católica, que por muito tempo considerou boa literatura aquela que combatia o pecado e premiava a virtude, ou do caso do regime soviético, que considerava literatura autêntica somente aquela que descrevia as lutas do povo, que cantava a construção do socialismo ou celebrava a classe operária.

A obra literária, como destaca Chauí (1983), é capaz de condensar a História, pois o seu resultado é o percurso que faz no interior da sua própria cultura e de outras culturas: “[...] essa é a coisa mais espantosa que se chama síntese temporal, porque ela é a memória de seu percurso e preparação do que ocorre a partir do momento em que se oferece ao outro, outro que ela contém em seu interior”. (*apud* Leite, 1983, p.109). Assim, a obra literária serve às diversas ideologias que coexistem no interior de uma sociedade, especialmente aquela cuja intenção clara é infundir uma posição política, ideológica.

Segundo Lyra (1979), a arte está sempre comprometida com a ideologia, pois ela sustenta a cosmovisão particular de seu autor, e mesmo aqueles que não assumem abertamente suas posições políticas, ideológicas, já o fazem, concordando com o estado das coisas:

[...] a arte está sempre comprometida com a ideologia. E, de todas as artes, a mais comprometida é precisamente a literatura, porque trabalha com o próprio instrumento de politização do homem – a palavra. Como a ideologia infundida porta uma filosofia de vida que sugere uma forma de ação para o aperfeiçoamento do mundo, temos: *o fim último da arte é a humanização do universo* (*Idem, ibidem*, p.49-50).

Assim também Candido (2004) enxerga de maneira positiva essa dupla função da arte e da literatura: afirmar e negar dialeticamente o estado das coisas. É, nessa dinâmica,

que a literatura humaniza, podendo tornar-se instrumento consciente de desmascaramento das situações de restrição ou negação de direitos.

Esse autor sintetiza os dois ângulos através dos quais estabeleceu, em seu ensaio, relação entre literatura e direitos humanos:

[...] Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos (*Idem, ibidem*, p.186).

Ele coloca ainda que a organização da sociedade pode restringir ou ampliar a fruição da literatura. No Brasil, o que ocorre é que se mantém a estratificação das possibilidades, ao tratar bens incompreensíveis como compreensíveis. São oferecidos ao homem do povo apenas a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Para Candido, estas modalidades são importantes e nobres, porém não devemos considerá-las suficientes. A grande maioria da população brasileira, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas.

Para que a literatura deixe de ser privilégio de pequenos grupos, é preciso que a organização da sociedade seja feita de maneira a garantir uma distribuição eqüitativa dos bens. Em princípio, só numa sociedade igualitária os produtos literários poderão circular sem barreiras, e neste domínio a situação é particularmente dramática em países como o Brasil, onde a maioria da população é analfabeta, ou quase, e vive em condições que não permitem a margem de lazer indispensável à leitura. Por isso, numa sociedade estratificada deste tipo a fruição da literatura se estratifica de maneira abrupta e alienante (*Idem, ibidem*, p.186-187).

Em sociedades que procuram estabelecer regimes igualitários, busca-se fazer com que todos passem dos níveis populares aos níveis eruditos, como consequência normal da transformação de estrutura, prevendo-se a elevação da capacidade de cada um resultante da aquisição cada vez maior de conhecimentos e experiências.

Candido afirma que é preconceito considerar o povo incapaz de interessar-se pela boa literatura e, também o contrário, considerar que as elites sempre se interessam e sabem apreciar os bons textos. Através de vários exemplos e pesquisas, mostra que, quando são oferecidas oportunidade e condição, o homem do povo lê, se interessa e amadurece com as leituras. Esses exemplos, segundo ele, ilustram “[...] o poder universal dos grandes clássicos, que ultrapassam a barreira da estratificação social e de certo modo podem redimir as distâncias impostas pela desigualdade econômica, pois têm a capacidade de interessar a todos e portanto devem ser levados ao maior número” (*Idem, ibidem*, p.189).

Dada a importância da literatura para a formação humana, compreendemos que é preciso ampliar as discussões em torno de sua escolarização, problematizando as práticas escolares que, ao invés de possibilitar a fruição, a experiência, o amadurecimento, contribuem para a massificação excludente, própria de perspectivas utilitaristas de educação. Ao mesmo tempo, pretendemos mostrar que, contrariando esse movimento, há muitos profissionais conscientes de seu papel político, priorizando práticas emancipatórias de leitura literária na escola básica, e que, através de parcerias colaborativas é possível construir e implementar propostas significativas de trabalho literário na escola.

Problema

Como a parceria colaborativa entre universidade e escola básica contribui para a construção de alternativas teóricas e práticas às inadequações do trabalho com a leitura literária, levando-se em consideração o processo de formação inicial do professor de língua portuguesa?

Objetivos

Procuramos responder ao problema de nossa pesquisa, a partir de um objetivo central: Discutir dimensões teóricas e práticas do trabalho com textos literários em um projeto de parceria colaborativa que envolve professores de língua portuguesa, pesquisadores da universidade e estudantes em fase de conclusão da Licenciatura em Letras/Português, levando-se em consideração a formação inicial do professor.

Revisão da produção acadêmica

Nossa revisão procurou reunir trabalhos acadêmicos que discutissem a relação entre leitura literária e escola básica, destacando as dificuldades e potencialidades do trabalho com textos literários. Embora o nosso foco esteja nos trabalhos que abordam a problemática da escolarização da leitura literária, buscamos também contribuições de pesquisas que investigam a leitura de uma maneira mais ampla.

Ressaltamos que, no primeiro capítulo de nosso trabalho, procuramos aprofundar as discussões sobre as principais pesquisas sobre a problemática, desde os anos de 1950 com Cecília Meireles e os anos de 1980, com Regina Zilberman, Marisa Lajolo, Lígia Chiappini M. Leite e Wanderley Geraldi até as publicações do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL) do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mais recentemente. Desse modo, nesse primeiro momento detemo-nos na investigação das dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, desde 1978, ano de sua criação e nos trabalhos publicados na Revista Brasileira de Educação (números zero a 32) e contidos nos Grupos de Trabalho “Formação de Professores” e “Alfabetização, Leitura e Escrita” da ANPEd entre 2000 e 2006.

O tema da escolarização da leitura literária nas dissertações de mestrado do PPGE/UFES

Ao mapearmos as dissertações acerca da relação leitura literária e escola, defendidas no PPGE/UFES, encontramos apenas duas desde o ano de sua criação, 1978. A primeira defendida em julho de 2004 por Maria Aparecida Ventura Brandão, intitulada *A educação pela literatura: uma análise do discurso de professores e professoras do ensino médio da rede pública municipal de Petrolina acerca da influência exercida pela literatura em seus processos de formação e prática* analisa os discursos de professores do ensino médio da rede pública estadual de Petrolina acerca da influência exercida pela literatura nos processos de formação e prática. A partir das teorizações de Bakhtin, especialmente suas concepções de dialogismo, a pesquisa investiga o papel desempenhado pelo professor em nossa sociedade, suas histórias como leitor em meio aos mecanismos de promoção do processo de interdição da leitura e das experiências realizadas através do ato de ler, a prática docente via discurso docente e a relação entre o contexto das obras literárias consumidas pelos professores em seus processos de formação. A partir do problema que pretende investigar: “De que forma a literatura tem influenciado no processo de formação e prática de professores e professoras de Língua Portuguesa, atuantes no Ensino Médio de Escolas da Rede Pública Estadual em Petrolina?”, a autora menciona a problemática da crise do ensino de literatura, como a falta de política de extensão universitária voltada para o acompanhamento do egresso dos cursos de licenciatura em Letras, a questão dos baixos salários que vão dificultar a compra de livros e a participação em cursos de pós-graduação, e a influência das novas linguagens da Internet e do videogame. Coloca que mesmo em um país campeão em campanhas em favor da leitura como o Brasil, existem “deformações” que traduzem o percurso da construção de uma sociedade que se configurou a partir do estabelecimento de processos de interdição que vão da legalização do estado censor às condições gerais de apropriação da cultura escrita. Barreiras sociais, políticas e econômicas interferem na formação do leitor. É preciso repensar o ensino de literatura pelo viés histórico, pois esta perspectiva pouco tem contribuído para a construção do significado da literatura na vida do aluno. O professor como mediador deve tornar a interlocução (com obra, autor) um processo de desalienação, mobilização e ressignificação do fenômeno estético e multiplicador de novas camadas de leitores. Por fim, conclui que o texto literário deve ser trabalhado de maneira completa, como obra

de arte que é, não fragmentado em exercícios gramaticais ou como pretexto para outros fins. A relevância do texto literário deve ser apresentada aos alunos, de forma a contribuir para que eles o desejem e dele se apropriem como seu.

A segunda dissertação, também defendida no ano de 2004, intitula-se *História de leitura de professores e suas aulas de literatura: relações possíveis*. Sua autora, Claudete Maria Galvão de Lima, analisa a história de leitura de professores de literatura em atuação nas escolas da cidade de Petrolina e sua relação com as práticas pedagógicas. Foca as narrativas desses professores, no que se refere às lembranças da história de leituras, os contatos mais freqüentes com obras literárias, os caminhos de acesso a elas, as obras lidas na trajetória familiar ou escolar que causaram mais impacto e os motivos que os impulsionaram à leitura. Em seguida, analisa o exercício da profissão, momento em que foram enfocados alguns aspectos, como o processo de escolha do curso de Letras e a avaliação da vida profissional, bem como as aulas de literatura, destacando os desafios que um professor de literatura enfrenta atualmente. Como principais referenciais teóricos, apropria-se das teorias de Ezequiel Theodoro da Silva – que trata do ato de ler como um “atributo única e exclusivamente humano”, e estudos de João Wanderley Geraldi, Vygotsky e Bakhtin, especialmente no que se refere à consideração do homem como ser histórico e social, constituído por meio da linguagem. A narrativa dos professores permitiu a percepção de que há uma relação predominante entre a história de leitura e as aulas de literatura. Todos esses profissionais apresentam uma narrativa em que se destaca o prazer pela leitura e este reflete positivamente em suas aulas de literatura. E conclui que não é possível ser um bom professor de literatura se não se gostar de ler.

A leitura literária nos Grupos de Trabalho da ANPEd² e na Revista Brasileira de Educação³

² A ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) foi fundada em 1976, a partir dos esforços de alguns programas de pós-graduação, com o intuito de desenvolver e consolidar o ensino de pós-graduação e a pesquisa na área de educação no Brasil. Ela se estrutura em dois campos:

Buscamos na Revista Brasileira de Educação e nos Grupos de Trabalho “Formação de Professores” e “Alfabetização, Leitura e Escrita” da ANPEd reunir todos os trabalhos⁴ que envolvessem o tema literatura, de forma mais abrangente, mesmo que não estivessem inseridos na discussão mais específica das práticas escolares de leitura literária, pois compreendemos que essas discussões garantem um contorno mais preciso de como o objeto vem sendo investigado no Brasil.

A Revista Brasileira de Educação publicou entre 1995 e 2006 dois trabalhos que envolvem o tema literatura. O primeiro foi publicado em 1995 e intitula-se “História e Literatura. Imagens de leitura e de leitores no Brasil do século XIX”. A autora Sarita Maria Affonso Moysés da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas estuda, a partir de textos literários do século XIX, as representações da figura do negro e sua relação com a leitura. Constata que os textos literários veiculam representações da ideologia racista predominante nos séculos XIX e XX – o negro visto como figura selvagem, inferior, incapaz de aprender –, evidenciando uma educação destinada exclusivamente à cultura branca, excluindo-se quaisquer manifestações da cultura negra.

O segundo trabalho de Flávio H. A. Brayner da Universidade Federal de Pernambuco, intitulado “Como salvar a educação (e o sujeito) pela literatura. Sobre Philippe Meirieu e Jorge Larrosa” e publicado em 2005, analisa duas vertentes de pensamento sobre a relação literatura/escola. Segundo ele, esse movimento de valorização da relação literatura/escola, contrário ao sociologismo, psicologismo e ao cientificismo, é uma tentativa de retorno ao humanismo, como saída para os problemas da educação. Brayner distingue duas vertentes desse movimento. A primeira denominada *pedagogização da literatura* possui como representante é Philippe Meirieu; a segunda, *literaturização da pedagogia*, possui como representante principal, segundo Brayner,

o Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação e os Grupos de Trabalho, que congregam pesquisadores de áreas especializadas da educação.

³ A Revista Brasileira de Educação é uma publicação quadrimestral da ANPEd em co-edição com a Editora Autores Associados voltada à publicação de artigos acadêmico-científicos, tendo por finalidade o fomento e a facilitação do intercâmbio acadêmico no âmbito nacional e internacional.

⁴ Os trabalhos reunidos nesta seção foram extraídos do endereço *on line* <<http://www.anped.org.br/reunioes>> em fevereiro e março de 2007.

Jorge Larrosa. Constata que ambas compreendem a literatura como dimensão formadora e regeneradora, criticando a visão utilitarista de ensino, porém Meirieu propõe leituras “já lidas”, administradas, com fins precisos e Larrosa propõe a recusa da recepção dirigida da obra ficcional. Conclui que há nos dois autores “a intenção subterrânea de todo reformador educativo: redescrever subjetividades!”, mas alerta para a possibilidade de se não estar transformando a subjetividade em uma nova e mais sofisticada “tecnologia do eu”.

No primeiro trabalho não há a preocupação de analisar as práticas escolares de leitura literária. O foco está no estudo do texto de literatura como documento histórico, como materialização de representações históricas da sociedade. Já o segundo, foca-se na análise de duas teorizações acerca da educação literária. Não há na Revista, em 12 anos de existência, publicações de pesquisas empíricas sobre a prática escolar de leitura literária.

Convém tecer aqui algumas considerações acerca do período em que delimitamos a revisão nos Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Segundo resumo histórico do GT “Alfabetização, Leitura e Escrita” realizado por Goulart e Kramer (2002), no final da década de 1990, mais precisamente em seus dois últimos anos, os trabalhos desse Grupo de Trabalho começam a esboçar um interesse crescente pela compreensão da relação literatura/escola. Assim, intensificam-se as discussões acerca do papel da literatura na escola e na formação de professores. Em 1998, o CEALE é convidado a realizar em parceria com os integrantes do GT o Seminário “Letramento e Alfabetização – o campo da pesquisa”. Em seguida, vários integrantes do GT visitam as dependências do CEALE a fim de conhecer seu acervo e sua produção recente. Esse estreitamento das relações entre CEALE e ANPEd vão fortalecer ainda mais o debate acerca da escolarização da leitura literária, tema já recorrente nas investigações do referido Centro. No ano seguinte, é encomendado a Graça Paulino o trabalho “Letramento Literário: cânones estéticos e cânones escolares”, que encaminhou entre outras questões a formação de professores leitores e a pressão, no mercado de bens simbólicos, para que a produção/recepção de literatura para jovens não coincida com a verdadeira recepção estética realizada por

leitores adultos. Nesse sentido, escolhemos iniciar a revisão em 2000, período em que se fortalecem as discussões acerca da escolarização da leitura literária.

A pesquisa nos Grupos de Trabalho da ANPEd encontrou 39 artigos que tratam das dimensões da leitura, sendo que, destes, apenas 09 – encontrados apenas no GT “Alfabetização, Leitura e Escrita” – tratam especificamente do trabalho com o texto literário.

Na 23ª Reunião Anual da ANPEd, em 2000, temos o trabalho de Graça Paulino, pesquisadora do GPELL/CEALE, intitulado “Presenças da teoria literária no ensino médio: o percurso de um manual escolar”, cujo objetivo centra-se na análise de um manual escolar e a relação que estabelece com a teoria literária. Com pequenas variações de uma publicação para a outra, o manual apresenta muito pouco de teoria literária, com breves conceitos de literatura, figuras e gêneros, sendo presença marcante e quase exclusiva a sucessão dos estilos de épocas. Mesmo aquelas poucas páginas reservadas à teoria apresentam muitos equívocos: com a presença de uma visão estruturalista e funcionalista de literatura e positivista de ciência, os conceitos não contribuem muito para a compreensão do objeto literário. Outro equívoco, mesmo depois da difusão das teorias bakhtinianas de linguagem e das concepções da Estética da Recepção, foi a periodização dos estilos de época associada a exercícios de gramática normativa. Ressalta que o autor do manual analisado, Douglas Tufano, consegue permanecer bem-acolhido no mercado por décadas, por adaptar sua produção didática à evolução das pesquisas no meio acadêmico e, ao mesmo tempo, não se distanciando dos conhecimentos prévios do professor de português. Ele avança dentro do que é permitido pela comunidade de leitores aos quais se dirige. Paulino conclui que é preciso mudar esse quadro e para isso será necessário formar professores leitores literários já no processo inicial e também de modo continuado, através do acesso a acervos sempre renovados das bibliotecas escolares.

Em 2001, o artigo “Algumas reflexões sobre a relação literatura/escola” de Aracy Martins Evangelista, também pesquisadora do GPELL/CEALE, foca-se no trabalho escolar com a literatura, problematizando questões como produção e mediação cultural,

e, ligadas a elas, questões como a prática que propõe a leitura literária prioritariamente para fins de avaliação, através de resumos, questionários, fichas de leitura, provas, etc., a questão do cânone e da leitura de paradidáticos, a ênfase na história literária, enfim o trabalho que desconsidera o receptor, seus gostos, suas emoções. Afirma que, para essas questões, é importante contar com as contribuições da Estética da Recepção, na medida em que afirma que “o sentido é um efeito a ser experimentado” e que o texto é uma “prefiguração da recepção”, restando ao mediador a função apenas de instigar o leitor na sua liberdade.

Em 2002, na 25ª Reunião Anual da ANPEd, temos dois trabalhos acerca da temática da leitura literária: “A interpretação de textos poéticos em pares e o processo de interação” de Sueli Silva Gorricho Costa da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ituverava e “A Literatura e suas apropriações (insubmissas) por leitores jovens” de Zélia Maria Versiani (GPELL/CEALE). O primeiro tem por objetivo analisar o processo de interação entre pares de alunos de 2º ano do ensino médio em atividades de interpretação de textos poéticos, pertencentes às estéticas denominadas simbolistas e parnasianas. A autora utiliza o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky para analisar o processo de interação entre alunos. Conclui que a intervenção do colega mais capaz favoreceu o conflito cognitivo e provocou soluções nas atividades propostas. No segundo trabalho, Versiani apresenta a pesquisa sobre a relação literatura/escola, no que se refere a dois eixos: as práticas de leitura literária e os modos de apropriação das obras por leitores jovens de duas escolas de Belo Horizonte, uma pública e uma particular. A autora examina se textos considerados literários são facilmente “escolarizados”, tornando-se leituras obrigatórias, e verifica se existem textos literários avessos a qualquer perspectiva moduladora das representações sociais transmitidas e perpetuadas pela escola, possibilitando a observação de indicadores ora de submissão, ora de insubmissão aos valores legitimados pelas instituições literatura e escola. A pesquisa buscou responder as questões “Que livros de literatura os jovens escolhem?” e “Como os jovens lêem os textos que escolhem?”, como base para refletir sobre categorias e concepções implícitas nas escolhas, nos modos de ler ou nas apropriações do literário realizadas pelos jovens, no contexto mais amplo das práticas e mediações escolares. Conclui, que como bens culturais, cujos valores são construídos

historicamente, os livros de literatura dependem das práticas sociais, dos modos de apropriação, das crenças e dos valores partilhados por leitores de uma dada comunidade. Na infância e na juventude, para muitas comunidades de leitores, tais práticas se efetivam quase exclusivamente na escola, por isso podem, a partir dela, se projetar para o universo familiar dos alunos e propiciar a experiência estética com o texto literário.

Na 26ª Reunião Anual da ANPEd, em 2003, não houve apresentação de trabalhos que abordassem o tema literatura e escola. Já em 2004, na 27ª, a pesquisa “Literatura infantil e escola: o papel das mediações” de Maria Luiza Oswald e Andreia Attanazio Silva objetivou compreender o que ocorre na escola que favorece a relação da criança com o livro infantil. A pesquisa, realizada em uma escola municipal do Rio de Janeiro com crianças de 4 a 6 anos de idade, destacou a liberdade de escolha dos alunos, os projetos que envolviam contação de história de pais para seus filhos nos finais de semana, a informalidade da sala de leitura e a disponibilidade de livros no saguão da escola que garantiam liberdade e autonomia às crianças, incentivando-as e despertando-as para a leitura. Concluem que, nesse caso, a mediação favoreceu a leitura literária e o seu potencial transformador.

Em 2005, foram apresentados dois trabalhos cujos temas envolviam a leitura literária: “Algumas especificidades da leitura literária”, de Graça Paulino (GPELL/CEALE), que será discutido por nós na seção do capítulo 1, “Dialogando com as produções do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário”; e “Algumas veredas: a produção de textos literários” de Paula Gomes de Oliveira. Este artigo é baseado em uma pesquisa que investiga processos educativos que contribuem na constituição de sujeitos produtores de textos literários no ensino médio. A autora inicia suas reflexões elencando os problemas recorrentes quanto ao ensino de língua portuguesa e especificamente quanto ao ensino de escrita: a concepção de ensino de escrita como o fornecimento de modelos de estruturas lingüísticas baseados na norma culta da língua; e o ensino fragmentado em gramática, literatura e redação, sendo que nesta última concepção não se trabalha de forma articulada os estudos literários e gramaticais. Ressalta ainda a ausência da produção de textos literários no ensino médio. Segundo ela, esse gênero

não é trabalhado na escola, priorizando-se apenas a objetividade, a imparcialidade, a argumentação. Utiliza-se de conceitos de Vygotsky e Bakhtin para pensar o sujeito e sua relação com a sociedade. Para ela, a capacidade de produzir textos literários tem relação com a história de vida, as experiências acumuladas dos sujeitos. Sua pesquisa problematiza: “Qual a relação comparativa e diferencial entre os processos educativos escolares e extra-escolares que influenciaram na produção de textos literários a partir do olhar dos alunos produtores de tais textos?”. Nesse sentido, destaca o controle da situação de sala de aula e das atividades pedagógicas, com propostas e motivações que mais contribuem para a padronização e a repetição que propriamente para as manifestações múltiplas e diversificadas de temas, tipos de textos e estruturas textuais por parte dos alunos e a influência da família no gosto ou aversão pela leitura e pela escrita. Como conclusão coloca que o trabalho executado pelos professores de ensino médio atende a uma demanda de vestibulares, concursos, exames, relegando a um papel secundário as situações de criação.

Em 2006, na 29ª Reunião Anual da ANPEd não houve trabalhos relacionados à leitura literária.

Os artigos, as dissertações e os livros revisados constituíram importantes fontes para a compreensão das principais críticas acerca da escolarização da literatura, como a disjunção entre ensino de literatura, de língua e de produção de texto; a abordagem excessivamente histórica de textos e obras, com rígidas classificações em períodos literários e ênfase em biografias dos autores; a utilização do texto literário como pretextos para análises gramaticais; a ênfase em aspectos formais do texto, como versificação, estrofação, rimas etc.; a recorrência de autores e obras, com uma abordagem restrita a apenas clássicos da literatura; e contribui ainda para a compreensão das dimensões inerentes ao trabalho literário na escola, como a produção, a mediação e a distribuição de livros literários, entre outros aspectos. No entanto, percebemos que há poucas investigações empíricas sobre a problemática e nenhuma em que o foco recaia sobre a nossa realidade local.

Metodologia

Esta investigação, inserida na linha de pesquisa “Cultura, currículo e formação de educadores” do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e vinculada ao projeto de pesquisa coordenado pelo Prof. Dr. Erineu Foerste “Formação e prática do professor de literatura”, discute dimensões teóricas e práticas do trabalho com textos literários, bem como a formação de professores de língua portuguesa e literatura. A partir da parceria estabelecida entre escola básica e universidade, diversos projetos de leitura literária puderam ser concebidos e realizados coletivamente, por professores e estudantes finalistas do curso de Letras.

Ela teve origem nas experiências de desenvolvimento de projetos de incentivo à leitura literária na disciplina Estágio Supervisionado II, em 2002, e mais tarde amadurecida a partir de nossa prática profissional como professoras de ensino fundamental e médio. Nesse sentido, embora o foco da pesquisa tenha se centrado no segundo semestre de 2006 e no primeiro semestre de 2007, o trabalho de incentivo à leitura literária realizado regularmente na escola onde atuamos inseriram-nos em um processo dinâmico de problematização da escolarização da leitura literária, fornecendo-nos diversos pressupostos relevantes a esta investigação.

A coleta de dados

Partindo da perspectiva da triangulação de dados, numa abordagem qualitativa de pesquisa (Triviños, 2006), buscamos coletar os dados numa variedade de situações, em momentos diferentes e com fontes diversas de informação (Lüdke & André, 1986). Compreendemos que era necessário pensar o problema a partir de diferentes ângulos, interagindo com os vários sujeitos envolvidos diariamente com a leitura literária: o professor e o aluno da escola básica, o professor da universidade, o estudante de Letras.

Os dados foram coletados, principalmente, em dois espaços: na instituição de ensino, Unidade Municipal de Ensino Fundamental “Joffre Fraga”, situada no bairro Vale

Encantado, no município de Vila Velha, e na Universidade Federal do Espírito Santo. Algumas situações vivenciadas no espaço da Formação Continuada da Secretaria Municipal de Vila Velha e alguns depoimentos de alunos da escola durante a finalização de um projeto de leitura, realizada no espaço do Parque Pedra da Cebola, registrados em diário de campo, foram utilizados na pesquisa.

Na referida escola, os dados foram coletados a partir de projetos de incentivo à leitura literária que já vinham sendo desenvolvidos por mim e pela professora colaboradora desta pesquisa, Rachel Curto Machado Moreira⁵; de projetos de estágio desenvolvidos por estudantes de Letras, em nossas turmas de ensino fundamental; e de anotações em diário de campo.

Na universidade, os dados foram obtidos através de anotações em diários de campo, oriundas da observação participante, que ocorreu no segundo semestre de 2006 e no primeiro semestre de 2007; documentos, tais como planos de aula, projetos de ensino, relatórios de estágios e trabalhos diversos; questionários semi-estruturados aplicados às turmas (ANEXOS 2 e 3); entrevista coletiva realizada com um grupo de estudantes da Turma II⁶. Salientamos que a oportunidade de entrar em contato com o banco de informações – constituído de documentos diversos –, gerado a partir do trabalho do professor Erineu Foerste, ao longo de mais de dez anos como titular da disciplina Estágio Supervisionado, foi extremamente relevante para conduzirmos a pesquisa.

A escola

O estabelecimento de ensino em questão foi escolhido primeiramente por representar uma escola modelo no município. Inaugurada há quatro anos, conta com uma estrutura muito ampla, com biblioteca razoavelmente equipada, laboratório de informática, quadra poliesportiva coberta, campo de futebol, sala de planejamento pedagógico, sala de dança, sendo que atualmente passa por uma reforma de ampliação em que incluirá

⁵ Optamos por identificar a professora colaboradora da pesquisa, dada a abertura e o diálogo que mantemos com ela, no entanto, decidimos não proceder da mesma forma com os estagiários envolvidos na pesquisa, devido às análises aqui realizadas. Para reportarmos a eles, utilizamos letras em lugar de seus nomes.

⁶ Denominaremos Turma I o grupo de estudantes do semestre 2006/2, e Turma II o grupo de estudantes do semestre 2007/1.

auditório, laboratório de ciências e, futuramente, piscina semi-olímpica. Seu projeto político-pedagógico inclui projetos de incentivo à leitura e diversas oficinas, como dança – para alunos e para a terceira idade – ginástica rítmica, voleibol, futebol de salão, handebol. Podemos observar, durante mais de três anos em que nela atuamos, que a escola possui como característica a participação e o diálogo muito amplo com a comunidade em seu entorno. Esta, marcada por um histórico de violência e descaso do poder público, sente-se orgulhosa e privilegiada por possuir uma escola bem-estruturada e tida como modelo no município. Todos os anos, no momento de novas matrículas, presenciamos pais e estudantes do bairro e de regiões vizinhas enfrentando enormes filas para conseguirem matrículas e, quando isto não acontece, há vários protestos e muita insatisfação. A infra-estrutura e a variedade de projetos despertam a atenção e funcionam como um grande atrativo à comunidade, que participa das atividades da escola (reuniões, encontros, cursos, oficinas etc.) como forma de garantir a vaga de seu filho. O corpo discente, embora bastante heterogêneo, possui um perfil leitor. As visitas freqüentes à biblioteca, a participação em concursos de poesia, além da variedade de trabalhos expostos nos murais apontam para um quadro de valorização da leitura, reforçado pelo empenho e dedicação da equipe de profissionais da escola, especialmente dos professores de língua portuguesa.

A professora colaboradora

A colaboradora de nossa pesquisa, efetiva há quatro anos na escola, é formada em Economia, Psicanálise e Letras, porém optou por trabalhar como professora, pois, como afirma e demonstra através de sua prática, é a profissão que lhe rende satisfação pessoal e realização profissional. Foca seu trabalho no incentivo e valorização da leitura literária. Possui características que julgamos muito importantes para a profissão, como motivação para realizar novos e diversificados projetos e, relacionada a esta, preocupação com a aprendizagem efetiva dos alunos, o que a leva a uma autocrítica e reflexão constantes sobre a sua prática. É uma profissional que está sempre buscando aperfeiçoamento e atualização, por isso mesmo aberta a novas discussões teóricas e flexível a mudanças.

É preciso salientar que a escolha da escola e do professor pautou-se também na relação de confiança, no diálogo que possuímos com os sujeitos e na liberdade de acesso ao contexto de investigação.

A parceria colaborativa e o dialogismo bakhtiniano como fundamentação

Ao basearmos nossa pesquisa no conceito de *parceria colaborativa* (Foerste, 2005a), buscamos dialogar com escola e universidade, no sentido de dar voz aos seus sujeitos, de tentar compreender como cada um aborda o texto literário, em suas variadas funções sociais, de professor, de aluno, ou outra, como esses sujeitos avaliam a formação inicial, oferecida pela universidade, como ela contribui ou contribuiu para a sua prática profissional, que alternativas teórico-práticas apontam para a problemática que envolve a relação literatura e escola, entre várias outras questões que originaram esta pesquisa. Nesse sentido, tentamos estreitar os laços entre a academia e a escola, aproximando os graduandos da vivência prática de sala de aula, e, em contrapartida, aproximando a professora Rachel da universidade e das discussões teóricas recentes no que se refere à leitura literária na escola. Vários encontros foram proporcionados, tanto na escola quanto na universidade, culminando com o desenvolvimento dos projetos de estágio, focados no incentivo à leitura literária.

Em todos os momentos, buscamos interagir com o outro, ouvindo-o e, ao mesmo tempo, quando necessário, interferindo a partir de nossas visões de mundo, experiências, modos de ser. Compreendemos que o diálogo valoriza a heterogeneidade, a multiplicidade, o movimento incessante e contraditório da vida. Assim, não há hierarquia entre saberes do professor e saberes do pesquisador, ambos interagem, dialogando sobre problemas, estratégias, soluções. Para refletir sobre essa interação, ancoramo-nos na concepção de dialogismo de Mikhail Bakhtin, que deve ser compreendido para além da interação face-a-face, pois não significa busca de consenso, mas valorização da alteridade, que constitui e completa os sujeitos.

O percurso da pesquisa

As investidas nos campos aconteceram simultaneamente. Ao mesmo tempo em que os projetos eram desenvolvidos por mim e pela professora Rachel na escola, fazíamos também o acompanhamento às turmas de Letras, na universidade.

Na universidade, as investigações centraram-se em dois períodos, no segundo semestre de 2006 e no primeiro semestre de 2007. Foi oportunizado ao estudante leitura e discussão de vários autores que investigam o tema, como Martins & Versiani (2005), Paulino (2005), Paiva (2005), Soares (2005, 2003), Osakabe (2005, 2003), Walty (2003), Aguiar (2003), Leite (2003), Yunes (2002), Machado (2002a), Leahy-Dios (2000), durante o decorrer do semestre. A professora Rachel foi convidada a participar das aulas, em alguns momentos, relatando suas perspectivas de trabalho com leitura literária, em outros, realizando um laboratório de poemas como uma alternativa de atividade. Os estudantes de Letras elaboraram seus projetos de leitura literária, levando em consideração as dimensões sensoriais, emocionais e cognitivas da prática de leitura e escrita literária. Houve momentos, durante as aulas e em encontros na escola, de socialização e redimensionamento dos projetos.

É preciso salientar que nada foi imposto aos estudantes. Cada um pôde escolher a escola onde gostaria de realizar seu projeto. Da primeira turma surgiram 19 interessados, praticamente a metade da turma. Entretanto, percebemos que era um número relativamente grande para que se pudesse acompanhar e decidimos estipular o número de 08 alunos para a segunda turma. Ao final dos estágios, realizamos momentos de avaliação dos projetos, em que se puderam gravar depoimentos e relatos dos grupos.

As anotações em diário de campo foram imprescindíveis para a construção de um banco de dados, uma vez que através do registro de falas e expressões dos sujeitos envolvidos na pesquisa era possível compreender posturas, angústias, euforias, sentimentos e emoções os mais diversos. A professora Rachel foi também orientada a produzir seu diário de campo com impressões sobre as experiências vivenciadas pelo grupo.

Além de basearmos-nos em diários de campo produzidos a partir da observação desses projetos e das interferências em todo o processo, os projetos, relatórios e atividades dos alunos-estagiários constituíram-se também um importante conjunto de dados para nossas análises. Como complementação a esses dados e para traçar um perfil da turma, optamos por aplicar um questionário semi-estruturado com todos os alunos das duas turmas e, mais tarde, decidimos realizar entrevista coletiva com o grupo de alunos da Turma II que optou por efetuar os estágios na escola pesquisada e com a professora Rachel. Esta idéia surgiu apenas nesse segundo momento, a partir das reflexões com o orientador, como forma de garantir detalhes sobre os motivos que os levaram a desenvolverem seus projetos em tal escola, sobre a relação que mantêm com a leitura literária, entre outras questões (ANEXO 4).

A estrutura da dissertação

No primeiro capítulo, apresentamos o percurso das discussões sobre a escolarização da leitura literária, desde autores menos recentes, como Cecília Meireles e Nelly Novaes Coelho, entre outros – responsáveis pela problematização do tema, já no início da década de 1950 –, até autores mais atuais, como Regina Zilberman, Marisa Lajolo e um grupo de pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais, que inclui nomes como Magda Soares, Graça Paulino e Maria Zélia Versiani Machado. Nesse capítulo, procuramos compreender como surgiu a discussão sobre a escolarização da leitura literária e como esta se desenvolveu no contexto brasileiro, destacando a contribuição de autores mais conhecidos e pesquisas mais difundidas. Ao recuperarmos o percurso da pesquisa sobre a complexa relação entre leitura literária e escola, foi possível compreender as principais perspectivas e, com isso, construir nossa própria visão sobre a problemática.

No segundo capítulo, procuramos compreender que, subjacentes a determinadas práticas de leitura literária, estão certas concepções de linguagem, língua, leitor e leitura. À luz dos estudos bakhtinianos, principalmente, mas também pautados nos estudos larrosianos e de pesquisadores alemães que inauguraram a conhecida Estética

da Recepção, procuramos analisar como determinadas concepções podem ou não contribuir para a instituição de uma educação emancipatória, e, mais especificamente, para a construção de práticas adequadas de leitura literária.

No terceiro capítulo, pautados nas formulações de Foerste (2005a), apresentamos o debate sobre a parceria na formação de professores, bem como as possibilidades que esta oferece à superação de deficiências do atual modelo de formação, logo, à superação de práticas consideradas inadequadas de leitura literária. Neste capítulo, descrevemos como sucederam os projetos de parceria colaborativa, elaborados e realizados conjuntamente por estudantes de Letras, professores e pesquisadores, nos espaços da universidade e da escola básica, e, por fim, analisamos suas contribuições à superação de propostas equivocadas de leitura literária, bem como à superação de problemas presentes na formação de professores.

No quarto capítulo, procuramos estabelecer conexões entre discussões recentes que perpassam a formação de professores (Giroux, 1997; Tardif, 2000, 2002; Nóvoa, 1992, 1995; Foerste, 2005ab, 2006ab) e depoimentos obtidos dos sujeitos pesquisados – estudantes de Letras e professora de língua portuguesa – mais registros de situações vivenciadas em nosso dia-a-dia, que apontavam para a complexidade que envolve a imagem social do professor e o discurso hegemônico que permeia a educação. Compreendendo que era necessário dar voz a esses sujeitos, registramos e analisamos diversos depoimentos que enfatizam as necessidades e dificuldades – muitas das quais provenientes das deficiências do modelo vigente de formação – dos professores e futuros professores, bem como as sugestões levantadas por eles.

CAPÍTULO 1

LITERATURA E ESCOLA: RESGATANDO AS DISCUSSÕES ACERCA DA PROBLEMÁTICA

1.1. ESCOLARIZAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA: PRIMEIRAS PESQUISAS: A LITERATURA INFANTIL EM FOCO

“Que leituras daremos às crianças deste século?”

Cecília Meireles

As investigações atuais sobre a escolarização da leitura literária partiram dos primeiros estudos sobre o surgimento, funções e usos da literatura infantil. Autores brasileiros como Cecília Meireles, Nelly Novaes Coelho e Leonardo Arroyo, e também o educador e pesquisador uruguaio Jesualdo, tiveram, com suas publicações durante as décadas de 1950 e 1970, grande influência na construção de um conhecimento mais sistematizado sobre as relações entre literatura e escola. Ainda que o foco de suas pesquisas tenha sido a literatura infantil, seus estudos em muito serviram para alavancar as discussões sobre a escolarização da literatura nos demais níveis de ensino.

As primeiras publicações relacionadas à literatura infantil difundidas no Brasil nas décadas de 1950 até 1970, segundo o que foi possível apurar, foram *Problemas da literatura infantil* de Cecília Meireles (1951); *O ensino da literatura* de Nelly Novaes Coelho (1966); *Literatura infantil brasileira* de Leonardo Arroyo (1968); e *A literatura infantil* de Jesualdo, publicado em 1944 em Buenos Aires e em 1978 no Brasil. De uma maneira geral, observamos que esses estudos possuem interesses bastante semelhantes e muitos pontos convergentes. Preocupados com a complexidade da

literatura infantil, sua origem, sua consolidação, suas especificidades e os principais gêneros que a compõem, essas pesquisas representarão um grande avanço no que diz respeito à problemática.

Uma questão central discutida em ambas as obras refere-se à origem da literatura infantil, na Europa do século XVII, e sua profunda ligação com a escola e com a classe social que busca sua consolidação, a burguesia capitalista. Assim como a escola, a literatura infantil nasce com o intuito de transmitir os valores burgueses às crianças, e essa constatação é imprescindível para a compreensão dos problemas que encontramos hoje nas práticas escolares de leitura literária. Uma relação de subserviência é estabelecida e a produção infantil será marcada pelo que esses autores denominam “puerilidade”, ou seja, a excessiva simplicidade da linguagem e dos temas abordados; o tom moralizador, objetivando a padronização dos comportamentos segundo normas e valores burgueses; e o didatismo, o texto utilizado apenas como pretexto às atividades didáticas, não explorado em sua capacidade lúdica e interativa. Essas são conseqüências que impedem o que Jesualdo aponta como objetivo maior da literatura, isto é, a “educação da sensibilidade”. Segundo ele, a literatura ajuda a criança a transcender a si mesma e a seus retratos anteriores rumo a um progresso que nunca é final. Ela atua sobre forças do intelecto, como a imaginação ou o senso estético, que precisam do impulso de correntes exteriores para adquirir pleno desenvolvimento na evolução psíquica da criança.

Também Cecília Meireles aponta algumas conseqüências geradas por essas controvérsias do uso escolar da literatura infantil. Segundo ela, o livro infantil que objetiva primordialmente a transmissão de valores morais, que carrega em si uma variedade de preconceitos, peca em qualidade estética, e assim não abre uma determinada margem ao mistério, para que a criança se projete com toda a genialidade de sua intuição. A literatura assim “desvirtuada” deixa de ser “nutrição” para a alma infantil.

Outro ponto comum a estas pesquisas é a dificuldade em classificar uma obra literária como infantil. Mencionam que na história literária os primeiros livros lidos por crianças

não foram originalmente escritos para elas, mas para adultos, como é o caso dos contos de fadas e de *Robinson Crusóe* de Daniel Defoe, entre tantos outros. Cecília Meireles como solução para essa problemática sugere que se observem os gostos e preferências das crianças, ou seja, que os livros sejam submetidos ao uso da criança, à sua satisfação e interesse: “[...] Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas lêem com utilidade e prazer. Não haveria, pois, uma Literatura Infantil ‘a priori’, mas ‘a posteriori’” (1979, p.19). Cecília Meireles critica o fato de que o livro destinado à criança é classificado e escolhido anteriormente por um adulto. Para ela, é preciso questionar “[...] se os adultos sempre têm razão, se, às vezes, não estão servindo a preconceitos, mais que à moral; se não há uma rotina, até na Pedagogia; se a criança não é mais arguta, e sobretudo mais poética do que geralmente se imagina...” (*Ibidem*, p.27). Também Jesualdo expõe a necessidade de ouvir as crianças, procurar entendê-las, esforçar-se para “falar a sua língua”. Segundo ele, essa é a melhor maneira para alcançar êxito na produção de uma obra destinada a elas. Nelly N. Coelho, da mesma forma, defende a liberdade de escolha do aluno, no que se refere ao trabalho em sala de aula. De forma sutil, coerente com o nível das pesquisas daquele período, menciona inclusive a necessidade de seduzir a criança para e com a leitura do texto literário.

A adequação da leitura ao nível do estudante é preocupação de Jesualdo e de Nelly N. Coelho, que reservam uma parte de seus livros ao estudo do desenvolvimento fisiológico e psicológico da criança. Ela apresenta, especialmente em sua obra, *Literatura infantil: história, teoria, análise*⁷, hoje denominada *Literatura infantil: teoria, análise, didática*, um estudo detalhado dos estágios de desenvolvimento físico e psicológico da criança, especificando as características de cada estágio e sugerindo títulos adequados a cada um. Nelly N. Coelho afirma que esses estágios constituem-se balizas importantes na hora da adequação dos livros às categorias de leitor.

⁷ Esta obra foi publicada pela primeira vez em 1981. Em 1983, em sua 3ª edição, foi reformulada, tendo a unidade histórica desmembrada para a composição do livro: *Panorama histórico da literatura infantil*. Na 6ª edição, são inseridas propostas de leitura e análise visando ao trabalho didático do professor. Segundo a autora, essas modificações pretenderam a proposição mais objetiva dos fenômenos passíveis de discussões e discordâncias, e buscaram aprofundar as relações entre teoria e prática do texto, revelando a literatura como fenômeno de cultura.

Jesualdo, de forma similar, expõe que especificamente nesta disciplina a discriminação por etapas é de suma importância para atingir a criança em seus gostos e necessidades. No entanto, critica a atitude de segmentar os gêneros de acordo com os níveis escolares somente. Segundo ele, é uma atitude redutora, pois se deve levar em conta o desenvolvimento psicológico da criança e também de sua linguagem. Reserva em sua obra uma unidade para aprofundamento da evolução psicológica da criança e de sua linguagem, a transcendência da mentira e da efabulação na imaginação infantil, a importância dos jogos como estimulantes dela, e a relevância da imagem. Tal como Nelly N. Coelho, Jesualdo faz um levantamento de interesses e tendências de acordo com esses estágios, apontando títulos infantis mais lidos e apreciados.

Jesualdo, Leonardo Arroyo e Nelly N. Coelho apresentam em suas obras uma pesquisa detalhada acerca da origem, das características e do uso dos gêneros mais presentes na literatura infantil, como o conto de fadas, o conto maravilhoso, a fábula, a novela, a poesia, entre outros.

Focando a produção infantil brasileira, desde o período colonial até a produção conhecida e respeitada de Monteiro Lobato, Leonardo Arroyo destaca as principais peculiaridades da produção infantil nacional. Também Nelly N. Coelho resgata toda a trajetória da produção da literatura infantil no Brasil e analisa as características estilísticas e estruturais da produção contemporânea, destacando a seqüência narrativa muitas vezes não-linear, a forma dominante do conto, a narração consciente da presença do leitor, a variabilidade do tempo e do espaço, o desaparecimento da exemplaridade com intenção pedagógica. Ela aponta as principais linhas e tendências – Realismo cotidiano, Maravilhoso, Enigma ou Intriga Policial, Narrativa por Imagens, Jogos Lingüísticos –, apresentando algumas obras a título de ilustração.

Encontramos tanto em Nelly N. Coelho quanto em Jesualdo uma crítica severa à idéia de que a literatura infantil pode corromper a criança. Para ambos, essa é uma falsa suposição. Como afirma Jesualdo, a literatura é reflexo de nossa sociedade, de fatos, valores, atitudes humanas, e: “[...] em geral não são as leituras que proporcionam a educação moral, mas a ação e a vida” (1985, p.48). Nelly N. Coelho utiliza o mesmo

argumento de que as características condenadas por alguns na literatura são encontradas na vida real, acrescentando que é próprio da condição humana ser insubmisso, rebelde, imaginativo etc. A autora esclarece: “Ninguém pode negar que a ficção tem a sua parte essencial na vida humana. Temer que a criança, por causa dessas leituras, passe a não discernir as fronteiras entre real e irreal, parece-nos sem fundamento [...]” (1974, p.215).

Jesualdo aborda o problema dos baixos níveis de leitura entre a população e cita algumas de suas causas. Para ele, a falta de condições de aquisição de livros, gerada pela pobreza e pelos altos preços dos livros infantis, o analfabetismo, e também o apelo audiovisual da televisão, do rádio, do cinema etc. são questões que devem ser discutidas e aprofundadas. Um dos caminhos possíveis para minimizar esse problema deve ser o cultivo e valorização da leitura no ambiente familiar. Segundo ele, a criança que entra em contato com o livro apenas na escola tende a associar a prática da leitura a algo obrigatório, não prazeroso: “[...] É, pois, extremamente importante que o livro entre na vida da criança antes da idade escolar e que, a partir desse momento, se insira em suas brincadeiras e atividades cotidianas” (1985, p.207). Assim como Jesualdo, também Cecília Meireles destaca a importância de se entrar em contato com as histórias ainda no ambiente familiar. Segundo ela, durante muito tempo as narrativas eram transmitidas às gerações mais novas, no aconchego do lar, constituindo-se uma das principais instâncias de formação das pessoas. A literatura oral, através das canções de berço, das histórias recontadas pelas mães, avós, criadas, dos jogos, das parlendas, das cantigas e adivinhas era transmitida de geração em geração. Atualmente, afirma a autora, o ofício de narrador continua presente, no entanto, o livro, a televisão, o cinema, o rádio cumprem grande parte desse papel nessa sociedade em que reunir a família torna-se difícil e rara atividade.

Cecília Meireles demonstra grande preocupação com a influência da cultura de massa nas vidas das pessoas, especialmente das crianças, pois ela não exige grandes reflexões nem inspira grande respeito. Critica o apelo visual do cinema e das histórias em quadrinhos: “O cinema talvez tenha acentuado demasiadamente a lição visual. Nós, que já a tínhamos aprendido pelo exercício da imaginação, e o raciocínio com idéias,

voltaremos a pensar só com os objetos presentes, sem os podermos transformar em palavras?” (1979, p.112), e chama a atenção para as artimanhas da indústria do livro, que tem oferecido novidades e variedades à criança, como adaptações de livros antigos, a fragmentação de coleções, material folclórico inédito e histórias novas de autores contemporâneos. No entanto, para ela, as histórias antigas, as leituras seculares são as que possuem uma essência de verdade capaz de satisfazer à inquietação humana. As grandes obras do engenho artístico se imortalizam pela essência que trazem e a forma que as reveste, constituindo-se em importantes aquisições para as nossas vidas. As crianças gostam das histórias ricas em conteúdo humano e são sensíveis à arte literária, a certos requintes da técnica. Nesse sentido, não se deve consentir que elas freqüentem obras insignificantes, “[...] para não perderem tempo e prejudicarem seu gosto” (*Ibidem*, p.96), afirma Cecília.

Da mesma forma, Jesualdo critica alguns gêneros da cultura de massa, como as histórias em quadrinhos, dizendo que são inimigas perigosas das crianças, por serem psicologicamente manipuladas para criar determinados valores morais e intelectuais, e as novelas policiais e sentimentais, por se caracterizarem pela desvalorização poética em geral, embora se mostre ajustada à psicologia adolescente. Considera a predileção por esses gêneros ato de extremo “mau gosto”. Em outro momento, no entanto, alerta para a ausência de atenção e estudos sobre a literatura de massa. Esta – produto de uma nova concepção social, de novas relações humanas das quais resultam novos gêneros e novos personagens –, inadequadamente, vem sendo deixada de lado. Defende a leitura dos livros tradicionais, os conhecidos clássicos da literatura, inclusive entre as crianças. Vale-se das observações de Magdalena S. Fuentes para defender que a criança se apropria do que é capaz de compreender e dispensa o que for desinteressante ou complexo para ela. Nessa operação sempre há um nível de aprendizagem, de assimilação, de adaptação, mesmo em se tratando de uma leitura mais complexa, que exige maior capacidade de reflexão:

[...] [As crianças se apropriam] “do que lhes convém e do que afina com sua natureza e o assimilam segundo as forças e alcance de sua inteligência, do mesmo modo que os adultos. Interpretam os fatos à sua maneira; descrevem pontos de vista peculiares, prescindindo do que supera sua capacidade, ou não se enquadra em sua esfera espiritual e

tudo isso com maravilhosa facilidade... Elas são, assim, os melhores adaptadores imagináveis porquanto, mantendo a obra em sua primitiva e bela integridade, sabem acomodá-la a suas necessidades” (Fuentes *apud* Jesualdo, 1985, p.32).

Nelly N. Coelho, em *O ensino da literatura*, confirma a necessidade da adoção de livros tradicionais, mesmo que os estudantes demonstrem preferir outros tipos de leituras. Segundo ela, o professor não tem o direito de abrir mão dessa exigência:

Se, por um lado, é um fato inegável a aversão do aluno de hoje por leituras longas e sérias (acostumado que está com a comunicação imediata, superficial e fácil, proporcionada pelos vários meios de comunicação de massa), por outro lado, não podemos esquecer que a assimilação do conhecimento e da cultura exige esforço, concentração e autodisciplina mental (1974, p.93).

Em *A literatura infantil: teoria, análise e didática*, numa atitude mais complacente, analisa a inserção das histórias em quadrinhos no mundo infantil e chega à conclusão de sua importância como processo de leitura acessível e adequado às crianças pequenas.

[...] Como *processo*, a literatura em quadrinhos oferece uma grande riqueza de propostas para serem exploradas em proveito das crianças. Como *conteúdo*, as revistas, jornais, suplementos, etc., que circulam pelo nosso mercado, precisariam passar por uma rigorosa seleção feita pelos adultos a quem cabe a orientação infantil (1987, p.218).

Acredita que esse tipo de leitura atende muito mais facilmente à predisposição psicológica da criança, e afirma que o mal não está nos meios ou nos processos, mas naquilo que é comunicado através deles. Exatamente nesse sentido é que sugere que seja realizada uma seleção por parte dos adultos.

Outras questões mais pontuais nas obras de alguns dos referidos autores merecem ser destacadas. Cecília Meireles, por exemplo, ressalta de forma detalhada o problema da fragmentação das obras na atividade escolar. Ela relata o exemplo do livro de De Amicis, *Coração*, que foi adotado nas escolas primárias brasileiras durante um certo tempo, mas que, provavelmente, não foi compreendido pelas crianças em toda a sua emoção, já que era “lido em pedaços”, nem sempre sucessivos, e apenas na escola. A autora afirma que, ao dividir a leitura em segmentos, perde-se a unidade sentimental

com que o autor de forma admirável os entrelaça e questiona: “[...] É conveniente fazer ler à criança fragmentariamente, e sem a seqüência própria uma novela ou história longa?” (1979, p.90). Outra importante questão lançada em seu livro refere-se à necessidade de criação de bibliotecas, ainda mais ausentes e precárias no período de sua escrita.

No prefácio à primeira edição do livro *O ensino da literatura* de Nelly N. Coelho, Segismundo Spina lança considerações importantes e extremamente atuais acerca das práticas escolares de leitura literária. Ele menciona a falta de adequação dos conhecimentos recebidos na universidade pelo profissional de Letras à realidade das salas de aula da escola básica: “[...] Quantos e quantos conhecemos que procuram reproduzir no colégio (e até no ginásio!) a matéria aprendida no seu curso universitário”. Critica a postura dos profissionais que vão para as salas de aula acreditando que ensinar língua é o mesmo que ensinar gramática e que lecionar literatura é fazer dos textos um pretexto para considerações biográficas, históricas e sociológicas. Em suas palavras: “Quantos professores no vernáculo não julgam que ensinar língua é ensinar gramática; quantos outros não imaginam que lecionar literatura é fazer dos textos um pretexto para considerações biográficas, históricas e sociológicas?”. Alerta para a ausência de bibliografia didática da literatura no Brasil, ao contrário do que ocorre em países como França e Espanha. Nesse sentido, valoriza a iniciativa de Nelly que não apenas produziu uma reflexão teórica acerca da literatura infantil, mas pensou esse objeto a partir de seu uso escolar, lançando propostas didáticas de atividades e projetos. Outras questões importantes que discute o livro são a menção à interdisciplinaridade, no que denomina “Integração das disciplinas a partir de textos” e o destaque para o estudo da literatura brasileira não como abstração das raízes portuguesas, como se vinha fazendo até o momento, mas como expressão da cultura brasileira.

Sobre as propostas didáticas de Nelly N. Coelho, percebemos a prevalência de um tipo de ensino baseado na exposição, com pouco diálogo e muitas atividades de memorização, como o estudo do vocabulário para “fixá-lo”, destacando-se o significado dicionarizado e não a construção do sentido a partir do todo do texto; em alguns

momentos orientações do tipo “Não fale. Levante o braço se precisar da ajuda do professor”, impedindo a construção partilhada do conhecimento entre os alunos; exercícios de enumeração dos fatos pela ordem que ocorrem no texto, objetivando a memorização das partes; outros de preenchimento de frases com palavras extraídas do texto e, ainda, atividades que utilizam o texto como pretexto ao ensino da gramática normativa. Além destas propostas, bastante limitadas e limitadoras, há a sugestão de modelos de “prova-teste” de leitura, baseados em fragmentos do texto e de adoção de fichas para “controle geral das leituras”.

É importante ressaltar que o livro *O ensino da literatura* objetiva alcançar os professores da educação básica, tanto os de ensino fundamental quanto os de ensino médio, lançando propostas didáticas para uso nas escolas e questões que servirão aos formadores do curso de magistério. A autora faz questão de esclarecer na contracapa do livro a quem ele se destina “Para uso dos professores do curso de 1.º e 2.º graus e dos docentes/disciplinantes do Curso de Formação, em nível de 2.º grau, para o magistério”.

Os tipos de propostas apresentadas por Nelly N. Coelho em 1966 demonstram claramente que, apesar de aprofundadas questões teóricas acerca da relação literatura e escola, de reconhecidas determinadas limitações e deturpações, transferir para a prática, transformando-a, é um outro caminho ainda mais “espinhoso”. Essa constatação só reitera a certeza de que as mudanças ocorrem de forma processual e dependem de uma série de fatores e condicionantes para que sejam efetivadas.

Em 1981, com *A literatura infantil: história, teoria, análise*, observamos uma outra perspectiva. Neste momento, como veremos a seguir, várias publicações e encontros acadêmicos sobre literatura e escola acontecem no Brasil. Aqui, a autora apresenta propostas menos dirigidas e menos “gramaticalistas”, como desenhos que reproduzam situações da história, modelagem de personagens em massa ou outro tipo de material, leitura dramatizada, jogral, teatralização, entre outros.

1.2. ESCOLARIZAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA: AMPLIANDO AS DISCUSSÕES PARA OS DEMAIS NÍVEIS DE ENSINO

“Cada um lê com o que tem, lê com o que é, lê como pode. Não existe leitura perfeita, nem completa; muita coisa, mesmo para os leitores treinados, sempre fica de fora”.

Jorge Luis Borges

Na década de 1980 há uma intensa produção de pesquisas acerca da escolarização da leitura literária. As discussões teóricas focadas na literatura infantil são aprofundadas enquanto surgem novas preocupações acerca das práticas de leitura literária, incluindo os demais níveis de ensino. Assim, se distinguem dois grupos de publicações. Um focado ainda na produção literária infantil, em toda a problemática que o envolve enquanto gênero estreitamente vinculado à escola, em sua marginalização pelos setores especializados pela teoria e crítica, o percurso de sua produção no Brasil, incluindo autores e obras de destaque, objetivando o aprofundamento das discussões já construídas nas décadas anteriores; e outro focado nas práticas de leitura literária em todos os níveis escolares, de modo especial no ensino médio, incluindo a problemática da formação do professor de língua portuguesa e do currículo do curso de Letras nas universidades.

Vários autores contribuem para as pesquisas nesse campo, no entanto, de modo especial, destacamos Regina Zilberman, Marisa Lajolo e Lígia Chiappini Moraes Leite pela quantidade de publicações nesse período. Regina Zilberman publica *A literatura infantil na escola*, em 1981; *A produção cultural para crianças*, *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor* (como organizadora) e *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação* (com co-autoria de Lígia Cademartori), ambas em 1982; *Literatura infantil: história e histórias* e *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos* (ambas com a co-autoria de Marisa Lajolo), respectivamente em 1984 e 1986; *Os preferidos do público*, em 1987, e *Leitura: perspectivas interdisciplinares*, em 1988, (ambas como organizadora); e *A leitura e o ensino da literatura* (1988).

Além das obras escritas em parceria com Zilberman, Marisa Lajolo publica, em 1982, *Usos e abusos da literatura infantil na escola* (resultado de sua tese de doutorado defendida em 1979) e vários artigos, incluindo: em 1982, “O texto não é pretexto” (1982); em 1983, “Circulação e consumo do livro infantil brasileiro: um percurso marcado” (1986); em 1988, “Leitura-literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução” (1988). Já na década de 1990 publica o livro *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, em 1993.

Lígia Chiappini Moraes Leite publica em 1983, como resultado de uma pesquisa sobre literatura e educação iniciada no Brasil em 1977 e desenvolvida na França nos anos seguintes, *Invasão da Catedral: literatura e ensino em debate*, além de vários artigos em periódicos e revistas especializadas, incluindo, em 1982, “Ao pé do texto na sala de aula” (1982), e, em 1986, “Gramática e literatura: desencontros e esperanças” (2003).

Além destas autoras, outros se dedicam à pesquisa sobre literatura e escola, nos anos de 1980. Maria Teresa Fraga Rocco publica em 1981 *Literatura/Ensino: uma problemática*, resultado de sua dissertação de mestrado defendida em 1975. Esta obra é mencionada por Chiappini (1983) como inédita, pois, a partir de um estudo empírico, em que realizou entrevistas com os sujeitos mais próximos da literatura e da escola/universidade, como autores, críticos, pesquisadores, professores e alunos, a autora buscou responder a várias questões sobre a função do ensino de literatura. Magda Soares, convidada pelo Ministério da Educação e Cultura, elabora juntamente com outros pesquisadores, em 1981, um material intitulado *O ensino de língua portuguesa e literatura brasileira no 2º. Grau; sugestões metodológicas*, objetivando a orientação teórica e metodológica de professores de todo o Brasil. Maria Antonieta Antunes Cunha publica, em 1983, *Literatura infantil: teoria e prática* e, em 1989, Alice Vieira e Fanny Abramovich publicam *O prazer do texto* e *Literatura infantil: gostosuras e bobices*, respectivamente. Outra obra de grande valor aos pesquisadores de ensino e literatura é *Leitura, literatura e escola. Subsídio para uma reflexão sobre a formação do gosto*, cuja autora, Maria do Rosário M. Magnani, apresenta um estudo das relações entre leitura, literatura e escola, denunciando o funcionamento “conforme” da literatura infanto-juvenil na escola.

É importante destacar também *O texto na sala de aula*, publicado pela primeira vez em 1984 e organizado por João Wanderley Geraldi. Esta obra é mencionada por Moacir Gadotti no livro *Pensamento Pedagógico Brasileiro*, bem como *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor* de Regina Zilberman, como principais publicações que impulsionaram as pesquisas sobre *prática de ensino*. Segundo Gadotti, essa área obteve um desenvolvimento particular nos últimos anos, com tendência para o crescimento cada vez maior. Nesse sentido, reconhece esses pesquisadores como figuras centrais na constituição de uma cultura de pesquisa acerca das *práticas de leitura e produção de textos*. Nas edições seguintes, Geraldi (2003) incluirá os textos de Lígia Chiappini Moraes Leite “Gramática e literatura: desencontros e esperanças”, já mencionado, e de Haqira Osakabe “Ensino de gramática e ensino de literatura”, importantes fontes para pesquisas acerca da relação literatura e escola.

Como mencionado, podemos diferenciar dois grupos de publicações. O primeiro grupo dá continuidade às discussões acerca da literatura infantil. Nele podemos incluir Zilberman (1987a, 1987b, 1990), Zilberman e Lajolo (1985, 1988), Zilberman e Cademartori (1987), Lajolo (1982a, 1986), Cunha (1994), Vieira (1989), e Abramovich (2004); Já no segundo grupo incluímos Zilberman (1982, 1988), Lajolo (1982b, 1988, 2002), Leite (1982, 1983, 2003), Rocco (1981), Soares (1981), Magnani (1989), Geraldi (2003, 2003a, 2003b), Geraldi e Fonseca (2003) e Osakabe (2003).

De um modo geral, as publicações incluídas no primeiro grupo abordam a origem da literatura infantil vinculada à escola burguesa; a questão complexa da representação da criança construída pelo olhar do adulto nos textos infantis; o problema do didatismo e do moralismo; a produção infantil brasileira desde o seu surgimento – marcado por um projeto de patriotismo –, caracterizando vertentes e destacando autores e obras mais representativos, e os avanços da produção contemporânea, que promoveram o rompimento com o didatismo e o moralismo; a marginalização da literatura infanto-juvenil pelos setores especializados da teoria e da crítica literária; a questão da circulação e do consumo da literatura infanto-juvenil restritos à escola; os critérios de seleção de livros adotados pela escola e pelo professor. As publicações do segundo grupo abordam também muitas destas questões, no entanto procura pensar a literatura

de uma maneira mais geral, em todos os níveis escolares, o que inclui a discussão sobre a formação do professor de língua portuguesa; o currículo do curso de Letras nas universidades; a adequação do ensino ao vestibular; a leitura do considerado “clássico” *versus* a leitura dos livros contemporâneos considerados “menores”; a adoção do livro didático em detrimento à leitura das obras de ficção.

As obras de Zilberman e Lajolo aprofundam, de forma geral, as discussões acerca da literatura infantil, recuperando os fatos que desencadearam o seu surgimento, como a construção das noções burguesas de “escola” e “infância”, levando ao aparecimento de objetos de consumo como o brinquedo e o livro. A escola que surge para controlar o desenvolvimento intelectual da criança e prepará-la para a inserção na sociedade inclui, em suas funções, a habilitação para o consumo. Escola e literatura infantil, ao assumirem papéis semelhantes e complementares, de natureza formativa, acabam por contribuir para a consolidação das intenções e projetos ideológicos da burguesia. Um ponto central, até então pouco e superficialmente analisado, aprofundado pelas referidas autoras diz respeito às conseqüências geradas a partir do estabelecimento desta relação de dependência entre literatura infantil e escola. Os setores especializados da teoria e crítica literárias vêem a literatura infantil com desconfiança, uma vez que esta se comporta como colônia da pedagogia e deliberadamente permeável às injunções do mercado. Assim, alvo de preconceito, a literatura infantil tende a ser diminuída perante a literatura não-infantil e, ao mesmo tempo, uma averiguação profunda sobre sua validade estética ou sua fraqueza ideológica queda-se desnecessária. Zilberman e Lajolo propõem, e assim procedem em seus estudos, a tentativa de enriquecer as análises através da confrontação entre as duas facetas da produção literária, a infantil e a não-infantil. Segundo elas, a especificidade de cada uma ajuda a compreender o que a tradição crítica, teórica e histórica, não tem levado em conta na outra. Percebemos uma postura teórica mais aberta às leituras da “literatura comercial”, diferentemente do que verificamos em autores como Cecília Meireles, Nelly N. Coelho e Jesualdo.

Zilberman (1987b), ao discutir a relação entre literatura erudita e literatura de massa, afirma que a Teoria da Literatura sempre teve dificuldade de refletir sobre o popular,

desde a *Poética* de Aristóteles, em que elege favoritos os gêneros da aristocracia: a tragédia e a epopéia, e não cita modelos literários contemporâneos seus como a novela de aventuras. Coloca que é imprescindível e urgente que a Teoria da Literatura englobe às suas preocupações as manifestações da literatura comercial, pois somente assim poder-se-á pensar sobre a precariedade de certos conceitos da ciência literária, como por exemplo a noção primordial de literatura, e sobre a contradição de outros, como os princípios conflitantes de inovação e durabilidade (ou permanência). Explica que até o século XVIII a literatura popular indicava que as camadas populares eram, ao mesmo tempo, produtoras e destinatárias de uma literatura mais espontânea e de manifestação oral, e que depois de 1750, popular vai significar o modo de consumo de que a arte é objeto. Sendo, então, abrangida a todos os grupos sociais e em grande quantidade. Manter de fora da Teoria da Literatura os gêneros populares não é atitude razoável, pois se estará ignorando as preferências do público. Mesmo porque, discute a autora, a Teoria da Literatura não é apenas descritiva, ao contrário ela está sempre modificando tendências, em algumas épocas mais voltadas aos aspectos formais das obras, em outras mais atentas aos aspectos temáticos ou sociológicos. Por outro lado, manter tais gêneros de fora significa “[...] endossar a ótica dicotômica, fundada num dualismo com resíduos moralistas que opõe o bem (a Literatura) ao mal (a literatura adjetivada: popular, de massa, infantil, oral, marginal, etc.).” (*Idem, ibidem*, p.104). A autora destaca alguns avanços que representaram as teorizações de Walter Benjamin, em que analisa a obra de arte depois do surgimento dos meios mecânicos de reprodução, que geraram a vulgarização e conseqüente descida de nível do objeto artístico, e cita as investigações recentes de Christa Bürger e Peter Bürger, como fundamentais para a compreensão da relação obra-público. Esses autores alertam para a necessidade de se pensar dialeticamente as relações entre cultura erudita e cultura popular. Criticam a postura idealista e moralista perante a obra literária e voltam seus questionamentos não para a natureza da literatura de massa ou para o efeito alienante que ela possa ter, mas para o conceito vigente de arte enquanto objeto autônomo e diferenciado. Esse conceito impede uma reflexão que considere a natureza artística das manifestações da literatura de massa, pois, como esta não é *a priori* arte, todos os demais aspectos mostram-se irrelevantes diante dessa constatação. A discussão sobre o consumo e a

relação obra-público fica descartada também. Zilberman alerta para os perigos dessa concepção de arte:

Tomada neste sentido, a arte transforma-se numa instituição que colabora para a estabilidade social, na medida em que se apresenta como uma unidade durável, não afetada por constrangimento de ordem ideológica, política ou econômica. É conveniente conservar a arte neste patamar superior e intocado, porque ela acaba evidenciando, nesta situação imutável e inquestionada, que ao menos num certo lugar a luta de classes não se realiza (*Idem, ibidem*, p.107).

Os gêneros populares são de suma importância para se pensar a função desmistificadora da arte literária, uma vez que suas leis de criação, que não são as mesmas dos gêneros considerados mais avançados, exercem esse papel. Nesse sentido, esses gêneros, incluindo a literatura infanto-juvenil, devem ser compreendidos pelo que são, não pelo que deixam de ser.

Nessa perspectiva, tanto Zilberman quanto Lajolo criticam a atitude de reproduzir essa concepção de literatura na escola, em que a obra, como um modelo de transmissão de valores de natureza autoritária, no que diz respeito às normas estéticas, gramaticais e morais, torna-se um objeto acabado e impenetrável à interferência do leitor. Focando apenas o aumento do círculo de consumidores da antologia, as expectativas do ensino de literatura são seletivas e reprodutoras:

[...] lêem-se boas obras, já sacramentadas pela tradição e seus mecanismos de difusão, para que se forme o juízo elevado, aquele que, educado, dará preferência a criações de teor similar às que constituem a antologia, reforçando sua autoridade; e porque consistem em modelos de uso correto das virtualidades da linguagem verbal, cabendo imitá-las, reproduzi-las portanto (*Idem*, 1988, p.121).

Para as autoras, é preciso que o professor investigue as necessidades dos alunos e possibilite que eles externem seus gostos, suas escolhas. Vários outros pesquisadores compartilham desta premissa, embora apresentem em seus argumentos algumas variações. Leite (1983) menciona a necessidade de resgatar a dimensão prazerosa da literatura, focalizando um trabalho menos dirigido, em que o professor se apresente como “[...] uma presença meio ausente, e, no entanto, atuante; um apagar-se da figura do mestre que, muito embora, conduz o jogo; uma condução do jogo que se deixa

conduzir” (*Idem, ibidem*, p.113). Rocco (1981) constata no trabalho escolar com a literatura que o professor não leva em consideração as expectativas do aluno, prescrevendo leituras de seu próprio interesse. Em outro momento, no entanto, refere-se à necessidade de o professor nortear a escolha de textos e obras que se adaptem a cada faixa etária, delimitando e definindo o alcance e o tipo de estudo crítico-analítico a ser desenvolvido. Soares (1981), embora compartilhe da crítica à prescrição de títulos e autores, menciona, em outro momento, a necessidade de comprovação da leitura através de avaliações. Vieira (1989) atenta para a distância que há na escola entre conhecimento e prazer, defendendo o trabalho com a literatura de consumo, já que esta, na maioria das vezes, representa a preferência do aluno, o que resultará em empatia e prazer. Segundo ela, a ação dos mediadores deve capacitar o estudante para penetrar em camadas mais profundas de significação do texto. Geraldi (2003ab) e Geraldi e Fonseca (2003) mencionam a importância de se cultivar na escola o prazer de ler, o ler gratuitamente, e a dificuldade de se romper com a ideologia capitalista que desmerece qualquer atividade não “rendosa” em que importa menos o produto e mais o processo. Defendem a adequação do trabalho de leitura ao interesse do aluno e afirmam que a seleção das obras deve ser realizada sem preconceitos e ir progressivamente exigindo maior qualidade literária.

Uma postura que podemos classificar como contrária, já em fins da década de 1980, é de Magnani (1989). Em sua obra, denuncia a “trivialização” da literatura infantil, isto é, a postura de adotar livros de baixa qualidade literária com o intuito de adequar ao gosto das camadas mais populares. Segundo ela, a escola atua na formação do gosto, institucionalizando códigos de leitura e escrita. Desta forma, não pode se esquivar de sua responsabilidade pela introdução de obras consideradas canônicas. Para ela, a noção de prazer deve ser repensada para além das necessidades estéticas, mas também para a aprendizagem significativa da leitura, pela percepção e conhecimento do trabalho particular de linguagem.

Com algumas variações e ênfases, os autores mencionam os maiores equívocos no que diz respeito ao trabalho escolar com a literatura: a imposição de títulos; o texto utilizado como pretexto a exercícios gramaticais, a exercícios que conduzem a

respostas literais e desnecessárias, ou ao ensino de condutas morais aceitáveis; a utilização exclusiva do livro didático, em detrimento à leitura do livro de ficção; a utilização irrestrita de roteiros e fichas de leitura pré-estabelecidos por editoras ou outros; a fragmentação do texto; a ausência do trabalho com autores e textos contemporâneos; a ênfase na perspectiva histórica e evolucionista da leitura literária e em biografias; a imposição de leituras/interpretações pré-estabelecidas e conseqüente não valorização do percurso de cada leitor; e, por fim, ligado a todos esses, o excesso de controle, de direção do trabalho com a leitura.

Percebemos algumas discrepâncias quanto à posição de alguns pesquisadores. Zilberman e Lajolo, por exemplo, defendem radicalmente a leitura gratuita, sem ter que servir a qualquer fim. Afirmam que a leitura deve ser tomada como um processo cujo significado se encerra nele mesmo. Deste modo, criticam práticas atuais que, segundo elas, se dizem inovadoras, mas continuam encarando a leitura como pretexto para uma atividade. Dramatizações, quadrinizações, jograis, formulação de novos enredos ou novos desfechos, ainda que, à primeira vista, pareçam propostas menos uniformes e mais emancipadoras, revelam um pressuposto pragmático, pois concebem a leitura como instrumento para se atingir um segundo objetivo mais importante. Segundo as autoras, neste tipo de atividade, a concepção de leitura está comprometida, pois ela é sempre alavanca para atividades de produção. A leitura não consegue se desvincular da escrita. Lajolo (2002) explica que, em nome da “motivação”, se tem desconfigurado o ato da leitura na escola. “[...] Propor palavras cruzadas, sugerir identificação com uma ou outra personagem, dramatizar textos e similares atividades que manuais escolares propõem, é periférico ao ato de leitura, ao contato solitário e profundo que o texto literário pede” (*Idem, ibidem*, p.15).

Os outros autores relativizam a questão dos objetivos e finalidades da leitura. Geraldi (2003b), ao contrário de Zilberman e Lajolo, afirma que, em sua opinião, não existe qualquer problema em transformar o texto em pretexto para alguma atividade.

[...] Não vejo por que um texto não possa ser pretexto (para dramatizações, ilustrações, desenhos, produção de outros textos, etc.). Antes pelo contrário: é preciso retirar os textos dos sacrários,

dessacralizando-os com nossas leituras, ainda que venham marcadas por pretextos. Prefiro discordar do pretexto e não do fato de o texto ter sido pretexto (*Idem, ibidem*, p.97).

Soares (1981) também contraria essas premissas, apresentando como sugestões metodológicas aos professores de ensino fundamental e médio o trabalho de dramatização, de leitura expressiva, de análises e comparações de poemas e de narrativas, a elaboração de fichas de leitura para o estudo de romances, entre outras, embora enfatizando sempre a importância de se focar a leitura de obras e afirmando que as outras atividades devem ser somente complementares:

[...] o melhor caminho para se aprender a Literatura é lê-la. Seu conhecimento verdadeiro jamais será adquirido por segunda mão, ou seja, mediante dados biográficos de escritores, leitura de resumos de romances, assistência a filmes adaptados de contos, notícias de livros de poesia em revistas de grande circulação. Esses expedientes, ao invés de substituírem a leitura, devem precedê-la, complementá-la ou atuarem paralelamente a ela (*Idem, ibidem*, p.56).

Também Maria A. Cunha (1994) lança propostas metodológicas em sua obra que tomam a leitura como pretexto a outras atividades.

Com relação às deficiências do curso de Letras, Zilberman (1988) alerta para a fragmentação do currículo, em setores pedagógicos e não-pedagógicos, o que gera distância entre teoria e prática e prejuízo para o licenciando:

[...] as licenciaturas segmentam-se nas áreas teórica e prática, sem que ocorra a passagem de um pólo a outro. De uma parte, estuda-se língua portuguesa; de outra, há a obrigatoriedade do estágio na área de Comunicação e Expressão. No entanto, nem o estudo orienta o estágio, nem este contribui para uma reflexão sobre a realidade e uso da língua na escola. A falta de integração entre as partes que constituem o currículo torna-o fragmentado. E o estudante não dispõe de meios para recuperar a unidade perdida, que, às vezes, carrega para sua atividade didática posterior (*Idem, ibidem*, p.66).

Segundo ela, a intenção era de que a universidade, por meio de educadores, formasse novos educadores, alimentando continuamente o sistema. Entretanto, a unidade acabou por fraturar-se, e foram gerados os setores pedagógicos e não-pedagógicos. Estes últimos consideraram que nada tinham a ver com as questões educacionais e os primeiros, por seu turno, retraíram-se para o lado pragmático, tornando-se mecânicos.

A grande questão é que o estudante não consegue solucionar estas questões e enfrenta inúmeras dificuldades ao assumir a prática.

Zilberman (1988) destaca a necessidade de se pensar também no desenvolvimento de metodologias renovadoras para o ensino de língua portuguesa e literatura, e em políticas sólidas e contínuas de formação docente. Nos anos 1970, com a obrigatoriedade do ensino fundamental, muitos professores foram formados de maneira improvisada. O Governo lança então alguns suportes ao professor, como o estudo dirigido, a instrução programada, o livro didático, além de implantar o Programa de Integração da Universidade com o Ensino de Primeiro Grau, com o objetivo de refazer a ponte entre o ensino superior e ensino básico. A universidade concebe a integração de modo vertical. Com a oferta de cursos de aperfeiçoamento, atendimento ao professor, e com a organização de seminários, a universidade espera proporcionar o encontro do professor de ensino básico para o campo da novidade. Esta visão se caracteriza de forma vertical perante a clientela e: “[...] garante a supremacia intelectual da universidade e justifica a continuação do processo de prestação de seus serviços à comunidade” (*Idem, ibidem*, p.76).

A autora relata uma alternativa mais horizontal, também proposta pelo Governo, a do “treinamento em serviço”, que leva o professor universitário ao local de trabalho do professor de ensino básico, para juntos conduzirem uma “ação participativa”, aprendendo e ensinando um ao outro simultaneamente. Esta iniciativa privilegia a aprendizagem a partir do estudo de textos. A leitura é o eixo central do projeto e é utilizada para o desenvolvimento expressivo das crianças, de sua criatividade e originalidade.

Chama a atenção para o caráter seletivo do mercado de trabalho na área do ensino, que imprime mais valor ao docente de ensino superior. Este é considerado “melhor”, enquanto o docente de ensino básico é considerado “pior” porque supostamente não conseguiu suplantiar os graus inferiores da educação. Como solução, ela coloca que deveria haver uma mudança de base, dando maior respeitabilidade, traduzida em benefícios financeiros, ao professor de ensino básico, e redimensionando a função

pedagógica da universidade através da pesquisa de alternativas de trabalho didático. O ensino superior deve repensar seu modo de atuação nos currículos, disciplinas e programas, pois já está constatado que há uma discrepância entre o que o estudante aprende e que ele precisa ensinar. Também Leite (1983) refere-se a esta discrepância afirmando que o professor de ensino superior não conhece o trabalho de literatura na escola básica. Acrescenta que, na universidade, há um preconceito contra o ensino, já que esta atividade é considerada subalterna à atividade mais nobre da investigação.

Zilberman (1988) coloca que se o estudante de Letras vai lidar com o aluno de ensino fundamental deve, antes, conhecer a Literatura Infantil e Juvenil, ao contrário do que ocorre atualmente, em que se estuda Teoria da Literatura e autores importantes da ficção e da poesia. Em uma pesquisa realizada na região metropolitana de Porto Alegre, a autora constatou que os professores não conhecem a produção literária infantil e não dominam critérios de seleção de obras. Eles repetem as mesmas obras em séries distintas, não conseguem adequá-las às faixas etárias, entre outras situações registradas. Coloca que as disciplinas universitárias deveriam oferecer aos futuros professores o conhecimento de um acervo literário representativo; o domínio de critérios de julgamento estético; o conhecimento do conjunto literário destinado às crianças, considerando-se sua trajetória histórica (origem e evolução), assim como autores atuais mais representativos; a manipulação de técnicas e métodos de ensino que auxiliem o mestre no processo de estímulo à leitura. Lajolo (2002) afirma que uma mudança recente no currículo do curso de Letras que representou um grande avanço foi a inclusão da disciplina literatura infanto-juvenil, uma vez que permitirá ao professor o estudo específico de um ramo da produção cultural que freqüenta assiduamente suas classes.

Quanto aos problemas verificados hoje no ensino de língua materna, Lajolo (2002) afirma que muito se deve às muitas e rápidas mudanças teóricas que foram produzidas na universidade, o que provocou desorientação: “[...] faz tempo que não se sabe qual é a formação necessária ao professor de língua materna, porque também não se tem claro a função da escola no que se refere à competência lingüística que o aluno deve dominar ao abandonar os bancos escolares” (*Idem, ibidem*, p.18). O ensino tradicional

foi perigosamente substituído, sem muita reflexão e amadurecimento, por metodologias controversas de gramática natural. Ao autoritarismo do ensino tradicional sobreveio a facilitação excessiva e confusa das apropriações da lingüística moderna. Essa situação, na verdade, é herdeira de uma história de descaso quanto ao ensino, e mais especificamente quanto ao ensino de língua portuguesa. Através de uma série de depoimentos de professores, escritores, especialistas, entre outros, apresenta ao leitor a tradição educacional pobre e improvisada, caracterizada com ausência de políticas educacionais, com baixa remuneração do magistério, inexistência de material didático adequado, etc.

Lajolo (2002) assevera que o desencontro literatura-jovens que ocorre atualmente na escola parece-lhe mero sintoma de um desencontro maior: “[...] Os alunos não lêem, nem nós; os alunos escrevem mal e nós também. Mas, ao contrário de nós, os alunos não estão investidos de nada” (*Idem, ibidem*, p.16). O professor tem permitido que editoras, através dos manuais, tirem sua autonomia, decidindo, planejando por ele. Embora a autora critique essa postura profissional, reconhece que essa situação é gerada, em grande parte, pelos baixos salários do professor, pela falta de condições e de tempo e pelas limitações decorrentes da formação acadêmica que recebe.

Cunha (1994), ao contrário, afirma que muitos dos problemas verificados no ensino de literatura se devem à falta de empenho do professor: “[...] Temos de considerar, por outro lado, que os educadores em geral não se empenham muito em ‘criar tempo’, porque na Universidade não tiveram orientação sobre o assunto, não têm clara uma visão da verdadeira função da literatura na educação” (*Idem, ibidem*, p.11). Segundo ela, não se deve culpar apenas a política infeliz de educação no Brasil e distribuição desigual de renda, nem mesmo culpar, de forma simplista, os meios de comunicação de massa. É preciso também considerar a atuação pedagógica: “[...] talvez devêssemos confessar que o nosso trabalho como ‘fazedores de leitores’ não tem sido muito brilhante” (*Idem, ibidem*, p.48).

Abramovich (2004) critica o professor que não adota o critério de qualidade para escolha dos livros com que vai trabalhar, mas de forma acrítica utiliza aquele que mais facilmente estiver a seu alcance:

[...] a professora trabalha com um leque muito estreito de alternativas... Conhece pouco de literatura infantil, em geral aqueles livros que as editoras enviam para sua casa/escola ou aqueles cujos autores estão mais dispostos a divulgar seu trabalho... [...] O critério reinante, na maioria dos casos, não é o da qualidade do livro, mas o da pronta entrega (*Idem, ibidem*, p.140).

Assim como em Cunha (1994), percebemos também em Abramovich (2004) uma visão unilateral dos problemas do ensino de literatura, já que não se consideram as condições de trabalho do professor, a baixa remuneração, etc. Em um trecho, em que expõe a necessidade de visitar livrarias e bibliotecas com os alunos para uma escolha mais pautada em seus interesses, fica clara a postura autoritária de culpabilização do professor: “[...] Claro que, para isso, a professora teria que ler muito mais livros, e a questão que fica é esta: ela está disposta a fazer isso?” (*Idem, ibidem*, p. 140).

1.3 DIALOGANDO COM AS PRODUÇÕES DO GRUPO DE PESQUISA DO LETRAMENTO LITERÁRIO

"Os governos suspeitam da literatura porque é uma força que lhes escapa".

Émile Zola

As pesquisas sobre a escolarização da leitura literária ganharam uma contribuição especial a partir de 1995 com a realização do evento “O Jogo do Livro Infantil e Juvenil”. Este, promovido bienalmente pelo Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL) do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação (FaE) da UFMG, tem o intuito de divulgar e socializar pesquisas sobre leitura literária e escola, formando fóruns de discussões dos quais participam autores, editores, bibliotecários, professores, pesquisadores, pedagogos, estudantes e outros direta ou

indiretamente ligados à questão da escolarização da leitura literária. Das pesquisas apresentadas nestes eventos, resultaram sete publicações, que fazem parte da *Coleção Literatura & Educação* da editora Autêntica: *O jogo do livro infantil*; *A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil*; *No fim do século: a diversidade*; *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces*; *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*; *Leituras literárias: discursos transitivos*; e mais recentemente *Literatura: saberes em movimento*.

Pesquisadores brasileiros como Graça Paulino, Zélia Versiani, Aracy Martins, Aparecida Paiva, Magda Soares, Ivete Walty, Vera Teixeira de Aguiar, Regina Zilberman, e de outros países como Anne-Marie Chartier, Maria de Lourdes Dionísio e António Branco são alguns dos nomes recorrentes nessas obras.

De um modo geral, os artigos publicados nesta coleção focalizam as várias facetas do fenômeno da leitura literária em situações de uso social, problematizando suas práticas a partir de suas diferentes dimensões: produção, recepção, mediação e circulação. Nestas referidas publicações, encontramos temas como o processo – inevitável, porém com a possibilidade de constituir-se adequado ou inadequado – de escolarização da leitura literária, ou a transitividade do verbo ler, ou seja, a consideração pela natureza, tipo, gênero e objetivo da leitura no que diz respeito às reflexões acerca do trabalho escolar com a leitura (Soares, 2003, 2005); como a valorização da leitura literária como prática subversiva, contrária à domesticação (Walty, 2003); como as escolhas e julgamento por parte dos leitores jovens e o papel da escola como definidora da consagração ou do esquecimento de livros e gêneros (Versiani, 2003), bem como a formação do gosto e as escolhas e partilhas de diferentes gerações (Chartier, 2005); como a relação entre a leitura e as novas tecnologias (Freitas, 2003); como a ética nos processos de editoração, publicação, divulgação e venda dos livros infantis, ou a necessidade de compreensão das especificidades da leitura literária, incluindo, para além do gênero, as competências e habilidades que se quer desenvolver (Paulino, 2003, 2005); como o uso preponderante do livro didático sobre o uso do livro de ficção na escola, contribuindo para o processo de elitização da literatura (Zilberman, 2003); como a tradição brasileira dos estudos *sobre* literatura, que privilegia as informações

paraliterárias, e não de uma educação *pela* literatura, pela palavra-arte, que privilegia o deciframento dos significados ocultos, a sensibilidade para a captação da diversidade de olhares (Leahy-Dios, 2004)⁸; como as tendências relativistas dos estudos literários e suas conseqüências que inclui a destituição do critério estético de valoração do universo cultural e, assim, o confinamento moral e social dos excluídos (Osakabe, 2005); como a necessidade de um projeto de formação de um leitor cosmopolita, que, para além da decodificação, seja capaz de desenvolver capacidades “auto-protectivas” contra o trabalho regulador, comercial, político e ideológico, colocando em xeque convicções, gostos, valores, seus próprios mas também alheios (Dionísio, 2005); entre outros. Julgamos conveniente destacar alguns artigos dessas publicações.

De modo especial, ressaltamos o artigo de Magda Soares “A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil” que contribui para a desmistificação da idéia de que escolarização carrega sempre consigo algo de negativo. Nele, Soares assegura que a expressão “escolarização da leitura” não deve ser encarada como depreciativa, como afirmam muitos. A escolarização é inerente a todo e qualquer trabalho escolar, como processo inevitável e necessário. O que ocorre na escola é uma inadequada escolarização da literatura, ou seja, um processo que deturpa o literário, falseia-o. A autora elenca algumas práticas que considera inadequadas, mas antes mostra como a escolarização da literatura infantil acontece na escola, como processo inevitável, distinguindo três instâncias: a biblioteca escolar; a leitura e estudo de livros de literatura normalmente orientada por professores de português; a leitura e o estudo de textos, componente básico das aulas de português. Em relação à primeira, são várias as estratégias que concorrem para a escolarização da literatura, como o estabelecimento de um local de guarda e acesso à literatura, a organização do espaço e do tempo de acesso aos livros, a seleção dos livros, a orientação seletiva da leitura e, por fim, os seus rituais. No que diz respeito à segunda instância, tem-se a configuração da leitura como tarefa, dever escolar para ser avaliada. Segundo Soares, nunca, por mais que se tente, se conseguirá o “ler para ler” no ambiente escolar. Ela terá sempre que ser

⁸ Podemos encontrar estas discussões mais aprofundadas em sua obra *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. Publicado em 2000, este livro é o resultado de uma pesquisa de doutorado cujo objetivo foi a análise comparativa das propostas de ensino de literatura do Brasil e da Inglaterra.

comprovada, demonstrada. Na terceira instância, a leitura e estudo de textos, em que se detém a autora, ela destaca três questões fundamentais: a seleção de textos (gêneros, autores e obras); a seleção do fragmento do texto; e a transferência do suporte literário para o suporte didático.

Como exemplos de inadequações, aponta: a predominância dos textos narrativos e poemas, excluindo-se outros importantes tipos textuais, sendo cobrados em seus aspectos formais (conceito de estrofe, verso, rima) ou para fins ortográficos e gramaticais; a recorrência dos mesmos autores e das mesmas obras nos livros didáticos, tendo como conseqüência a formação do conceito de que literatura são certos autores e certos textos; a falta de critérios apropriados para a seleção de autores e textos; a falta de referência bibliográfica e de informações sobre o autor do texto; a utilização de fragmentos descolados de seu contexto de tal forma que não conseguem constituir-se em unidades de linguagem, tanto do ponto de vista semântico quanto formal ou a elaboração de *pseudotextos*, sem qualidade literária ou outra qualquer, com o intuito de servir aos objetivos de uma unidade do livro didático; a transferência do texto de seu suporte original, não levando em consideração os aspectos materiais, como a diagramação ou as ilustrações, perdendo completamente as características essenciais da obra, e a alteração do gênero do texto, indiscriminadamente, em que poemas se transformam em quadrinhos sem quaisquer objetivos didáticos e critérios de transferência de suporte.

Por fim, a autora enfatiza que os objetivos do trabalho com o texto literário na escola devem centrar-se não nos conteúdos que os textos veiculam, mas principalmente na recriação que deles faz a literatura, ou seja, nas características que os tornam literários.

[...] Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto, devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto de vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o “estudo” daquilo que é textual e daquilo que é literário (2003, p.43-44).

Em um outro artigo “Ler, Verbo Transitivo”, Magda Soares (2005) discutirá a necessidade de se reconhecer as especificidades de cada tipo de leitura. Parte do lugar comum construído a partir das afirmações de que “brasileiros lêem pouco e mal” e assegura que essa questão não passou do nível de denúncia e de busca de culpados. Pais que não lêem, professores que não são leitores ou não sabem como formá-los, escolas sem bibliotecas, a preferência pela televisão, *Internet* e jogos, a falta de política de leitura são as denúncias veiculadas na mídia diariamente e apontadas por uma variedade de pesquisas. Reduzida desse modo, a questão central, ou seja, a necessidade de se caracterizar e interpretar o problema dos baixos níveis de leitura, identificando causas e soluções para ele, queda-se esquecida.

Em primeiro lugar, é necessário refletir sobre o que se entende por ler, sobre o que se lê pouco e mal. Esses discursos acima mencionados empregam o verbo ler como se fosse apenas intransitivo, usado sem complemento, ou seja, como se toda a questão se reduzisse a quem é ou não alfabetizado. Todavia, ler como prática social de interação com material escrito torna-se verbo transitivo, exigindo assim o complemento:

[...] o alfabetizado, o letrado lê (ou não lê) o quê? lê mal (ou lê bem) o quê? o jornal? o best-seller? Sabrina? Machado de Assis? Drummond? A revista *Capricho*? *Playboy*? *Bravo*? *Caros Amigos*? *Veja*, *Isto É*, *Época*? a conta de luz, de água, de telefone? a bula do remédio? O verbete do dicionário, da enciclopédia? (2005, p.30).

Ler é um processo complexo, multifacetado, que depende da natureza, do tipo, do gênero e do objetivo. Um editorial e uma crônica de Veríssimo publicadas no mesmo jornal não são lidas da mesma maneira, assim como um poema de Drummond e uma entrevista de um político, ou um manual de instalação de um aparelho de som e o último livro de Saramago.

A autora comenta e critica o resultado de avaliações como o SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica –, ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – e PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, que desconsideram totalmente a transitividade do verbo ler, a especificidade do ato de ler. Para ela, a escola deve oferecer a leitura de diferentes textos que circulam nas sociedades

grafocêntricas, o que significa desenvolver diferentes habilidades e atitudes de leitura de poemas, de prosa literária, de textos informativos, de textos jornalísticos, de manuais de instrução, de textos publicitários etc. Não deve basear o seu trabalho em apenas textos informativos, na construção desse tipo específico de habilidades. Os dados desse tipo de teste, que privilegia os textos informativos, devem ser alvo de reflexão, levando-se em consideração sua característica. Não se pode concluir a partir deles que os jovens brasileiros lêem mal. Seria excessivamente generalista e redutor. Pode-se, concluir que os jovens brasileiros lêem mal esse tipo de texto, não têm estas habilidades que, por exemplo, o PISA avalia: localizar, organizar, inferir, relacionar informações a partir da leitura de textos informativos. É possível que a escola e os professores não estejam formando leitores para esse tipo de texto e não estejam desenvolvendo adequadamente essas habilidades, mas talvez o estejam em relação aos textos literários. Ou quem sabe, salienta a autora, podem não estar desenvolvendo adequadamente nem umas nem outras, porque não está sendo considerada na escola a diversidade dos processos e habilidades de leitura em função dos diferentes gêneros de textos. Entretanto, convém lembrar que os objetivos desses tipos de avaliação são bem específicos e delimitados, por isso mesmo não se devem culpabilizar professores e escola por não se estar preparando para eles.

Graça Paulino (2005) em “Algumas especificidades da leitura literária” traz acréscimos importantes ao texto de Magda Soares. Ressalta que explicitar os objetos das leituras é necessário, porém não é suficiente. A história dos livros didáticos de língua portuguesa no Brasil deflagra um período em que encontrávamos neles somente textos literários, porém estes serviam a interesses não-literários, como estudos gramaticais etc. O objeto da leitura era poético, porém não os objetivos dela. Ainda hoje textos literários são lidos como textos informativos, em que se busca para cada resposta de uma atividade a verdade dos fatos. Destaca que a eleição de textos informativos para avaliação pelo PISA, referido no texto de Soares, pressupõe uma hierarquização ideológica de textos e leituras, que é questionável do ponto de vista ético de respeito à diversidade. Entretanto, pondera que, num momento em que a importância da conscientização política contra o belicismo e a manipulação ideológica pela mídia é levantada como bandeira, ler textos informativos criticamente pode ser importante e prioridade na

escola. Pensar as especificidades do gênero textual não é tão importante quanto pensar as especificidades das competências e habilidades requeridas para o desenvolvimento crítico do leitor. A autora reforça que cada objeto textual possui diferenças e especificidades, e que todos podem desenvolver tanto habilidades cognitivas, afetivas, estéticas como competências sociais. Nesse sentido, conclui que, no contexto atual, em que os textos informativos tendem a dominar uma situação social de premência e falta de tempo para acesso a dados que se multiplicam com rapidez, é preciso tomar a leitura literária como uma competência socialmente relevante, ultrapassando esse contexto de urgência, relacionando-a à cidadania crítica e criativa, à vida social, ao cotidiano; assumindo suas habilidades interacionais e afetivas.

Outro artigo de destaque é “Literatura e Escola: Anti-Lições” de Ivete Walty (2003), que retoma o texto de Magda Soares, alertando para o excesso de didatismo que deforma o leitor ao esvaziar o texto literário de seu potencial, utilizando-o para transmitir conhecimentos, ensinar regras morais, refletir sobre questões polêmicas, ensinar regras gramaticais. Essa leitura cultivada pela escola impede leituras não previstas, subversivas, subordinando o leitor ao jugo escolar, impossibilitando a imaginação transgressora. Nesse sentido, Walty levanta a questão: “O leitor que produz sentidos, que interfere no ato da leitura é formado pela escola ou a despeito dela?”. A autora ressalta que não se devem temer as regras e rituais cultivados pela escola, no entanto é preciso lembrar que ela muitas vezes é o único lugar em que a criança tem acesso ao livro e ao texto literário, portanto que ela não pode prescindir de seu papel de divulgadora dos bens simbólicos que circulam fora dela.

Anne-Marie Chartier (2005) escreve “Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil?” para discutir principalmente a formação do gosto. Afirma que no espaço escolar há atualmente a difusão de um discurso da leitura de prazer imediato, da leitura fácil, que se contrapõe ao discurso da lentidão e da dificuldade das aprendizagens, em defesa das “leituras de formação”. Para ela é preciso refletir sobre esses discursos, em que momento histórico-cultural eles ganham força, e tentar compreendê-los mais profundamente. O discurso que defende a leitura de qualquer tipo de livro foi difundido numa época em que a escola era muito elitista. Privilegiando-se,

então, naquele momento, a leitura de grandes obras e autores, corria-se o risco de que as pessoas não lessem nada. Hoje, os riscos são outros e é preciso refletir sobre eles prioritariamente. Chartier dialogando com outra pesquisadora, Anne-Marie Mercier-Faivre, atenta para a premissa de que a escola – uma das principais instâncias onde ocorre a aprendizagem cultural – é responsável pela formação do gosto dos estudantes. Exatamente por isso ela deve preocupar-se em oferecer aos estudantes mais que livros fáceis, de leitura insípida, deve preocupar-se em formar mais que consumidores de impressos, freqüentadores de bancas de jornal.

Esta questão da formação do gosto está estreitamente ligada às finalidades e definições da literatura considerada infanto-juvenil. Algumas vertentes compreendem que a categoria “literatura infanto-juvenil” é uma decisão comercial que cabe ao mercado editorial, pois é ele que define o público que quer atingir e também as características desse tipo de literatura. Outras consideram que somente se pode definir uma literatura pelo seu uso, ou seja, pelos seus leitores, como é o caso de vários romances publicados para adultos, como o caso de *Madame Bovary*, hoje lidos por crianças e jovens. Essa questão complexa da definição de literatura infanto-juvenil liga-se à questão de suas finalidades, de seus objetivos. Se considerada uma propedêutica à literatura – uma sublitteratura que ajuda a entrar progressivamente na “grande literatura”, podendo ser abandonada tão logo se chegue às grandes obras e aos grandes autores – ou se considerada um objeto com um fim em si mesmo – pertinente, interessante apenas em função do texto literário e podendo ser utilizado para a transformação de crianças e adolescentes em leitores autônomos (sabendo que eles poderão decidir-se, quando adultos, pela leitura de revistas e jornais, somente) –, essa decisão motivará as escolhas de textos e obras.

A autora relata que, em pesquisas recentes, foi comprovado que não há relação entre sucesso escolar e amor pela leitura, pois há grandes leitores que não conseguem média para aprovação escolar, e também o contrário vem ocorrendo, há muitos excelentes alunos que declaram abertamente não gostar de ler. Estes lêem apenas o que é necessário para ter sucesso na escola, sem grandes investimentos e sem prazer pessoal. Segundo a autora, isso se deve à perda de valores antes primados, à

banalização da leitura. Essas constatações inquietantes levam à conclusão de que mais que quantidade é preciso cultivar a qualidade da leitura: “[...] No lugar de se perguntar se uma criança lê pouco, muito, apaixonadamente, ou nada, podemos procurar conhecer a qualidade do que ela lê. A formação do gosto dos leitores torna-se novamente prioritária, e, através disso, a questão da literatura pode ser novamente colocada” (2005, p.138). A autora, através de duas publicações de um mesmo período, isto é, da década de 1960, exemplifica uma das funções mais importantes da leitura, a partilha entre gerações, ou seja, as transmissões dos “mundos de referência”. A primeira obra, *Papillon*, a autobiografia de um presidiário, na época em que é publicado, atrai uma quantidade inimaginável de leitores, tornando-se uma questão intrigante para sociólogos da literatura e críticos literários. Entretanto, esta obra, hoje, não é mais lembrada. Fenômeno completamente diferente ocorre com a obra *O Amante* de Marguerite Duras, que, hoje, ultrapassa *Papillon* em número de exemplares vendidos, e é lembrado e lido por muitos. Chartier ressalta a necessidade de que uma geração conheça os “gostos”, as leituras das outras, pois nunca se lê sozinho, não se lê para si mesmo numa ilha deserta. Ainda que viajemos muitos mundos de ficção, ao término da leitura, reencontramos o mundo dos homens, e a virtude dos livros é de mudar, pela ficção, nosso olhar sobre a realidade. Nesse sentido, quem trabalha com jovens deve, ao mesmo tempo, conhecer o que está em voga no momento, o que eles estão lendo, e também apresentar os “mundos de referência”, construídos pelas gerações anteriores. A autora conclui alertando que na escola é preciso fazer escolhas nem sempre fáceis e muitas vezes restritivas, mas, sem dúvida, necessárias, uma vez que contribuirão para a construção de referências coletivas, valores comuns: “[...] A grande questão é saber como organizar, nas transmissões, os velhos textos conhecidos e a novidade editorial: o tempo da escola é limitado, e não se pode ler tudo” (2005, p.144).

1.4 A IMPORTÂNCIA DA REVISÃO PARA A DEFINIÇÃO DE PERSPECTIVAS TEÓRICAS

“A informação está cada vez mais ao nosso alcance. Mas a sabedoria, que é o tipo mais precioso de conhecimento, essa só pode ser

encontrada nos grandes autores da literatura. Esse é o primeiro motivo por que devemos ler. O segundo motivo é que todo bom pensamento, como já diziam os filósofos e os psicólogos, depende da memória. Não é possível pensar sem lembrar - e são os livros que ainda preservam a maior parte de nossa herança cultural. Finalmente, e este motivo está relacionado ao anterior, eu diria que uma democracia depende de pessoas capazes de pensar por si próprias. E ninguém faz isso sem ler”.

Harold Bloom

O resgate das pesquisas acerca da complexa relação entre literatura e escola foi importante para a compreensão de alguns aspectos de nossa problemática e para a definição de um aporte teórico que embasasse nossas pesquisas. A partir dele, foi possível apurar que as primeiras investigações sobre escolarização da leitura literária são oriundas das pesquisas sobre o surgimento e as especificidades da literatura infantil. As constatações relativas à subserviência da produção literária infantil às exigências do mercado e da escola, como instituição de “*en*” formação, foram importantes para que se estendessem as investigações para outros níveis de ensino e se pudessem aprofundar as questões da produção, recepção, mediação e circulação do texto literário.

Um ponto importante que convém destacar é relativo às convergências e divergências acerca da seleção dos livros para crianças e jovens – também relacionada às concepções de literatura infanto-juvenil, como vimos em Chartier (2005), e às finalidades do trabalho com texto literário – entre os pesquisadores. Percebemos uma variação na postura de pesquisadores em relação à adoção de livros considerados “clássicos” e livros paradidáticos ou literatura de consumo. No primeiro grupo de pesquisadores, pôde-se perceber uma posição “conservadora” de defesa ao “clássico” e crítica aos sucessos e inovações do mercado livreiro. Já no segundo, como uma atitude de negação às posições extremadas das pesquisas mais antigas, verificamos uma posição bastante complacente quanto ao uso da cultura considerada de massa. Salientamos que as pesquisas mais recentes alertam para os perigos de uma posição pouco exigente com relação à seleção dos livros a serem utilizados em sala de aula. Em Chartier (2005), em Osakabe (2005) e também em Martins e Versiani (2005), encontramos uma posição que consideramos equilibrada e bastante saudável no que

diz respeito à seleção de livros na escola. Esses autores ressaltam alguns equívocos de posições extremadas e suas conseqüências. Compreender que o trabalho com textos deve primar pelo prazer não significa que em nenhum momento haverá intervenção e procedimentos mediadores, que a leitura será destituída de outros objetivos que não seja o desenvolvimento do gosto, da empatia. Martins e Versiani (2005) ressaltam a tendência denominada por elas de “liberdade irrestrita na leitura”, em que receitas desgastadas do “prazer do texto” não consideram a importância do desenvolvimento de habilidades ligadas à percepção lingüística do texto ficcional e poético em todas as suas dimensões. Osakabe (2005), por sua vez, critica o relativismo cultural que, a partir da neutralização dos contrários, gerou a flexibilização dos padrões de julgamento. Afirma que a negação das contradições substanciais nos campos da moral, da política, da estética, da hierarquia e da ética produz o confinamento moral e social dos excluídos. Defende que a escola deve exercer o seu papel de proporcionar o domínio da cultura escrita e seus padrões e o conhecimento dos cânones, uma vez que são requisitos mínimos para o exercício da cidadania. Rebaixar os padrões educacionais (como ocorrido no período da chamada democratização da educação no Brasil), com a desculpa de que se estará adequando ao nível e ao gosto do público, significa assumir uma atitude elitista e discriminatória, pois se estará escamoteando as desigualdades.

Essa conclusão a que chegam as pesquisas mais recentes só foi possível depois de muitos anos de investigações e de acompanhamento das experiências nas escolas, depois de trilhados vários caminhos. Resgatar, portanto, os principais momentos do percurso da pesquisa sobre a relação literatura/escola e suas peculiaridades foi de extrema relevância para compreendermos mais claramente uma posição que já a tínhamos como acertada: reunir na sala de aula o que consideramos, assim como Chartier (2005), “leituras de formação” e “leituras de prazer”. Durante o desenvolvimento de nossa prática, uma questão a que sempre nos detínhamos era a problemática clássicos/paradidáticos. Vários teóricos estudados optavam por um ou outro tipo de leitura e, em nossas práticas, evitávamos tomar posições extremadas, equilibrando a utilização de um e outro. A revisão da produção acadêmica serviu, enfim,

para confirmar essa perspectiva, respondendo a estas dúvidas que teimavam em inquietar-nos.

CAPÍTULO 2

PRÁTICAS ESCOLARES DE LEITURA LITERÁRIA E CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, LÍNGUA, LEITURA E LEITOR

“[...] Quem lê, lê para quê? Para descobrir o mundo, caminhar, voltar para casa, como dizia T. S. Eliot (Homero quer voltar para Ítaca, Dante quer voltar para o mundo dos vivos, o Pequeno Príncipe quer voltar para seu planeta asteróide B612, Frodo quer voltar para a comunidade dos Hobbits, Alice quer voltar para a casa, Dorothy em *O mágico de Oz* sabe que ‘não há lugar como o lar’, e tantos outros heróis... até o ET, de Steven Spielberg). Mas... *caminante, no hay camino*, escreve o poeta Antônio Machado em famoso verso. O caminho da leitura ensina-nos a caminhar no mundo, abrindo, com nossos próprios pés, veredas, atalhos. E, nesse caminhar entre versos, ver o reverso do mundo”.

Gabriel Perissé

As práticas de leitura literária consideradas inadequadas e insuficientes e acima problematizadas por vários estudiosos são, na verdade, manifestações de teorias que concebem a linguagem e a língua divorciada de sua materialidade histórica e social. Ao tratar a língua como um objeto abstrato ideal ou como um ato significativo de criação individual, essas orientações teóricas, ainda hoje ressonantes em muitas aulas de língua materna, desconsideram o cerne da questão: o signo, ideológico por natureza, se realiza no social.

Partindo das teorizações de Mikhail Bakhtin acerca da natureza ideológica do signo lingüístico, procuraremos compreender a fonte das fragilidades e limitações de determinadas práticas de leitura literária na escola.

2.1 INFLUÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES DAS PERSPECTIVAS SAUSSUREANA E BAKHTINIANA DE LINGUAGEM

Ao construir suas teorizações sobre o postulado de que o signo lingüístico é de natureza social, Bakhtin desbanca duas tendências de pensamento vigentes em sua época: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato, denominadas genericamente por ele. A primeira orientação, que reúne como principais representantes Wilhelm Humboldt, Vossler e Benedetto Croce, compreende a língua como uma atividade criativa ininterrupta que se materializa sob a forma de atos individuais de fala. Nesta vertente, as leis da criação lingüística são essencialmente as leis da psicologia individual e a língua é tomada como produto acabado, um sistema estável que visa à aquisição prática dos indivíduos. Já o objetivismo abstrato, cujo principal representante é Ferdinand de Saussure, formulador do estruturalismo lingüístico francês, concebe a língua como um sistema estável e imutável de formas lingüísticas (fonéticas, gramaticais e lexicais), independente de todo impulso criador e toda ação individual, e completamente desvinculado de valores ideológicos.

Estas vertentes de pensamento, apesar de distantes no tempo, continuam ainda hoje encontrando espaços em nossas salas de aula. O movimento de proletarização do trabalho docente, discutido por vários teóricos da educação⁹, vem produzindo o afastamento do professor da atividade reflexiva, pois, ao separar concepção de execução, acaba reduzindo-o ao *status* de técnico, executor de pacotes prontos pensados por “especialistas”. Cada vez mais envolvido e esvaído com as exigências da “atividade laboral” (Nóvoa, 1995), o professor não se dá conta das concepções (de língua, de leitura, de leitor, entre outras) que estão subjacentes a determinadas propostas de trabalho com a língua materna. Compreendemos que se é verdade que é preciso ressignificar determinadas práticas de leitura literária bastante presentes nas escolas, antes se faz necessário repensar as concepções que as embasam e dão suporte.

Os maiores equívocos, segundo o que foi possível apurar com a revisão da produção acadêmica acerca das práticas escolares de leitura literária, foram, com algumas variações: a imposição de títulos por parte do professor e da escola, desconsiderando-

⁹ Apresentamos uma discussão mais aprofundada acerca dessa problemática no quarto capítulo deste trabalho.

se as escolhas e gostos dos estudantes; a utilização do texto como pretexto a exercícios gramaticais, a exercícios que conduzem a respostas literais e desnecessárias, ou ao ensino de condutas morais aceitáveis; a utilização exclusiva do livro didático, em detrimento à leitura do livro de ficção; a utilização irrestrita de roteiros e fichas de leitura pré-estabelecidos por editoras ou outros; a utilização de fragmentos de obras literárias; a predominância de determinados tipos e gêneros textuais e também de certos autores e obras; a ênfase na perspectiva histórica e evolucionista da leitura literária e em biografias de autores considerados consagrados; a imposição de interpretações pré-estabelecidas e conseqüente desvalorização dos níveis de leitura de cada leitor; e, de forma mais geral, o excesso de controle, de direção do trabalho com a leitura.

Grande parte destas práticas inadequadas de leitura literária recebe significativa influência da perspectiva objetivista abstrata de língua. Em um ou outro caso, pode-se perceber a inspiração da vertente subjetivista idealista de linguagem.

Em certas práticas focadas na adoção exclusiva de autores e obras consideradas cânones da literatura foi possível perceber a estreita relação com a perspectiva subjetivista idealista. Em muitos casos, esse tipo de prática conduz à idealização excessiva de autores e obras, o que os coloca em um patamar inatingível. Como “seres iluminados”, os artistas possuem uma capacidade superior concedida por herança. Assim, a idéia subjacente é a de que apenas estes se constituem verdadeiros escritores.

Por outro lado, quando esta mesma obra é tomada como modelo exemplar de linguagem a ser imitado, ou seja, quando a ênfase do trabalho escolar recai sobre questões gramaticais ou formais, desconsiderando-se o trabalho da construção coletiva de sentidos a partir dos contextos e das experiências, temos aqui uma concepção de língua como sistema de formas, como estrutura fixa. Sendo assim, a este tipo de prática estão subjacentes os fundamentos do objetivismo abstrato, ou mais diretamente do estruturalismo lingüístico saussureano.

O estruturalismo lingüístico elaborado por Saussure representou um grande avanço para os estudos da linguagem, na medida em que sistematizou o seu objeto – a língua (não a linguagem ou a fala) –, distinguindo-a das demais ciências (Antropologia, Sociologia, Psicologia Social, entre outras), que até então a abordavam “em função de outra coisa, sob outros pontos de vista” (2000, p.25). Ele delineia um método próprio de análise que privilegia as estruturas profundas que formam a língua e a tornam funcional. Esse método destaca os elementos menores que formam a língua e a relação existente entre eles – fonemas, morfemas, palavras, oração –, objetivando a descrição das regras de funcionamento desta língua. Esta, estrutura fixa, estável, é um conjunto de normas a ser apreendido. Um dicionário ou uma gramática podem representá-la fielmente, uma vez que, de natureza homogênea, ela é “o produto que o indivíduo registra passivamente” (*Idem, ibidem*, p.22). Nesse método, o objeto lingüístico é estudado em si mesmo, sem qualquer influência das condições de produção e do próprio sujeito que dele faz uso. A língua, distanciada de sua história, está pronta, constituída, e tudo além do que é norma é considerado desvio. O sujeito, portanto, não interfere na produção lingüística. Sua única preocupação deve ser submeter-se às regras prescritas.

Difundindo uma visão mecanicista de conhecimento, a partir de uma visão dualista e racionalista de mundo, o estruturalismo permanece ainda hoje muito presente no ensino de língua. Em aulas de gramática, redação e literatura – segmentação própria do paradigma positivista –, o método estruturalista de análise, em que se divide em partes para melhor compreensão do todo, são privilegiados. Prima-se pelo ensino de regras gramaticais, isoladas de um contexto textual, partindo-se de termos e frases isoladas; estabelecem-se fórmulas e modelos de “redação” para memorização; divide-se o conteúdo literário em rígidas categorizações de estilos. Em ambas as atitudes, fica claro que “[...] o que interessa não é a relação do signo com a realidade por ele refletida ou com o indivíduo que o engendra, mas a relação *de signo para signo* no interior de um sistema *fechado* [...]”. (Bakhtin, 1990, p.83).

Na prática que utiliza o texto literário como pretexto para o ensino de gramática a concepção de língua é a de um sistema abstrato de regras, cujo objetivo se reduz à

assimilação da norma por ela mesma. Para Bakhtin, é inadmissível estudar a obra literária como um monumento lingüístico isolado de outras espécies de formas literárias: “[...] as formas de uma enunciação literária, de uma obra literária, só podem ser apreendidas na unicidade da vida literária, em conexão permanente com outras espécies de formas literárias” (*Idem, ibidem*, p.105).

Bakhtin concebe a linguagem e a língua indissociavelmente ligadas às relações sociais, à materialidade das coisas. Ele assegura que “A *palavra é o fenômeno ideológico por excelência*” (*Idem, ibidem*, p.36), e, nesse sentido, como todo produto ideológico, a “palavra” faz parte de uma realidade natural ou social. Assim, a língua, inserida nas relações sociais e constituída de signos ideológicos, traduz os conflitos e valores de uma sociedade de classes:

[...] classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua. Conseqüentemente, *em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios*. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. Esta plurivalência social do signo ideológico é um traço da maior importância. Na verdade, é este o entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir (*Idem, ibidem*, p. 46).

Nesse sentido, a língua é o produto da interação viva das forças sociais, não um sistema acabado ou uma estrutura estável e imutável de formas lingüísticas. Diferentemente das concepções fundadas no objetivismo abstrato e no subjetivismo idealista, a língua não se realiza de forma consensual e harmônica, uma vez que está ligada às condições de uma situação concreta dada. Para Bakhtin, todo signo lingüístico, por possuir natureza ideológica, “[...] vê-se marcado pelo *horizonte social* de uma época e de um grupo social determinados” (*Idem, ibidem*, p.44).

Como toda palavra é o produto da interação do locutor e do ouvinte, a função central da linguagem não é a expressão, mas a comunicação, do que se conclui que:

[...] A verdadeira substância da língua não é constituída de um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (*Idem, ibidem*, p.123).

Sendo assim, em Bakhtin locutor e ouvinte não são papéis estabelecidos *a priori*, mas posições que se alternam durante o processo de interação. Logo, o ouvinte não é um sujeito passivo, pois participa desse processo de forma ativa, posicionando-se com o que Bakhtin denomina de “atitude responsiva ativa”.

[...] Neste caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. [...] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (*Idem*, 2000, p.271).

Nas teorias bakhtinianas, o sujeito não é passivo, como ocorre nas orientações teóricas objetivistas e idealistas, materializadas sob a forma de metodologias e estratégias didáticas em nossas aulas de literatura. Práticas escolares que impõem determinadas interpretações como verdades absolutas ou a leitura de determinados títulos e autores, que conduzem a respostas literais, ou que enfatizam sobremaneira a história literária ou as biografias de autores consagrados desconsideram a natureza interdiscursiva da linguagem, ou seja, desconsideram a importância da participação do ouvinte na comunicação verbal. São impossibilitadas ou até mesmo impedidas as réplicas (sem as quais não será possível a enunciação plena) dos ouvintes-alunos. É proibida ao aluno-ouvinte a passagem da condição de ouvinte à condição de falante, no processo que deveria ser natural de *alternância dos sujeitos do discurso*. Esse tipo de relação com a linguagem aponta para o que Bakhtin denomina monologismo, já que exclui *a priori* uma resposta.

Bakhtin se coloca incisivamente contrário ao monologismo dos discursos autoritários, que impõe uma única forma de conceber o mundo, um único sentido como possível, reificando a linguagem “como uma deterioração do valor temático da palavra” (1990, p.196) e, conseqüentemente, o homem e sua relação com o mundo.

[...] O monólogo é algo concluído e surdo à resposta do outro, não reconhece nela força *decisória*. Descarta o outro como entidade viva, falante e veiculadora das múltiplas facetas da realidade social e, assim procedendo, coisifica em certa medida toda a realidade e cria um modelo monológico de universo mudo, inerte. Pretende ser a *última*

palavra. Fecha em seu modelo o mundo representado e os homens representados (Bezerra, *In*: Brait, 2005, p.192).

Opondo-se ao monologismo, Bakhtin cunha o conceito de dialogismo como toda e qualquer atividade verbal, alertando para a necessidade de não se compreendê-lo como comunicação em voz alta de pessoas colocadas face-a-face ou mesmo como a busca de consenso. Na obra bakhtiniana, as relações dialógicas são entendidas como espaços de tensão entre vozes sociais, entre os diversos discursos que configuram uma sociedade. Assim, o dialogismo proposto por ele não se restringe ao domínio da linguagem porque “[...] não pretende ser uma simples teoria da literatura ou da filosofia da linguagem, mas uma explicação das relações entre os povos e entre pessoas e coisas que compreende fronteiras religiosas, políticas e estéticas” (Clark, 2004, p.363). Mais que dimensão constitutiva da linguagem, apresenta-se como filosofia de vida, fundamentação política, concepção de mundo (Barros & Fiorin, 2003, p.2). Ao fundamentar sua obra no princípio dialógico da linguagem, Bakhtin valoriza a heterogeneidade, a multiplicidade, o movimento incessante e contraditório da vida, na medida em que o diálogo permite o encontro de vozes que se cruzam, se complementam, divergem entre si.

Nesta perspectiva, diferentemente do que ocorre no monologismo, o eu perde seu papel de centro e o outro é elemento imprescindível no processo de comunicação. Do mesmo modo como a minha palavra necessita do outro para significar, a minha visão necessita do outro para eu me ver e completar. A identidade é constituída na relação eu-outro, já que, para Bakhtin, não há identidade sem alteridade. O horizonte da visão do eu nunca coincide com o horizonte da visão do outro, uma vez que: “[...] em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver [...]” (*Idem*, 2000, p.21). A imagem externa experimenta um vazio e um estado de solidão somente objetivada e concluída a partir do outro. Somente o outro com seu *excedente de visão* alcança a globalidade e o acabamento do eu. Da mesma forma Bakhtin concebe a atividade estética. Esta ocorre quando vivenciamos a vida, o sentimento, a história do outro, damos acabamento a ela, e depois retornamos a nós mesmos. A relação do autor com a sua personagem é também compreendida a partir

do princípio do excedente de visão. Assim como o outro constrói e cede-me o que a mim é inacessível, isto é, a minha própria imagem externa, também o autor o faz em relação ao seu personagem. O autor, que conhece e enxerga mais que sua personagem, dá acabamento ao todo de sua consciência e ao todo da obra. Para que a atividade estética seja bem acabada, Bakhtin alerta que é necessário que as consciências de autor e personagem não coincidam. O autor não pode perder esse ponto de distância em relação à personagem, com o prejuízo de ser dominado por ela, de apossar-se dela, ou ainda de tornar a personagem autora de si mesma. Quanto maior o afastamento do autor com relação à personagem melhor acabamento será produzido a ela, a narrativa, a obra como um todo. Bakhtin afirma que, no campo da cultura, a distância é a alavanca mais poderosa e eficaz da compreensão:

[...] A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade (mas não em toda a plenitude, porque virão outras culturas que a verão e a compreenderão ainda mais) aos olhos de outra cultura. Um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contactando com outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de diálogo que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas. Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos resposta a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades do sentido. Sem levantar nossas questões não podemos compreender nada do outro de modo criativo [...] (*Idem, ibidem*, p.366).

Um outro também imprescindível na atividade estética é o autor contemplador, isto é, o expectador, que, para Bakhtin, dá acabamento à obra. O seu excedente de visão conclui e atualiza o objeto estético. Esse autor-contemplador, longe de ser uma figura abstrata idealizada, não renuncia a si mesmo, a seu lugar no tempo, a sua cultura. Bakhtin critica as orientações teóricas que consideram esse expectador de forma idealizada, como uma figura que tudo compreende, como uma espécie de dublagem do autor. A idealização do expectador não permite que ele seja o outro para o autor e para as personagens, uma vez que os horizontes coincidem e assim não é gerado o excedente de visão. Coloca que, tomado desta forma, “[...] Ele não pode introduzir nada de seu, nada de novo na obra interpretada em termos ideais nem no plano idealmente completo do autor” (*Idem, ibidem*, p. 405). Em uma relação pautada na valorização da diversidade, em sua existência concreta, as conseqüências são exatamente contrárias:

Nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade aberta, mas elas se enriquecem mutuamente (*Idem, ibidem*, p.366).

Como vimos, muitas práticas escolares são orientadas a partir da concepção idealizada de expectador/leitor. Quando são impostas determinadas interpretações de uma obra ou de um texto literário, compreende-se que todos os expectadores processam e realizam a língua da mesma maneira, que todos possuem os mesmos valores, as mesmas concepções. As teorizações bakhtinianas não apenas aceitam, mas, sobretudo, apontam como necessária a heterogeneidade, a diversidade da língua e também da vida. Daí decorre mais uma contribuição para a educação. Em uma educação que se quer emancipatória, o aluno deve ser encarado como um sujeito concreto, que traz consigo conhecimentos, valores, experiências diversas acumuladas que não devem ser desconsideradas pelo professor, ao contrário, devem ser trabalhadas de forma a naturalizar o processo ensino-aprendizagem, infelizmente, ainda hoje, tão artificializado. De essência dialógica uma obra literária reúne diversos discursos sociais, que devem ser lidos, interpretados, debatidos e reconstruídos em uma aula de literatura. Nesta, não cabem imposições ou rígidas sistematizações e categorizações. A aula de literatura deve ser o momento de encontro com as vozes polêmicas que permeiam um texto/discurso. E, acima de tudo, esse encontro deve ser um espaço de aceitação, de auto-afirmação, de negação e de negociação.

Para Bakhtin, os sentidos de um texto não são prontos e cristalizados, ao contrário, eles são construídos e renovados a cada nova situação de comunicação, ou seja, no processo de interação verbal. Em práticas emancipatórias de leitura literária, a interpretação de um texto não é direcionada àquela eleita pelo professor ou pelo crítico literário como a correta, a verdadeira, a legítima, mas são valorizados os sentidos construídos pelos alunos, considerando-se que cada sujeito se pronuncia de seu lugar, de sua cultura. É preciso trabalhar para que o aluno consiga, de forma cada vez mais autônoma, produzir os seus sentidos, as suas respostas aos enunciados com os quais se defrontar, pois, segundo Bakhtin, quanto mais numerosas e substanciais forem nossas réplicas, mais profunda e real será a nossa compreensão. Assim “[...] A compreensão é uma forma de *diálogo*; [...] Compreender é opor à palavra do locutor

uma *contrapalavra*” (*Idem*, 1990, p.132). Muitas vezes, as práticas escolares conduzem a uma compreensão passiva, no sentido bakhtiniano de reprodução das idéias do locutor, e, por isso, não enriquece o diálogo, ao impossibilitar a criação de novas perguntas.

A compreensão passiva do significado linguístico de um modo geral não é uma compreensão; é apenas seu momento abstrato, mas é também uma compreensão *passiva* mais concreta do sentido da enunciação, da idéia do falante. [...] ela não vai além do limite do seu contexto e não enriquece aquilo que foi compreendido (*Idem*, 2002, p. 90).

Contribuir para tornar um aluno sujeito capaz de formular suas *contrapalavras* é uma das potencialidades da leitura literária. A obra literária como suporte cultural que reúne em seu bojo visões diferentes de homem, de mundo, de verdade, quando estudada com o intuito de valorizar as impressões, os sentidos construídos pelos alunos, torna o indivíduo cada vez mais seguro e autônomo para os enfrentamentos que a vida impõe, semelhante ao que Osakabe denomina “[...] crise permanente que lhe exige o confronto com os processos de estabilização típicos dos movimentos sociais, a que denominamos estereotipização” (*In: Geraldi*, 2003, p.27). É preciso também fazer da aula de literatura um momento propício de *reavaliação* das significações impostas e disseminadas como verdades na sociedade, contribuindo para o que Bakhtin denomina “alargamento dialético do horizonte social” (1990, p.136), e com isso impulsionar as mudanças necessárias nessa sociedade desigual alicerçada no capitalismo, pois:

[...] A evolução semântica da língua é sempre ligada à evolução do horizonte apreciativo de um dado grupo social e a evolução do horizonte apreciativo – no sentido da totalidade de tudo que tem sentido e importância aos olhos de um determinado grupo – é inteiramente determinada pela expansão da infra-estrutura econômica (*Idem, Ibidem*, p.135-136).

Práticas autoritárias e limitadoras, como as apontadas no capítulo anterior, estão profundamente distanciadas da realidade viva e evolutiva da língua e de suas funções sociais. Uma das potencialidades da leitura literária é exatamente esta: a emancipação dos sujeitos.

2.2 A LEITURA COMO EXPERIÊNCIA SUBVERSIVA

“Os livros não mudam o mundo. Quem muda o mundo são as pessoas. Os livros só mudam as pessoas”.

Mário Quintana

Como Bakhtin defende a leitura como construção de sentidos, em que os sujeitos a partir de seus lugares sociais e históricos, de modo semelhante Larrosa formula sua concepção de leitura. Para ele, a leitura deve ser tomada como uma experiência subversiva, de negação das significações impostas como verdades, em que novos sentidos e realidades sejam criados. Essa leitura deve estar liberta das amarras da convenção, da padronização, do rotineiro, da tranquilidade, para encher-se de possibilidades. Larrosa defende que é preciso dar a ler, é preciso permitir o renovar das palavras a cada ato de leitura. “Dar a ler o que ainda não sabemos ler. Mas não é isso o que faz o escritor e, eminentemente, o poeta, renovar as palavras comuns, escrevê-las como pela primeira vez, fazê-las soar de um modo inaudito, dá-las a ler como nunca antes haviam sido lidas?” (2004, p.17). Assim deve agir o professor. Deve buscar o desconhecido, o ilegível, o obscuro em cada palavra e primar para que seus alunos também o façam. A leitura, para Larrosa, somente torna-se experiência quando se lê o que não se sabe ler.

[...] Por isso dar a ler exige devolver às palavras essa ilegibilidade que lhes é própria e que perderam, ao inserirem demasiado comodamente em nosso sentido comum. Para dar a ler é preciso esse gesto violento de problematizar o evidente, de converter em desconhecido o demasiado conhecido, de devolver certa obscuridade ao que parece claro, de abrir uma certa ilegibilidade no que é demasiado legível (*Idem, ibidem*, p.16)

O processo de construção de sentidos não deve ser permanentemente controlado como ocorre em diversas práticas de leitura literária e como querem muitos manuais didáticos. Nesse sentido, as concepções de Larrosa sobre a leitura subversiva, despojada, contribuem para repensarmos as práticas pedagogizantes, controladoras, cultivadas na escola. Estas contribuem para a construção de um leitor submisso, que

não reage à palavra autoritária. É preciso traduzir as palavras em nossas próprias, vivificando-as a cada momento da fala e da escrita:

A tradução a nossas próprias palavras seria, então, uma operação de vivificação e de aproximação de um texto que, conservado em sua literalidade, permaneceria morto e estranho. E é essa “vivificação” e essa “aproximação”, essa constante recontextualização dialógica, essa permanente “tradução a nossas próprias palavras”, o que converte o texto em infinito, a chave de sua pluralidade, de sua polissemia e de sua riqueza. Por outro lado, o jogo do poder é o que, insistindo na lateralidade própria do “de memória”, mantém o texto morto, distante e intraduzível, isto é, monosssemântico (*Idem, ibidem*, p.108).

Assim, Larrosa, opõe o texto sagrado ao texto profano. O primeiro está morto em sua literalidade, seus sentidos estão inertes, petrificados. O segundo é fluido, inacabado, dinâmico e vivo em sua traduzibilidade. Subjacentes a muitas práticas de leitura literária estão concepções de texto como o sagrado intocável, com uma interpretação única e legítima. Nesta perspectiva, a escola contribui para a destruição da *experiência*, formando um sujeito a que nada lhe passa, nada lhe toca, nada lhe acontece.

Um dos potenciais da leitura literária que estão apagados por trás de práticas autoritárias e mecânicas é justamente despertar para a sensibilidade, permitir que os sujeitos tornem-se “superfícies sensíveis”, para, então, abrirem-se às experiências e serem capazes de “formarem-se e transformarem-se”.

2.3 A RECEPÇÃO DA OBRA LITERÁRIA EM DISCUSSÃO

“Um livro é uma coisa entre as coisas, um volume perdido entre os volumes que povoam o indiferente Universo, até que encontra o seu leitor, aquele destinado a seus símbolos. Ocorre então a emoção singular chamada beleza, esse mistério formoso que não decifram nem a psicologia nem a retórica”.

Jorge Luis Borges

Durante muito tempo, a teoria estética e a hermenêutica literária não se preocuparam com a recepção da obra. A estética se concentrou no papel de apresentação da arte e a história da arte focou a descrição da história das obras e de seus autores. Em fins dos anos de 1960, na Alemanha Ocidental, começam a surgir textos que discutem a necessidade de estudos sobre as instâncias de recepção do texto. Os críticos pertencentes à Estética da Recepção direcionam suas críticas principalmente ao imanentismo, que considera a obra apenas em seu aspecto textual. A Estética da Recepção, como uma proposta de mudança, acrescenta à literatura as instâncias de produção, recepção e comunicação, considerando a relação dinâmica entre autor, obra e público. Nesse sentido, entram em foco as condições sócio-históricas das diversas interpretações textuais e a soberania do leitor na recepção crítica da obra de arte literária.

Pesquisadores como Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss, a partir de suas formulações acerca das teorias do efeito estético e da recepção, voltam o olhar para o leitor, para a recepção estética, provocando novas reflexões acerca da teoria e crítica literárias.

Wolfgang Iser (1999, 2002), contrário às teorias que compreendem que um texto imprime-se automaticamente na consciência de seus leitores, afirma que a recepção de um texto literário não pode ser “prefigurada”, porque o processo de leitura é uma interação dinâmica entre texto e leitor. Entre autor e leitor estabelece-se um “jogo de fantasia”. Nesse jogo, através dos estímulos deixados no texto, os vazios internos vão sendo preenchidos pelos leitores.

Em Iser, tal qual em Bakhtin, percebemos que a presença do interlocutor é inegável e imprescindível, pois é ele que instrumenta a obra, que combina as perspectivas do autor, do narrador, do protagonista, etc., dando integralidade à obra: “[...] no processo de leitura emerge uma grande diversidade de relações entre as perspectivas do texto, interação essa que compele ao leitor a se decidir por determinadas possibilidades de relacionamento”. (1999, p.41). Assim, o leitor atualiza a obra literária a cada nova leitura, selecionando determinadas possibilidades e deixando outras, ainda que presentes, por selecionar.

Os textos literários, distintos dos não literários, apresentam "vazios internos". Segundo Costa Lima (2002), acerca da formulação de Iser, ao leitor cabe o papel de suplementar – não complementar, pois não há uma única maneira correta de fazê-lo – o lugar vazio da obra literária:

[...] Os lugares vazios, em suma, apresentam a mesma estrutura do texto literário como uma articulação com furos, que exige do leitor mais do que a capacidade de decodificação. A decodificação diz respeito ao domínio da língua. O vazio exige do leitor uma participação ativa. Essa concepção se choca com o entendimento tradicional da obra literária. De acordo com esta, a obra não só pedia uma interpretação – que, no mais das vezes, não passava de uma glosa – como supunha que haveria uma interpretação correta (*Idem, Ibidem*, p.26).

O texto ficcional deposita seu centro de gravidade nos vazios, por isso apresenta-se em seu grau máximo de indeterminação, possibilitando uma multiplicidade de comunicações. Assim como em Bakhtin, não há interpretação, e sim *interpretações*. O leitor, através de suas “disposições individuais”, estabelece suas próprias conexões e cria seus próprios sentidos, orientado pelas possibilidades presentes na estrutura da obra. O sentido de um texto é produzido no processo de interação entre texto e leitor, ou seja, está engendrado no processo de leitura.

O jogo encenado do texto não se desdobra, portanto, como um espetáculo que o leitor meramente observa, mas é tanto um evento em processo como um acontecimento para o leitor, provocando seu envolvimento direto nos procedimentos e na encenação. Pois o jogo do texto pode ser cumprido individualmente por cada leitor, que, ao realizá-lo de seu modo, produz um “suplemento” individual, que considera ser o significado do texto (*Idem, Ibidem*, p.116).

Para Iser, o “efeito” (o momento condicionado pelo texto) e a “recepção” (momento condicionado pelo destinatário, o leitor) combinam-se para a construção do sentido, ou seja, este se relaciona com o implicado pela obra e o trazido pelo leitor de uma determinada sociedade.

Jauss (2002a) volta-se ao estudo da experiência estética e afirma que esta não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra e nem pela reconstrução da intenção de seu autor. Segundo ele, a experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu efeito estético, na compreensão fruidora e na fruição

compreensiva: “[...] Uma interpretação que ignorasse esta experiência estética primeira seria própria da presunção do filólogo que cultivasse o engano de supor que o texto fora feito, não para o leitor, mas sim, especialmente, para ser interpretado” (*Idem, Ibidem*, p.69).

A partir de três categorias fundamentais da fruição estética: da *Poiesis*, a “faculdade poética”; da *Aisthesis*, “o prazer estético da percepção reconhecedora e do reconhecimento perceptivo”; e da *Katharsis*, “o prazer dos afetos provocado pelo discurso ou pela poesia”, Jauss descreve a história do prazer estético, problematizando a relação que se estabeleceu entre elas. Segundo ele, não há hierarquia entre elas, como quiseram muitos teóricos. Uma não se subordinam às outras. Ao contrário, elas são funções autônomas que podem se completar: “[...] Em face de sua própria obra, o criador pode assumir o papel de observador ou de leitor; sentirá então a mudança de sua atitude, ao passar da *poiesis* para a *aisthesis*, diante da contradição de não poder, ao mesmo tempo, produzir e receber, escrever e ler” (*Idem*, 2002b, p.102).

Compreendemos que esses e os demais autores da chamada Estética da Recepção dialogam com as teorizações bakhtinianas e larrosianas, no sentido de considerarem o leitor, expectador, figura de suma importância no processo de compreensão do fenômeno estético, e compreenderem que o contexto sócio-histórico influencia na recepção dos objetos estéticos. Assim, essas formulações trazem grandes contribuições à educação literária. Na medida em que o leitor é compreendido em sua concretude, como um sujeito histórico, atuante no processo de construção de sentidos, e que estes, em consequência, são considerados heterogêneos, plurais, tem-se uma concepção aberta e dinâmica de leitura. Práticas autoritárias e limitadoras, que concebem o sujeito de forma idealizada ou ainda como elemento coadjuvante no processo de construção de sentidos, difundidas nas escolas, passam a ser problematizadas por esse prisma. Levar estas reflexões acerca das concepções que estão subjacentes às práticas escolares de leitura literária para as escolas e para os espaços de formação continuada é estratégia fundamental para a construção de novas propostas metodológicas e para o abandono de outras velhas conhecidas, que há muito teimam em se fazer presentes nas aulas de literatura. Essa construção coletiva precisa

envolver os diversos sujeitos interessados na educação para que, à luz das teorias bakhtinianas, larrosianas e das formulações da Estética da Recepção, caminhos alternativos e interessantes à ressignificação das práticas de leitura literária sejam descobertos e trilhados.

CAPÍTULO 3

LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE O ENVOLVIMENTO DE PROFESSORES E ESTUDANTES DE LETRAS EM UM PROJETO DE PARCERIA COLABORATIVA

“Creio que o professor ideal seria o que examinasse qualquer obra-prima que estivesse apresentando a seus alunos como se nunca a tivesse visto antes”.

Ezra Pound

Neste capítulo, apresentaremos e analisaremos os dados referentes à parceria colaborativa que envolveu professores – da universidade e da escola básica – e estudantes de Letras, com o intuito de promover a construção coletiva de propostas significativas de incentivo à leitura literária na escola e superar problemas do atual modelo de formação de professores de língua portuguesa e literatura. Em um primeiro momento, pretendemos, a partir de Foerste (2005a), introduzir o debate sobre a *parceria colaborativa* na formação de professores, bem como destacar as possibilidades que oferece à superação de deficiências do atual modelo de formação e à superação de práticas deturpadas de leitura literária. Em seguida, descreveremos como sucedeu o projeto de parceria colaborativa e analisaremos as dimensões teóricas e práticas de todo o processo.

3.1 REPENSANDO AS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA À LUZ DAS CONTRIBUIÇÕES DA PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA BÁSICA

Conforme discutido no capítulo I, há muito se vem procurando possibilidades para a ressignificação de práticas de leitura literária na escola básica. Muitos problemas são apontados, de forma recorrente, pelos pesquisadores, tais como: a imposição de certos títulos e de certas interpretações, desvalorizando-se os gostos e também os níveis de apreensão de cada aluno; a utilização do texto como pretexto a exercícios gramaticais ou ao ensino de condutas morais aceitáveis; a utilização exclusiva ou preponderante do livro didático, com seus excertos descolados do contexto da obra, em detrimento à leitura e estudo do livro de ficção; a pouca autonomia do professor, que, por falta de tempo e condições, opta por utilizar roteiros e fichas pré-estabelecidos por editoras ou outros; a predominância de determinados tipos e gêneros textuais e de certos autores e obras, desconsiderando-se a diversidade da literatura; a ênfase na perspectiva histórica e evolucionista da literatura e em biografias de autores considerados consagrados; e, finalmente, de forma mais geral, o excesso de controle, de direcionamento do trabalho com a leitura.

Já na década de 1950, para além de simples apontamentos de problemas, alguns pesquisadores propunham algumas saídas para a problemática. Jesualdo (1985), ao relacionar os baixos níveis de leitura a causas como a pobreza (que impede a aquisição regular de livros), o analfabetismo e o apelo audiovisual da televisão, do rádio, do cinema etc., ressalta a importância do cultivo e da valorização da leitura no ambiente familiar. Cecília (1979) reitera essa premissa, enfatizando a importância de hábitos – não mais cultivados na atualidade – de repassar às gerações mais novas, no aconchego do lar, a literatura oral, através das canções de berço, das histórias, das parlendas, das cantigas e adivinhas. Ela acrescenta que é de suma importância, além do resgate desses hábitos, a criação e a manutenção de bibliotecas públicas de qualidade. Em 2004, também Magda Soares reitera essa necessidade de criar condições para que as pessoas, especialmente as pertencentes às classes menos favorecidas da população, tenham condições igualitárias de acesso aos bens culturais simbólicos, com destaque à leitura. A autora apresenta dados alarmantes¹⁰ sobre a

¹⁰ Para acessar esses dados, consultar “Leitura e democracia cultural” In: SANTOS, Maria Aparecida Paiva S. dos. et al. *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

situação da leitura e da cultura em geral no Brasil: raras e precárias bibliotecas públicas e escolares, pouquíssimas livrarias, escassas quantidades de cinemas, museus e teatros e a distribuição de ambos de forma desigual pelo território nacional. Segundo ela, esses dados constituem-se grandes obstáculos – de natureza estrutural e econômica – à democratização da leitura no Brasil.

Não menos problemática é a situação dos cursos de formação de professores. Zilberman (1988) alerta, já na década de 1980, que a fragmentação do currículo de Letras, em setores pedagógicos e não-pedagógicos, produz distanciamento entre teoria e prática e, portanto, prejuízo para o estudante, futuro professor, “[...] que não dispõe de meios para recuperar a unidade perdida [...]” (*Idem, ibidem*, p.66). A autora destaca que a postura dos setores não-pedagógicos é de isenção com relação às questões educacionais. Em contrapartida, os setores pedagógicos acabaram por retrair-se para o lado pragmático, tornando-se altamente mecânicos. Como solução à problemática, já naquele período, o Governo propõe a integração entre universidade e escolas de primeiro grau. No entanto, destaca a autora, as propostas concebem essa integração de modo vertical: a universidade oferece cursos de aperfeiçoamento, seminários, atendimento ao professor, de forma a trazê-lo para o campo da “novidade”, garantindo sua supremacia intelectual. A própria cultura de valorização do profissional de ensino superior e diminuição do profissional de ensino básico, não somente no que diz respeito à questão da remuneração salarial, mas também no que diz respeito à importância social, reforça essa visão limitada de integração entre escola básica e universidade. A autora coloca que é preciso mudar as bases, concedendo maior respeitabilidade ao profissional da escola básica, traduzida em benefícios financeiros, e redimensionando a função pedagógica da universidade através da pesquisa de alternativas de trabalho didático. Segundo Zilberman (1988), é preciso pensar essa integração de forma mais horizontal. Para ela, as propostas pautadas na “ação participativa”, em que a universidade desloca-se para a escola, a fim de, em conjunto com os profissionais que nela atuam, aprender e ensinar simultaneamente, são as que melhor resolvem a problemática do ensino de língua materna e da leitura. Leite (1983) reitera as críticas a esse distanciamento histórico entre universidade e escola básica, entre profissionais de ensino superior e profissionais de ensino básico, afirmando que os primeiros não

conhecem o trabalho de literatura da escola de ensino fundamental e médio. Essas pesquisas – destacamos que se trata de investigações realizadas por profissionais da área de Letras, ou seja, por pesquisadoras que atuam nos departamentos de Letras, não nos departamentos da área de educação – levantam questões importantes sobre como as deficiências dos currículos de formação repercutem nas práticas pedagógicas. Zilberman (1988), através de suas pesquisas, vai constatar que os professores da educação básica não conhecem a produção literária infantil, sua trajetória histórica (origem e evolução), não dominam critérios de julgamento estético para realizar a seleção de autores e obras, e não manipulam técnicas e métodos de ensino que auxiliem no processo de estímulo à leitura. Embora Lajolo (2002) tenha destacado a inclusão recente da disciplina literatura infanto-juvenil no currículo do curso de Letras como um grande avanço para a solução da problemática, a nossa própria experiência durante a graduação prova-nos o contrário. É muito comum que os professores, titulares de tal disciplina, limitem-se à questão histórica e à apresentação de alguns autores e obras de literatura infanto-juvenil – normalmente, como ocorreu durante a nossa própria graduação, não são apresentados autores recentes, apenas aqueles consagrados pela crítica literária, como Manuel Bandeira, Cecília Meireles, Monteiro Lobato –, sem que sejam abordadas as questões da aplicabilidade dessa literatura no ensino fundamental.

Nesse sentido, compreendemos a importância de aproximação entre professores da escola básica, estudantes de Letras e profissionais da universidade, uma vez que, a partir das trocas estabelecidas, podem-se construir coletivamente propostas pertinentes para a superação desses problemas detectados nas práticas escolares de leitura literária. Para não incorreremos no erro de se estabelecer relações verticais entre as instituições, conforme criticado por Zilberman (1988), baseamo-nos no conceito de parceria colaborativa proposto por Foerste (2005a).

Foerste (2005a) parte das discussões teóricas acumuladas sobre a crise da formação de professores e de sua experiência como professor da disciplina Prática de Ensino – mais tarde, denominada Estágio Supervisionado – do currículo do curso de Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Literatura em Língua Portuguesa para aprofundar o

debate acerca da parceria na formação de professores. Assim como Giroux (1997, 2003), Nóvoa (1992, 1995) e Tardif (2002, 2005), Foerste (2005a) aprofunda suas investigações sobre a crise das licenciaturas, destacando a problemática decorrente da falta de diálogo entre escola e universidade e a distância histórica entre formação pedagógica e formação específica. Segundo Foerste (2005a), essas dicotomias têm impedido a licenciatura de produzir alternativas que atendam satisfatoriamente às demandas colocadas pelos profissionais da escola básica, a partir de suas necessidades concretas de trabalho pedagógico. Nesse sentido, Foerste (2005a) lança mão do conceito de parceria como forma de aproximar os sujeitos interessados na educação e garantir a criação de políticas interinstitucionais que viabilizem a construção coletiva de alternativas na tentativa de dinamizar o cotidiano escolar, superando problemas educacionais históricos.

Em sua obra, Foerste (2005a) analisa conceitos e práticas de parceria, ressaltando significados e contradições que perpassam essa discussão. Segundo ele, as diferentes perspectivas de parceria devem-se às peculiaridades dos sujeitos, dos contextos e das áreas em que está sendo utilizada. O autor alerta que é preciso ficar atento às práticas de parcerias propostas pelo Governo, uma vez que dentre seus objetivos estão a desautorização e o descrédito da universidade como instituição formadora e a diminuição de custos, levando-o a isentar-se da responsabilidade pela formação de profissionais e da manutenção da educação pública de qualidade. Nesse sentido, ressalta a necessidade de se aprofundar a discussão sobre a parceria na formação de professores e em como ela pode contribuir para o resgate da profissionalização docente.

Foerste (2005a) destaca a necessidade de criar condições básicas, de caráter estrutural, para trabalhar em colaboração com a universidade, e de redobrar os esforços na análise dos projetos de parceria, para detectar aqueles que, na linha do *marketing* político neoliberal, querem a todo custo manter sua hegemonia. Segundo ele, é preciso também diferenciar três tipos de parceria na formação de professores: a *parceria colaborativa*, a *parceria dirigida*, e a *parceria oficial*. A *parceria colaborativa* constitui-se um trabalho articulado de professores da universidade e profissionais do

ensino básico que objetiva a construção de pressupostos teórico-práticos nos currículos dos cursos de formação, a fim de garantir a indissociabilidade entre teoria e prática. Respeitando interesses específicos de cada instituição, essa prática caracteriza-se como um movimento a serviço da profissionalização do professor. A *parceria dirigida* coloca-se veladamente a serviço do enfraquecimento da academia no seu papel institucional de formar professores e considera os professores da escola básica como meros consultores, sobrepondo os conhecimentos acadêmicos aos saberes da experiência docente. É marcada pelo caráter burocrático de suas ações, que visam, acima de tudo, ao cumprimento de etapas e determinado número de horas em atividades práticas. Possui uma motivação essencialmente pragmática e reprodutora: “[...] a universidade pensa e à escola resta a função de executar tarefas” (*Idem, ibidem*, p.115). A *parceria oficial* é derivada diretamente da burocracia governamental e seu objetivo principal é validar de forma acadêmica os propósitos de reformas educacionais públicas, como por exemplo, a formação dos docentes da escola básica. O governo disponibiliza alguns recursos, determinando normas gerais que desconsideram as potencialidades locais das instituições envolvidas. Esse tipo de parceria não contribui para transformações significativas na formação de professores, ao contrário, constitui-se uma saída oficial aos problemas emergenciais.

Segundo Foerste (2005a), a *parceria colaborativa* constitui-se no movimento de reação dos profissionais do ensino à ação do poder público na área da formação de professores. Nessa modalidade de parceria alguns princípios norteadores podem ser identificados:

[...] currículo integrado; acesso e complementaridade entre diferentes tipos de saberes; inexistência de consensos sobre o que é uma *boa prática*, com abertura de canais para todo tipo de esforço a uma crítica sobre o que se compreende como uma *boa prática*; busca de alternativas de como os estudantes dos cursos de formação de professores podem aprender a partir da teoria e da prática; valorização do crescimento individualizado dos estudantes; e, finalmente, a criação de uma *rede de formadores de campo*, com a introdução de novos sujeitos sociais, como a figura do *professor associado*, para desenvolver um trabalho colaborativo entre a universidade e a escola básica (*Idem, ibidem*, p. 118).

Através da *parceria colaborativa*, institui-se um processo de socialização profissional docente, uma vez que a busca conjunta de respostas a problemas concretos, comuns às várias instituições que se relacionam ao ensino, propicia a construção de políticas públicas de profissionalização do magistério. Escola básica, universidade, secretarias, sindicatos, entre outros, cada instituição de acordo com suas características e especificidades apresenta suas necessidades, dificuldades, sucessos e insucessos, para que, através do diálogo significativo, possam chegar à construção de propostas interessantes a todos e a cada um.

3.2 UMA EXPERIÊNCIA DE *PARCERIA COLABORATIVA*

Como mencionado, durante o segundo semestre do ano letivo de 2006 e o primeiro semestre do ano letivo de 2007, estudantes de Letras e profissionais de uma escola pública de ensino fundamental participaram de um projeto de *parceria colaborativa* proposto por nós, com o intuito de refletir sobre as potencialidades e dificuldades da leitura literária na escola. O projeto envolveu diretamente além desta pesquisadora, 19 estudantes da Turma I e 06 da Turma II, uma professora que atua no ensino fundamental – a professora Rachel –, e o professor titular da disciplina – Erineu Foerste. Indiretamente o projeto envolveu bibliotecária, pedagogos, coordenadores, diretora da escola e monitores da disciplina. Desenvolvemos vários projetos durante todo o desenrolar da pesquisa, contudo destacaremos três momentos distintos: o final do semestre de 2006/2, em que 19 estudantes da Turma I visitaram a escola para, em grupos, duplas e individualmente, desenvolverem seus projetos; o final do semestre de 2007/1, em que 06 estudantes da Turma II estiveram na escola para realizarem seus projetos em duplas; e durante o segundo e terceiro bimestres letivos de 2007, em que esta pesquisadora e a professora Rachel desenvolvemos projetos de incentivo à leitura de livros de autores consagrados com alunos de uma turma de 7ª série. O objetivo central foi reunir esses sujeitos nas aulas de Estágio Supervisionado II e em encontros realizados na escola para, a partir da leitura do referencial teórico, discutir concepções

e práticas de leitura literária, a fim de se construir coletivamente propostas pedagógicas pertinentes a um ensino emancipatório e, em seguida, desenvolvê-las com os meus alunos e os da professora Rachel.

Nesse sentido, foram selecionados textos de autores que discutem a escolarização da leitura literária para a construção de um aporte teórico sobre a problemática, dentre os quais destacamos: Martins & Versiani (2005), Paulino (2005), Paiva (2005), Soares (2005, 2003), Walty (2003), Aguiar (2003), Osakabe (2003, 2005), Yunes (2002), Machado (2002b), Leahy-Dios (2000) e Leite (2003). Durante as apresentações de seminários e discussões sobre os referenciais teóricos ou mesmo durante os encontros e entrevistas realizados, os estudantes puderam relatar experiências que viveram com a literatura, como alunos de ensino fundamental e médio, como estudantes de Letras, ou ainda como professores já atuantes. Essas experiências passam pelo prazer intenso de encontro com outras realidades, de transformação de si, ou advindo da oportunidade de colaborar para que outros também vivam estas possibilidades. Em outros casos, passam pela frustração de não se alcançar os resultados esperados ou não se saber que caminhos trilhar para se chegar lá, pela imposição de determinados títulos ou interpretações, pelo despreparo de profissionais ao lidar com os interesses de crianças e adolescentes.

Alguns universitários lembram-se de situações que vivenciaram durante sua trajetória como estudantes de ensino básico. Ao discutirmos, em sala de aula, a falta de liberdade de escolha a que os alunos da escola básica são submetidos, uma estudante afirmou ser uma questão importante, pois implica a construção do gosto ou da aversão pela leitura literária. Registramos em diário de campo seu relato sobre a experiência que viveu quando estava no ensino médio, o que produziu nela distanciamento com relação à literatura:

Quando eu estava na 6ª série, a professora colocou três títulos de livros no quadro para que a turma escolhesse um. Como a turma tinha mais meninos que meninas, acabou sendo escolhido o que menos me interessava, um livro de assassinato. Se não me engano, acho que era *Assassinato na Neve*. Lembro que li o livro com raiva. Me senti extremamente anulada e ofendida.

Outro estudante relatou uma experiência bastante desestimuladora provocada pela “intromissão” de uma bibliotecária na escolha do livro que queria ler, também registrado por nós:

Na escola, tive a oportunidade de ler um capítulo de *Dom Casmurro*. Lembro até hoje... era ‘O penteado’. Fiquei interessado em ler o livro todo e aí fui à biblioteca para pegar emprestado. Quando eu cheguei lá, a bibliotecária fez de tudo para que eu não levasse o livro. Ela disse que eu não ia gostar, que era livro de adulto.

A professora Rachel relata a relação de obrigação que manteve com a leitura durante algum tempo, devido às exigências de sua mãe, também professora de português:

[...] minha mãe, exímia professora de português, me indicava vários livros para ler, principalmente dos consagrados escritores da literatura brasileira, como Machado de Assis, José de Alencar, Olavo Bilac, Gonçalves Dias, etc. Além de me apresentar os livros, sempre me perguntava se havia lido e procurava saber quantos livros eu tinha lido durante o mês, o ano, as férias. Trazia para mim sempre exemplos de outras meninas, o que me chateava. Às vezes, lia só para dar satisfação, outras vezes só para provar que eu também era capaz. Com o passar do tempo, as leituras obrigatórias da escola e o volume de conteúdo de outras disciplinas me ocupavam bastante o tempo e, nas horas vagas, não queria saber de ler... achava chato, me remetia à sensação de estar sempre sendo cobrada (Diário de campo da professora Rachel, fevereiro de 2007).

Outros estudantes narram suas histórias de encontro e encanto com a literatura, ainda durante a infância: *“Eu aprendi a ler com meu pai. Ele comprava livrinhos de faroeste para ler e eu sentava e ouvia as histórias com ele. Foi uma experiência marcante na minha vida. Tanto que até hoje eu sou amante da leitura”*. Alguns ressaltam também a importância do papel da escola e do professor da educação básica no incentivo à leitura: *“Durante a infância eu consumia histórias em quadrinhos. Na adolescência, comecei a ler mais literatura pelo convívio escolar e incentivo de professores”*.

O mesmo estudante, forçado a abandonar o livro pelo qual se interessara diante da intervenção castradora da bibliotecária, expõe a conclusão a que chegou: *“A escola está formando uma legião de inimigos da literatura, uma legião de inimigos de Machado de Assis. E é uma pena que isso aconteça”*. E lastima-se: *“As pessoas que gostam de ler aprenderam fora da escola, como eu”*. Esse estudante relatou para nós que desde a

infância é apaixonado pela leitura, que, naquela época, gostava principalmente de coleções que interagem com o leitor, com uma narrativa em 2ª pessoa, pois podia imaginar-se vivendo as aventuras dos personagens. E assim, mais tarde, juntamente com o irmão, teve a idéia de reunir crianças e adolescentes do bairro para trabalhar com esse tipo de livros. Era uma espécie de laboratório de leitura que acontecia todas às tardes na varanda de sua casa. Entre 15 e 20 crianças e adolescentes freqüentavam esses encontros para lerem, interpretar, recontarem e dramatizarem textos literários. Foi a partir dessa experiência que decidi ingressar no curso de Letras. Eles deixavam sempre muito claro que não se tratava de aula de português, mas que o importante era se divertir. O objetivo deles não era ensinar norma culta da língua, inclusive, nem se preocupavam em corrigir problemas gramaticais ou erros ortográficos. Queriam incentivar a leitura e proporcionar lazer àqueles meninos e foi o que conseguiram. Muitos, a partir daquela experiência, conseguiram melhorar seus rendimentos na escola, tornando-se leitores assíduos.

Como estudantes de Letras, denunciam a imposição de interpretações e a relação passiva que devem manter diante do texto para atenderem aos propósitos do professor ou serem coerentes com o que diz a crítica especializada:

Nas aulas de literatura não tínhamos espaço para falar o que realmente pensávamos sobre uma obra. Tínhamos sempre que reproduzir o que determinado crítico afirmava a respeito dela. Me lembro de uma prova que fiz e achei que tinha ido muito bem. Escrevi tudo o que tinha interpretado da obra e o professor me deu nota 4. (Relato da professora Rachel, enquanto conversávamos sobre a resistência dos estudantes de Letras em realizar projetos na área de literatura – Diário de campo, abril de 2006).

No curso de Letras, a relação do aluno com o texto literário é igual a relação do médico com o cadáver. Nos entregam um texto pronto, com uma interpretação preestabelecida para dissecá-lo, como se dissecam um cadáver. Nessa relação, o leitor é passivo, não participa do texto (Diário de campo, agosto de 2006).

Como professores, externam suas dúvidas, suas dificuldades e posicionam-se quanto ao que consideram uma prática adequada de leitura literária: *“A literatura deve ser uma experiência transformadora na vida dos alunos. O professor precisa proporcionar o vivenciamento da obra literária, não pode usar a obra como pretexto para outras*

coisas". Outro estudante enfatiza: "*Não se trata de ensinar ou não literatura, mas como ensinar. O problema é que as pessoas ensinam a literatura de uma forma errada, enfatizando a história literária, não a interpretação, a identificação com a obra*" (Trechos extraídos do trabalho escrito de dois estudantes sobre práticas de leitura literária).

Alguns defendem uma prática que alie o gosto dos estudantes e a indicação do professor:

É relativo. Eu, ao mesmo tempo em que passo alguns livros escolhidos por mim como leitura obrigatória, dou também a oportunidade de eles escolherem outras leituras e trazerem para a aula. Uma vez por semana eles podem trazer o que quiserem para a aula e aí rola de tudo... quadrinhos, RPG, Playboy... tudo o que adolescente gosta. Eles levam e apresentam para os colegas (Diário de campo, maio de 2007).

Há aqueles que contrariam a perspectiva da leitura exclusivamente por prazer: "*O prazer deve vir com o ganho que eu vou ter, não apenas prazer por prazer*" (Diário de campo, agosto de 2006).

A professora Rachel fala sobre as dificuldades que o professor encontra para praticar a leitura por prazer, uma vez que não se possui tempo para tal atividade:

[...] Quando comecei a dar aulas, vivi uma angústia muito grande, pois me encontrava em débito com a leitura de fruição. A falta de tempo e as experiências vividas durante a infância e a adolescência fizeram com que, durante algum tempo, eu não lesse obras literárias. Hoje, sinto prazer em pegar um livro, começar a ler, ir até ao final, se achar interessante, ou trocar por um outro livro se o conteúdo não me agradar. Compartilhar experiências de leitura com meus alunos se tornou mais agradável, pois testemunho aquilo que pratico (Diário de campo da professora Rachel, fevereiro de 2007).

Esse momento inicial de partilhas de experiências com a literatura foi fundamental para aprofundar questões teóricas e metodológicas sobre a escolarização da leitura literária. Às discussões teóricas e aos relatos das experiências sucederam momentos de realização de laboratórios, que visaram principalmente oferecer possibilidades de trabalho com a leitura literária. Um desses laboratórios foi desenvolvido por mim e pela professora Rachel e consistia na leitura, interpretação e produção de poemas. Num primeiro momento, os alunos leram poemas selecionados a partir do critério de

variedades de temas e autores. Em seguida, os alunos interpretaram os poemas e compartilharam suas impressões com a turma. Em um terceiro momento, escolheram um tema e produziram seus próprios poemas, individualmente ou em duplas. A seguir, tingiram papéis utilizando a técnica de tintura com papel crepom. As cores deveriam ser escolhidas de acordo com o(s) sentimento(s) que os motivou(aram) à construção do poema e/ou à escolha do tema. Assim que os alunos reproduziram o poema nos papéis tingidos, trocaram entre eles para leitura e apreciação do trabalho realizado e, por fim, expuseram em um mural.

Essa experiência foi muito especial para todos. A nós, professoras, proporcionou amadurecimento profissional e pessoal, desde a elaboração do projeto na escola, as dificuldades enfrentadas, especialmente a falta de tempo para sentar e planejar, a seleção dos poemas, as idéias que iam surgindo, até o desafio de realizá-lo, sem nenhuma previsão de como seria recebido pelos estudantes. Tomadas por um ânimo novo, foram surgindo idéias interessantes a serem desenvolvidas mais tarde, que vão desde uma campanha de arrecadação de livros em um shopping de Vila Velha, com estandes e confecção de camisas, até a visita da mãe de Rachel, professora de português aposentada, para contar como foi sua experiência de encontro e encanto com e pela literatura. A oportunidade de conduzir este trabalho representou um grande desafio a nós e, ao mesmo tempo, produziu sentimento de auto-confiança, levando-nos a valorizar aquele saber que trazíamos de nossa própria prática profissional. Para os estudantes, as trocas de experiências, os esclarecimentos de detalhes sobre como é a dinâmica da aula na prática, como é a realidade da escola em que trabalhamos, em termos de recursos materiais, apoio de direção, coordenação e supervisão, e autonomia de trabalho, proporcionaram momentos de muita identificação e proximidade entre professores atuantes e futuros professores. Esse contato foi extremamente importante porque no momento do estágio, cerca de dois meses depois do laboratório (no caso da Turma I), a professora Rachel já não era uma desconhecida para esses estudantes e eles já tinham várias informações sobre a realidade da escola onde fariam o estágio.

Com a Turma II, a dinâmica foi um pouco diferente. A professora Rachel foi convidada a falar para os estudantes sobre sua trajetória profissional, desde suas dificuldades como professora recém-formada até a atualidade, como professora envolvida com o nosso projeto de ressignificação de concepções e práticas de leitura literária. Destacou como as concepções do que é uma boa prática vão mudando ao longo da experiência que vai sendo adquirida, o quanto considera que errou, dando aula de língua portuguesa ainda sem titulação/formação enquanto fazia o curso de economia, e mais tarde seguindo os moldes da mãe, enfatizando o estudo da gramática normativa. Ressaltou que a universidade não se responsabiliza pelo egresso e muito menos cria condições para que ele se aproxime das discussões teóricas mais recentes, o que produz, no profissional, um sentimento de desamparo e desatualização, uma vez que não tem a quem recorrer, a quem expor suas dificuldades. Nesse sentido, ela considera que esse projeto tem um papel fundamental na aproximação entre universidade e escola básica e sente-se privilegiada por dele fazer parte. Acredita que a universidade deveria aproveitar os espaços da formação continuada nas redes de ensino para possibilitar o encontro de professores formados há muitos anos com as reflexões teóricas mais recentes e, assim, passar à construção coletiva de propostas mais inovadoras.

Esse foi também um momento muito importante da pesquisa. Os estudantes puderam ouvir as críticas e sugestões de uma professora experiente e ver que é possível ser um profissional consciente de seu papel na sociedade, que, apesar de todas as dificuldades, continua estudando, procurando melhorar sua prática. O interessante nesse encontro foram os embates que aconteceram após a sua fala. Como detalharemos no capítulo seguinte, foi a partir da avaliação de sua trajetória profissional, a partir da afirmação de que errou trabalhando exclusivamente gramática normativa, durante muitos anos, que um grupo de estudantes questionou por que esse método de ensino seria inadequado e de forma provocativa (sentiu-se atingido, uma vez que trabalha na rede privada de ensino e adota o ensino de regras e normas gramaticais) começou a contra-argumentar, tentando provar a necessidade desse tipo de ensino.

3.2.1 PROJETOS DA TURMA I

Na Turma I, após as realizações dos seminários e do laboratório de poesia, em que várias questões puderam ser discutidas e várias experiências compartilhadas, os estudantes passaram à construção e problematização de seus projetos de estágio. Nada foi imposto a eles, puderam escolher onde gostariam de estagiar e que temas e gêneros trabalhariam, desde que enfatizassem a dimensão estética da linguagem literária. No entanto, um grupo de 19 universitários escolheu participar de nosso projeto de incentivo à leitura literária. Muitos estudantes residentes em outros municípios, até mesmo distantes do bairro onde está situada a escola, optaram por realizar seus estágios conosco. Acreditamos que isso somente foi possível pela relação de confiança que se estabeleceu entre os professores e o grupo.

Durante a fase de elaboração dos projetos, os estudantes puderam socializar conosco suas idéias, tirar dúvidas, pedir orientações. Alguns projetos, inclusive, puderam ser redimensionados a partir do amplo diálogo estabelecido entre todos os sujeitos envolvidos. A partir desse momento, os alunos puderam seguir para as escolas para a realização de seus projetos.

Na Turma I, sete projetos foram desenvolvidos durante quatro semanas em cinco turmas diferentes, sendo três de 5^a, uma de 6^a e uma de 7^a série. Essas turmas correspondem às turmas de Rachel (5^{as}. e 7^a) e à minha 6^a série (naquele ano letivo, para conciliar mestrado e trabalho, pude cumprir minha carga horária em dois períodos, mantendo-me apenas em uma turma e auxiliando a bibliotecária da escola em projetos e trabalhos diversos). Os projetos de estágio envolveram temas e gêneros diversos e atenderam às propostas da pesquisa, com exceção de um, o qual destacaremos adiante.

Nas 5^{as}. séries, foram desenvolvidos três projetos. O primeiro projeto intitulado “Parodiando os contos de fadas” consistiu em leitura, interpretação/análise e produção de contos de fadas para a construção dos conceitos de intertextualidade e paródia. A

partir das leituras de “O lobo caluniado” de Lief Fern, “Chapeuzinho Amarelo” de Chico Buarque e “História mal contada” de Carlos Drummond de Andrade, os alunos puderam observar como um texto pode retomar outro texto anterior, em suas idéias, personagens, cenários, reafirmando ou negando os sentidos primeiros.

O segundo projeto focou o trabalho com textos teatrais. Os alunos puderam compreender um pouco da história do teatro, as características e estrutura do texto teatral e entrar em contato com algumas peças conhecidas, como *Romeu e Julieta*. A partir da leitura de contos e peças infantis, como “Rapunzel”, “Os três porquinhos”, “História meio ao contrário”, “O rei leão careca”, *Dom Quixote*, puderam organizar, em grupos, encenações de trechos dos textos.

O terceiro projeto, é preciso salientar, foi o que mais nos chamou à atenção. A partir do trabalho com a poesia, esse projeto envolveu de forma muito especial os alunos. Explorando as dimensões sensoriais, emocionais e cognitivas da prática de leitura e escrita literária, o projeto “Brincando de escritor” envolveu declamação, interpretação/análise e produção de poema, audição de música, leitura e contemplação de imagens, produção de ilustração, ou seja, envolveu imaginação, criatividade, construção de conhecimentos literários. Destacamos esse projeto por ser, segundo nossas conclusões, o que melhor atendeu às nossas propostas. Passamos então ao relato detalhado de como sucedeu o projeto: Sem anunciar, uma das estagiárias entra declamando o poema “Hoje tem, hoje tem” de Neusa Sorrenti, que funciona como convite à leitura. Os alunos surpresos prestam total atenção e, ao final, pedem que ela declame novamente o poema. Em seguida, as quatro estagiárias apresentam-se aos alunos e começam a indagá-los sobre o que é poesia, se já leram, quantas, de que poetas, se podem declamar um trecho, se sabem qual a diferença entre prosa e poesia. Após as respostas entusiasmadas dos alunos e algumas explicações complementares, as estagiárias reproduzem uma imagem no retro-projetor. Após alguns minutos de observação, elas perguntam se na hipótese de eles terem que escrever um poema sobre essa imagem, que tema seria, de que trataria, que título lhe dariam. Como a figura remete à vida do interior, logo os alunos falam sobre suas experiências com o campo, as viagens de férias, os passeios a cachoeiras e rios, e são levados a comparar

a vida da cidade com a vida do campo. Falam de violência, insegurança, agitação das cidades em contraposição à tranquilidade e segurança do meio rural. As futuras professoras distribuem um poema recortado em estrofes, para que coloquem em ordem. Os alunos dão sua organização ao poema e são requisitados a ler como ficou. Entregam uma folha xerografada com a organização original do poema, sem o título, para que os alunos as comparem. São convidados a imaginarem títulos para ele. Estes são colocados no quadro e discutidos com o grupo. Por fim, os alunos produzem o seu próprio poema, relacionado à figura, e socializam com a turma. No segundo dia, as estagiárias apresentam no quadro a letra do poema musicado “Aquarela” de Toquinho. Simultaneamente, projetam uma imagem relacionada à temática do poema e colocam a música ao fundo. Os alunos observam a imagem enquanto ouvem (alguns passam a cantar) a música. As estagiárias pedem aos alunos que façam outro desenho, o seu próprio, a partir daquela imagem projetada no quadro. Depois de algum tempo, apresentam uma caixa enfeitada com palavras diversas. Os alunos retiram dela a quantidade que quiserem para ajudar na construção de seus próprios poemas. Por fim, socializam seus poemas e a turma produziu um varal com os poemas construídos.

Na 6ª série, foram desenvolvidos dois projetos. O primeiro, intitulado “O prazer da leitura”, trabalhou leitura, interpretação/análise e produção de contos. A partir da leitura de contos, como: “A conversa”, “Areia Branca”, “Reunião de mães”, “Critério” e “Um minutinho” de Luís Fernando Veríssimo e “Pega Ladrão” de Alexandre Azevedo, os alunos puderam compreender as características, a estrutura, e os diferentes tipos desse gênero textual. Puderam, ainda, socializar suas idéias (o conto “Pega Ladrão” provocou discussões interessantes sobre formas de discriminação), produzir seus próprios contos, socializá-los com os colegas da turma, e, no final, montar um mural de contos.

O segundo focou a leitura, interpretação/análise e produção de contos de fadas. Os alunos leram e interpretaram os contos de fadas “Rapunzel”, “O gato de botas”, “As 12 princesas”, “Branca de Neve e os sete anões”, “Cinderela”, “A princesa e a ervilha”, “João e Maria”, “A bela e a fera”, “A pequena sereia”. Puderam, a partir do projeto, conhecer um pouco sobre a história da literatura infantil, sobre os primeiros autores a recuperá-los entre o povo e publicá-los, sobre a estrutura e elementos comuns à

maioria dos contos de fadas. Por fim, os alunos produziram, em dupla, um livro com ilustrações dos contos que leram.

Na 7ª série, houve dois projetos. O primeiro focou também o trabalho de leitura, interpretação/análise e produção de contos. As estagiárias introduziram o assunto explicando conceito, estrutura e elementos característicos do conto (enredo, personagens, tempo, espaço e narrador). Explicaram também que o conto, assim como o romance, a novela e a crônica, entre outros, é considerado gênero narrativo e possui, na maioria dos casos, uma estrutura com apresentação, complicação, clímax, desfecho ou desenlace da história. Através de exemplos levados pelas estagiárias, os estudantes puderam compará-los. Em seguida, divididos em grupos de três ou quatro, puderam escolher um entre vários contos populares (contos de fadas e lendas folclóricas) que estavam sendo oferecidos. Leram e, de modo breve, narraram e interpretaram para os colegas a história lida. No final, os alunos produziram uma versão mais atual do conto lido e puderam socializar com os colegas.

O segundo projeto desenvolvido na 7ª série pretendia trabalhar a leitura crítica a partir de alguns gêneros textuais, especialmente, do gênero *jingle* político. Como a estagiária realizava uma pesquisa acerca dessa temática já há algum tempo na universidade, achamos interessante que ela aproveitasse esse conhecimento em seu projeto. No entanto, não foi o que ocorreu. Durante a observação da turma com a qual trabalharia, a estagiária concluiu que precisava dar outro enfoque ao projeto, uma vez que, ao observar vários problemas nos textos dissertativos que os alunos haviam produzido em aula, resolveu que poderia contribuir para sanar essas dificuldades. Contudo, não nos consultou, nem mesmo detalhou suas estratégias para nós. Quando pedíamos o seu plano de aula, ela afirmava que traria depois ou desconversava. Assim, resolvemos confiar em suas idéias e estratégias e seguimos para as primeiras aulas. Foram duas aulas expositivas, em que apresentou uma quantidade excessiva de conceitos, passando por eles rapidamente, devido ao tempo, sem permitir qualquer participação dos alunos. Apresentou no data-show os conceitos de língua, linguagem, gramática (normativa e internalizada), fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica. Os alunos, enfadados, não conseguiam apreender aquela quantidade de informação, até

porque a linguagem que utilizava, excessivamente acadêmica, incluía termos como “sintagmas” e “gramática gerativa”. Ficou evidente, nesse momento, sua extrema dificuldade de adaptar seus conhecimentos à realidade da escola, ao nível dos alunos. Entretanto, com uma postura pouco aberta a críticas, a estagiária seguiu para o segundo dia com as mesmas perspectivas. Nesse segundo momento, utilizou novamente o data-show para projetar os conteúdos conceituais, não o utilizando nem sequer para projetar exemplos de diferentes gêneros textuais. Nesse dia, fez uma revisão de análise morfosintática e semântica, retomando classes de palavras e funções sintáticas, e apresentou um resumo de gêneros textuais como narração, descrição, dissertação, injunção, informação, poético. Como não poderia deixar de ser, foram aulas extremamente cansativas e pouco produtivas para os alunos, que novamente não puderam fazer perguntas ou participar com os seus exemplos. Ao final desse segundo dia, decidimos então ser mais diretas e colocarmos a inadequação de seus conteúdos e métodos. Pedimos que ela nos aguardasse e fizemos uma avaliação do projeto até aquele momento, colocando a falta de coerência com o que propúnhamos e a necessidade de mudanças profundas no projeto. Novamente não vimos acolhimento às nossas colocações. Numa atitude pouco receptiva, justificando-se o tempo inteiro e reafirmando que tudo o que tinha sido feito até aquele momento era de extrema importância para os alunos, a estagiária mostrou-se bastante auto-suficiente. No último dia de projeto, passou à definição, especificidades e exemplificação do gênero *jingle*. Os alunos, no final, puderam produzir *jingles* políticos. Percebemos, nessas últimas aulas, uma preocupação maior em possibilitar a participação dos alunos, enfim, em permitir que houvesse interação entre o grupo. Nossa intervenção produziu algumas poucas mudanças em sua postura, o que não permitiu, pois que tardiamente, o êxito do projeto. Consideramos que esse foi o único, de um total de dez projetos, que não atendeu às propostas da pesquisa: incentivar a leitura, especialmente a literária, e, a partir dela, favorecer a emancipação dos sujeitos.

3.2.2 PROJETOS DA TURMA II

Assim como na Turma I, na Turma II os estudantes tiveram a oportunidade de socializar suas experiências com a literatura, estudar o referencial teórico e discuti-lo para aprofundamento de questões teóricas e práticas sobre a escolarização da leitura literária, ao mesmo tempo em que elaboravam seus projetos de estágio. Novamente, os estudantes tiveram toda a liberdade para escolherem temas e gêneros, locais e níveis de ensino para seus estágios. Avaliada a experiência com a primeira turma, decidimos limitar o número de projetos na escola e o número de estagiários por projeto, uma vez que poderíamos acompanhar melhor os estudantes e realizar um maior número de encontros, inclusive encontros prévios com o grupo, na escola, para discussão de seus projetos – evitando assim experiências como a ocorrida na 7ª série no semestre anterior – e encontros posteriores para avaliação. Na Turma I, estes momentos também ocorreram, no entanto, nas aulas de Estágio e com toda a turma. Avaliamos que seria mais produtivo e produziria maior resultado se esses momentos ocorressem apenas com o grupo que participava da pesquisa. Assim, como a professora Rachel possuía quatro turmas de 7ª série e eu estava em licença, estabelecemos o número de oito estudantes, dois por turma. No entanto, uma das estudantes precisou desistir de participar do projeto pela dificuldade de deslocamento da cidade onde morava (Guarapari) para a escola, e, devido a isso, a pesquisa contou com três projetos nesse segundo momento. O primeiro projeto foi realizado pelas estudantes A. e I., o segundo pelos estudantes M. e D. e o terceiro pelas estudantes N. e R. Apesar do número menor de projetos, sentimos que houve uma proximidade muito maior entre os sujeitos, o que produziu maior interação e melhores resultados.

3.2.2.1 APROXIMANDO PROFESSORA E ESTAGIÁRIOS: ENCONTROS PRÉVIOS NA UNIVERSIDADE E NA ESCOLA

Houve dois encontros anteriores à execução dos projetos. O primeiro ocorreu na universidade, no dia em que a professora Rachel foi convidada a falar sobre sua experiência profissional e sua participação no projeto de pesquisa. Nesse encontro,

realizado uma hora antes do início da aula, os estudantes foram apresentados à professora e puderam ouvir um pouco de como ocorreram os projetos com a Turma I e de quais mudanças seriam necessárias para estes novos. Puderam ouvir ainda como é a dinâmica da escola, tanto as questões burocráticas e hierárquicas, quanto às questões pedagógicas, que incluíram os principais projetos da escola e a perspectiva de ensino de língua portuguesa adotada pelo grupo de professores. O grupo ouviu atentamente a professora Rachel, mostrando-se sempre muito amigável e receptivo.

O segundo encontro foi realizado na escola uma semana antes da execução dos projetos. Primeiramente, acertamos alguns pontos com relação ao horário dos estágios. Sentimos maior dificuldade, em relação à Turma I, de adequarmos os horários à disponibilidade dos estudantes. Alguns deles trabalhavam ou faziam estágio, outros faziam curso de línguas, outros, ainda, cursavam disciplinas pela manhã. Tivemos alguns contratempos, como avaliações que não podiam perder, estagiários em situação delicada e não podendo receber mais concessões de determinados professores do matutino, entre outros. Portanto, nesse período, acertar o horário deles com o da escola tornou-se tarefa mais difícil. Negociada a troca de horários com alguns professores, realizados alguns sacrifícios pelos estagiários e admitidas algumas exceções (como observar e executar o projeto no mesmo dia), passamos para o segundo momento de exposição dos projetos. Antes, os estagiários fazem observações bastante positivas de suas impressões sobre a escola, sua estrutura, organização etc. As estudantes A. e I. expõem seu projeto de leitura de poema, crônica e audição de música, todos relacionados ao tema infância. O projeto inicialmente apresentava-se muito extenso, com um número muito grande de textos e de recursos (incluía inclusive momentos no laboratório de informática). Interferimos com algumas observações sobre a inadequação da proposta ao número de aulas que havíamos disponibilizado, ou seja, cinco aulas. Enfatizamos que se tratava de um projeto extremamente pertinente, porém que necessitaria de um número grande de aulas, o que não seria possível pelo fato de eu e a professora Rachel estarmos iniciando no mês seguinte um outro projeto e também de estarmos em final de período letivo e eles próprios precisarem ser avaliados. Sugerimos uma adaptação ao projeto e foi o que as estagiárias fizeram, comentando o quanto era difícil ter clareza sobre o desenvolvimento de todo o

cronograma do projeto, sobre o tempo que deve ser reservado a cada etapa, enfim, sobre o quanto aquela reunião estava sendo importante para elas. A estagiária A. trabalhava em outra área e não possuía qualquer experiência com a educação, já I. trabalhava com uma turma de alfabetização, portanto nunca tinha trabalhado com ensino fundamental e médio. Todo o grupo dialogava, interagia, sugerindo idéias para adaptar o projeto. Num outro momento do relato, elas repetiam a palavra “crianças”, ao se referirem aos alunos, então, a professora Rachel, ao perceber que elas poderiam incorrer no erro de tratá-los de forma muito infantilizada, chamou gentilmente a atenção para isso, explicando *“Só precisamos nos lembrar de que eles não são mais crianças, não se sentem mais crianças e não gostam de serem chamados assim”* (Diário de campo, maio de 2007). As estagiárias não se aborreceram com a interferência, ao contrário, conseguiram compreender e acolheram com humildade a dica da professora. Complementamos dizendo que, a partir de nossa prática, percebemos que os adolescentes não gostam de ser chamados de crianças e de que uma saída é reportar-se à infância como se tivesse acontecido há muito tempo.

Encerrada a apresentação e as discussões do primeiro projeto, passamos à exposição do segundo projeto. Nesse encontro, M. que trabalhava pela manhã não pôde estar presente. Desta forma, D. ficou encarregado de explicar seu projeto. Relata que o projeto, intitulado “Letramento literário: nas entrelinhas do amor e do poema”, focará a leitura e interpretação de poemas, e mostra-nos aqueles que selecionaram. No entanto, não consegue expor o percurso metodológico, nem mesmo os detalhes sobre as atividades que utilizarão. Todo o grupo sente a dificuldade do estudante, que havia trabalhado pouquíssimos meses como professor substituto, e ajuda-o a dar contornos mais precisos ao projeto. O grupo lança perguntas sobre como será distribuída a turma, se a leitura será feita individualmente, em dupla ou grupo, visto que era um número muito grande de poemas para que os alunos lessem todos, e faz sugestões. Coloca que seria importante introduzir a aula falando sobre as características do texto poético, sobre sua diferença com relação à prosa, e a proposta vai se tornando mais concreta no coletivo. Por fim, eu e Rachel sugerimos que era importante acrescentar um momento final de produção de texto, para que os alunos colocassem em prática aquilo que estudaram e exercitassem a criatividade. Todo o grupo concordou, inclusive ele,

dizendo que a idéia de produção de um poema tinha sido muito positiva. Foi muito interessante o gesto de solidariedade ao colega por parte do grupo. Todos, ao perceberem a hesitação e a dificuldade do colega, passaram a colocar suas idéias e complementar outras, demonstrando generosidade e sentimento de coletividade. O estudante percebeu que todos queriam colaborar, que ninguém queria avaliar criticamente seu trabalho, e ficou até mais desinibido e empolgado após esse momento. O real sentido da parceria pôde ser percebido nesse momento de troca e interação, em que as dificuldades foram sanadas com a ajuda e compreensão de todos.

A terceira dupla, N. e R., começa a relatar o seu projeto de leitura, interpretação/análise e produção de contos e crônicas, além de produção de textos imagéticos para a montagem de um mural. Após a exposição do percurso metodológico do projeto, eu e a professora Rachel interferimos para comentar sobre o tempo que reservamos para o seu desenvolvimento. Depois de ponderarmos, decidimos que estenderíamos o número de aulas para que o projeto mantivesse o formato original. Ressaltamos que um saber que só desenvolvemos com a prática é exatamente a previsão do tempo gasto com cada etapa de um trabalho ou de um projeto, e que, mesmo com as experiências acumuladas, muitas vezes nos surpreendemos com o tempo de resposta dos alunos e então aquilo que estava previsto não acontece de fato. A professora Rachel elogia a criatividade do projeto e comenta que nunca havia trabalhado com esta modalidade: escrever palavras-chave sobre a leitura realizada, produzir ilustrações e, em seguida, basear a produção de texto nesse conjunto reunido no mural. Ela pediu permissão para usar sua idéia em outras turmas e as estudantes responderam afirmativamente, enfatizando que esse era o ganho de iniciativas como essa. Após o encontro, eu e a professora Rachel comentávamos o potencial criativo desse projeto e prevíamos o quanto ele faria sucesso entre os alunos.

Depois da exposição dos projetos, das trocas de experiências e dos acertos finais, levamos os estudantes para conhecerem as dependências da escola e serem apresentados à diretora, coordenadores, supervisores e professores. Eles puderam reservar os recursos que utilizariam, pegar livros na biblioteca, consultar o projeto político-pedagógico da escola, entre outras coisas. Esse momento foi muito importante

para aproximar os estagiários da realidade da escola e familiarizá-los com os funcionários, quebrando qualquer sentimento de estranhamento, de frieza que pode atrapalhar na realização dos projetos. As estagiárias N. e R. comentam no relatório de estágio sobre a importância desse momento para seus projetos e como foram recebidas na escola:

[...] Pelo fato de termos um contato anterior com a professora regente e, juntamente com ela e nossos orientadores, discutirmos as propostas a serem desenvolvidas nas aulas de regência, tivemos um ganho enorme. Trocamos experiências, conhecemos o perfil da turma, tivemos como reavaliar as práticas metodológicas a serem desenvolvidas e aprendemos muito com aqueles que nos orientaram. Fomos muito bem recebidas na escola, tivemos a oportunidade de conhecer todas as dependências da escola, de ter acesso aos livros da biblioteca, aos quais fizemos empréstimo para pesquisarmos e levarmos para a sala de aula.

Através dos depoimentos realizados posteriormente à execução dos projetos, pudemos notar como a recepção do estagiário na escola é um fator importante para o desenrolar do estágio: *“A experiência foi muito enriquecedora para nós, fomos recebidas com muito carinho pelas professoras e pelos alunos também. [...] Seria muito bom se todas as escolas recebessem alunos-estagiários de forma tão acolhedora”*. (relatório de estágio de A. e I.). M. comenta durante o encontro de avaliação dos projetos sobre como foi recebido pela diretora da escola, na ausência das professoras envolvidas na pesquisa: *“Naquele dia que eu fui à escola e a professora Rachel estava fazendo curso, a diretora me recebeu, ligou para a Eliane e confirmou se o estágio tinha sido mesmo adiado, perguntou se eu precisava de alguma coisa, e falou que se eu quisesse eu poderia olhar a escola [...]”* (Entrevista coletiva com o grupo).

3.2.2.2 O DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS NA ESCOLA

Em torno de uma semana depois desse encontro na escola, iniciamos a realização dos projetos, cada um por vez, para melhor os acompanharmos. O primeiro projeto

envolveu intensamente os alunos, que participaram o tempo todo com perguntas e colocações. A. e I. deram início ao projeto apresentando-se e depois provocaram um debate sobre o que é leitura, o que é literatura, quais as características de um texto literário, como ele se diferencia de outros textos como reportagens de jornal, por exemplo, etc. Após esse momento, distribuíram os alunos em duplas e entregaram textos de jornal e o poema de Manuel Bandeira, “Poema tirado de uma notícia de jornal”, para lerem e refletirem sobre as diferenças entre eles.

Poema tirado de uma notícia de jornal

João Gostoso era carregador de feira-livre e morava no morro

[da Babilônia num barracão sem número.

Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro

Bebeu

Cantou

Dançou

Depois se atirou na Lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado.

*(Libertinagem, Manuel Bandeira)*¹¹

Os alunos fizeram diversas colocações, apontando o que consideravam diferente entre um e outro e tudo foi registrado no quadro. As estagiárias explicaram a diferença de texto literário para texto não-literário, apresentando e pedindo exemplos para os alunos. Elas surpreenderam-se pela intensa participação dos alunos e pela maturidade e aprofundamento das respostas. Em seguida, colocaram o poema no retro-projetor para ser interpretado e analisado coletivamente. Novamente, as estudantes abriram espaço para a interação com os alunos, o que representou trocas riquíssimas entre todo o grupo. Através de vários questionamentos, como “Já ouviram a expressão ‘João Ninguém?’”, “O que representa para nossa sociedade ser carregador de feira livre?”, “E esse barracão, será que é um lugar confortável para se morar?”, “Aqui diz que ele não possui número, o que isso quer dizer?”, “Vocês já ouviram algo sobre Babilônia, como era esse lugar?”, “Uma pessoa simples costuma sair em jornal”, iam estimulando os

¹¹ Consideramos importante apresentar o poema na íntegra, tendo em vista os comentários que virão a seguir.

alunos a refletirem sobre o que queria dizer cada verso ou estrofe do poema e construindo coletivamente sentidos para o todo do texto. A leitura desse poema levou a discussões mais críticas com relação às mazelas da periferia, a falta de assistência do governo, as péssimas condições de vida nas periferias das grandes cidades, entre outras.

No dia seguinte, retomaram o poema de Manuel Bandeira, introduzindo o conceito de gênero textual. Explicaram a variedade dos gêneros e as características e diferenças que existem entre eles. Em seguida, solicitaram que as duplas transformassem o poema em quadrinhos, imaginando detalhes da vida do personagem e criando um final diferente para João Gostoso. Os alunos socializaram suas produções, explicando o porquê das mudanças que fizeram na narrativa (ANEXO 6). Após esse momento, entregaram para as duplas de alunos a crônica de Luís Fernando Veríssimo, “Pai não entende nada”. Os alunos leram e tiveram um momento para discutir entre si sobre o texto. Em seguida, as estudantes iniciaram os questionamentos sobre as diferenças entre os textos, até culminarem com o conceito de crônica. Obtiveram dos alunos respostas interessantes como “Crônica é uma crítica em forma de um texto engraçado”. Elas explicaram as características e especificidades do gênero e os alunos puderam fazer perguntas. Passaram à interpretação da crônica em conjunto novamente. Esse texto provocou discussões interessantes sobre o relacionamento pai e filhos. Os alunos puderam projetar-se e suas próprias relações com seus pais no texto: “Esse pai é preconceituoso, igual ao meu!”, “Os pais nunca entendem o que as filhas querem mesmo”, “Ele só quer proteger a filha, como meu pai faz. Eu fico com raiva, mas entendo”. As estagiárias surpreenderam-se novamente quando um aluno questionou por que no filme *Crônicas de Nárnia: o Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa* as crônicas são textos que possuem muita fantasia, diferente do que elas estavam explicando. Desse questionamento, seguiu-se uma comparação entre filmes e livros, o que rendeu alguns comentários: “Eu prefiro o livro. No livro, a gente vive a história mesmo, no filme já está tudo ali”, “É bom você ler o livro e ver o filme, porque tem coisas que você só entende vendo o filme”. A discussão encaminhou à conclusão de que, na verdade, um gênero não substitui o outro, que possuem especificidades e funções distintas. O último momento do projeto constituiu na leitura e interpretação do poema de Manuel Bandeira,

“Profundamente”. Após a leitura silenciosa dos alunos, o texto foi colocado em retro-projetor para discussão e análise. O poema propiciou várias discussões sobre a morte e como as pessoas reagem e lidam com ela, e sobre a existência e as relações entre as pessoas de uma maneira geral. No final, as estagiárias concluíram o projeto retomando os diferentes gêneros textuais com que trabalharam.

Durante a entrevista coletiva com o grupo, após a realização dos estágios, a estudante A. resume como foi para ela a experiência: *“Pra mim foi muito mais do que eu esperava. Os alunos perguntaram tantas coisas... E quando a gente perguntou o que era crônica e eles souberam responder... impressionante! Eu queria pegar essa turma pra mim (risos) [...]”*. E relata que, a partir dos comentários dos colegas de turma que já atuavam em escolas e da experiência mal sucedida com o primeiro estágio, tinha feito uma imagem muito negativa dos alunos, o que não se comprovou na prática:

[...] Nas aulas de estágio, eu aprendi muitas coisas importantes pra mim. Os colegas que já davam aula tinham um discurso de que os alunos não querem nada, de que são todos desinteressados, eu fiquei preocupada. Que horror! [...] Mas aí o professor Erineu coloca tantas propostas, mostra pra gente que existe um outro lado tão importante também. De início parece até utopia. [...] Nós ficamos com essa coisa na cabeça, ficamos com medo de achar uma turma assim, que a gente não desse conta e foi o contrário.

O projeto “Letramento literário: nas entrelinhas do amor e do poema” foi iniciado a partir de uma conversa informal sobre o que os alunos entendiam por literatura e por poesia. Em seguida, o estagiário M. lançou algumas perguntas que surpreenderam a turma, uma vez que era, em sua maioria, constituída por meninos, tais como: “Quem aqui já chorou por amor?”, “Quem já se apaixonou perdidamente?”, etc. Ao mesmo tempo em que constrangeram alguns alunos, as perguntas serviram também para descontraí-los, para criar um clima mais leve, mais divertido à aula. No início, os alunos ficaram tímidos e com receio de falar sobre seus sentimentos, mas, quando M. começou a expor suas próprias experiências com a literatura, em especial a poesia, eles começaram a participar da aula. Após essa conversa informal e dadas algumas explicações, M. e D. entregaram alguns poemas para que os alunos lessem e interpretassem. Os poemas selecionados para trabalho foram “Arte de amar” de Manuel Bandeira, “O amor bate na

aorta” de Carlos Drummond de Andrade, “Soneto do amor total” de Vinicius de Moraes, “Desejo seu amor encontrar” de Ricardo Salvalaio e “Soneto 5” de Luís de Camões. A turma foi disposta em círculo e os estagiários pediram que os poemas fossem declamados. Em seguida, os alunos apresentaram suas interpretações para o grupo e, coletivamente, as discussões puderam ser mais aprofundadas. Ao final da aula, conversando conosco, os estagiários colocam que ficaram surpresos com o envolvimento e com o interesse dos alunos pelo trabalho com a poesia, e que estavam pensando até em convidar um amigo, estudante de Letras que se tornou poeta a partir do incentivo de seus professores de ensino fundamental e de sua participação em um concurso que veio a render-lhe a sua primeira publicação. Concordamos imediatamente, afirmando que seria muito bem-vindo e que sua presença certamente produziria um envolvimento ainda maior entre os alunos. No dia seguinte, os alunos foram novamente dispostos em círculo, e a aula foi iniciada com a apresentação do convidado especial, o poeta capixaba Ricardo Salvalaio (ANEXO 6). Em seguida, falou sobre a sua trajetória como poeta, de como surgiu a idéia de escrever poemas, em que contexto, com o incentivo de quem, como isso havia influenciado em sua escolha pelo curso de Letras, etc. Quando o autor mencionou que seus primeiros poemas surgiram devido a uma paixão por uma menina, ainda na 8ª série, os alunos começaram a se interessar ainda mais pela “entrevista”, identificando-se e projetando-se na história de vida do poeta. A partir desse momento, os alunos passaram a fazer várias perguntas pessoais e sobre o fazer artístico do poeta, tais como: em que se inspira e de que modo, se possui poemas com outros temas, entre outras. O momento foi de grande interação entre o grupo. Ao final da “mesa-redonda”, assim denominada pelos estagiários, o poeta sorteou um de seus livros entre os alunos.

Para finalizar o projeto, os estagiários pediram que os alunos produzissem seus próprios poemas, optando pelo tema que quisessem, pelo tema com que mais se identificassem. As produções, de uma forma geral, surpreenderam os estudantes pelo trabalho com a linguagem, pela utilização de metáforas e comparações, e por demonstrar domínio e conhecimento de recursos poéticos além de grande sensibilidade artística. As produções nem de longe lembravam aqueles alunos tímidos e constrangidos no início do projeto, dada a sensibilidade manifestada nos textos. Por

fim, os poemas produzidos foram declamados e socializados com o grupo. Em seu relatório de estágio, M. e D. destacam o envolvimento e a participação dos alunos:

O que mais nos impressionou foi a facilidade dos alunos para a produção literária, com poesias dignas de publicação. [...] O trabalho realizado foi muito além do que esperávamos, os alunos nos surpreenderam com a participação e a capacidade de produção literária. Concluímos que quando a escola se empenha em desenvolver um bom projeto de leitura, os alunos realmente se envolvem e procuram dar o máximo de si para cooperar coletivamente na construção de sentidos.

Durante a entrevista com todo o grupo, M. reitera o quanto ficou impressionado com as questões colocadas pelos alunos, tanto no que diz respeito à entrevista com o poeta, quanto no que diz respeito às dúvidas sobre as explicações: “[...] *Eu fiquei surpreso com aquele aluno que perguntou a diferença entre poema e poesia... o envolvimento dele com a literatura! Ele não tem literatura no ensino fundamental e a dúvida dele não era uma dúvida qualquer, era uma dúvida mais madura*”.

A terceira dupla, N. e R., iniciou o projeto com leitura em voz alta do conto “Horóscopo” de Carlos Drummond de Andrade. Em seguida, os alunos foram provocados a tecer comentários sobre suas impressões do texto e as interpretações foram construídas coletivamente. As estagiárias explicaram brevemente as particularidades do gênero textual: conto. Logo após, os alunos receberam o fragmento de um conto (a parte que inicia a trama, sem o seu final), para, em trio, lerem, discutirem e construírem um desfecho para a história. Os contos trabalhados foram “O homem nu” de Fernando Sabino, “O apólogo” de Machado de Assis, “Felicidade Clandestina” de Clarice Lispector e “Assalto” de Carlos Drummond de Andrade. Ao terminarem a produção escrita, a turma foi disposta em círculo para as apresentações e interpretações das histórias lidas e dos desfechos produzidos. Toda a turma teve a oportunidade de manifestar suas opiniões, destacando coerências e incoerências produzidas. Ao final das apresentações, as professoras-estagiárias destacaram a criatividade de cada grupo, explorando as particularidades de cada texto por eles produzidos e lendo os desfechos originais de cada conto trabalhado. No segundo momento do projeto, foram distribuídos os textos “A estranha passageira” de Stanislaw Ponte Preta e “Conversa

entre pai e filho no ano de 2031” de Luis Fernando Veríssimo, para estudo comparativo entre conto e crônica. Os alunos leram, interpretaram e socializaram suas leituras para o grupo, tecendo seus comentários. Encerrado esse momento, as professoras-estagiárias pediram que os alunos fizessem ilustrações sobre o texto ou sobre algo que o texto lembra e que colassem em um mural feito com papel cenário colado no quadro. Concluída a montagem dos desenhos, as estagiárias solicitaram que os alunos lembrassem palavras relacionadas aos textos lidos. Em seguida, os alunos puderam escrevê-las no mural de desenhos. Por fim, baseados no mural anexado no quadro e utilizando palavras contidas nele, os alunos puderam produzir seus textos: contos ou crônicas e socializarem com a turma.

Em seu relatório de estágio, N. e R. avaliam o que representou para elas a experiência de envolver-se com o projeto:

[...] A experiência na docência, como já mencionamos, foi muito positiva, e nos possibilitou reconhecer o espaço de conflito e contradição que é o espaço de sala de aula, mas também vê-la como espaço de construção e formação. Sentir o brilho nos olhos daqueles que, com avidez, ouviam um conto e se deleitavam despertava a cada instante em nós um grande assombro e, ao mesmo tempo, alegria. Saber que muitos alunos não têm gosto pela leitura, por serem obrigados a ler o que não lhes interessa, é assombroso para nós. Entretanto, saber que muitos alunos achavam que não havia nada de interessante na leitura e que, ao ouvirem, perceberam que havia muito mais do que imaginavam, é motivo de alegria. Há uma luz que, mesmo pequena, pode ser potencializada com a ação coerente do professor [...].

3.3 A PARCERIA COLABORATIVA FAVORECENDO ALTERNATIVAS AOS PROBLEMAS CONCRETOS DOS PROFESSORES

Em muitos momentos do desenvolvimento dos projetos, percebemos que o contato – favorecido pela parceria – com o profissional mais experiente foi importante para o êxito da proposta. Apesar de considerarmos que todos os projetos (com exceção de um)

atenderam às propostas de ressignificação das concepções e práticas de leitura literária na escola, evidenciamos alguns momentos de dificuldades por parte dos estagiários, futuros professores. A reunião que realizamos previamente à execução dos estágios da Turma II mostrou-nos que as dificuldades existem, mas que a parceria, ao favorecer a troca de saberes entre professores e futuros professores, pode ser uma alternativa para minimizá-las ou até mesmo para superá-las. O estudante M., autor do projeto “Letramento literário: nas entrelinhas do amor e do poema”, ao avaliá-lo, menciona esse saber que não pode ser adquirido na universidade, através do relato de uma situação em que a professora Rachel precisou intervir para que os alunos compreendessem a importância e seriedade daquele momento:

[...] Eles queriam falar, falar... A maioria me ouvia, mas... pôxa, na universidade, a gente não aprende a fazer o aluno ouvir não. Quando eu vi a professora Rachel falando mais séria com os alunos pedindo para eles prestarem atenção... [...] Isso é com o professor, a gente não aprende a fazer isso [...]. Ela percebeu que tinha necessidade de se mostrar mais séria com o aluno pra que ele entendesse que aquele momento não era um momento de brincadeira. [...] Você aprende na prática, quando vê o negócio pegando mesmo! Então, nesse caso que as meninas falavam, de mudar o currículo, eu acho que a mudança tem que ser mais profunda ainda (Entrevista coletiva com o grupo).

Através de seu depoimento, podemos perceber o quanto a proximidade com o professor, no desenvolvimento de suas aulas, pode favorecer a construção de saberes que não são adquiridos diretamente na universidade. Podemos apreender de sua fala e no todo de suas colocações naquele encontro que presenciar esta situação levou-o à reflexão sobre saberes de que não dispunha e que, a partir daquele momento, puderam ser construídos. Esse saber faz parte do conjunto denominado por Tardif (2000, 2002) de *saberes experienciais*, isto é, saberes práticos baseados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento de seu meio. Esses saberes se originam da prática e são construídos e dominados progressivamente.

Outros momentos deixaram evidente a necessidade de aproximar os futuros professores desses saberes, como é o caso da discussão sobre a adequação do projeto ao tempo previsto para a sua realização. Ao relatarem seus projetos, alguns estagiários demonstraram pouca clareza da importância do planejamento adequado, no

que diz respeito ao tempo de cada etapa do projeto. Bem ao contrário do que dita a racionalidade técnica do saber, em que a prática profissional consiste numa resolução instrumental de problemas baseada na aplicação de teorias e técnicas científicas construídas em outros campos, esse tipo de saber exige tempo, prática, experiência, gerados no próprio processo de trabalho (Tardif: 2000, 2002). A estudante I., no momento de avaliação dos projetos realizado durante a entrevista coletiva com o grupo, ressalta o quanto foram importantes para ela as dicas sobre a adequação do projeto ao tempo disponibilizado: *“Naquela reunião em que vocês falaram sobre a quantidade de conteúdo do projeto, eu achei aquelas dicas muito importantes. Até então, eu não tinha noção de tempo porque eu trabalho com educação infantil, nunca trabalhei com ensino fundamental e médio”*.

Também a questão de como se dirigir aos alunos, não lhes tratando como crianças ou, ainda, como adaptar a linguagem acadêmica a uma linguagem compreensível pelos alunos mostra-nos a necessidade de valorizar a parceria como forma de permitir o contato dos futuros professores com saberes dos professores experientes. O saber docente, como assinala Tardif (2000, 2002), envolve diversos tipos de saberes diferentes (*da formação profissional, disciplinares, curriculares, experienciais*), e este último, que engloba todos os outros em um processo de retradução, obedece a condicionantes práticos e a lógicas de ação, atendendo muito mais às necessidades concretas de sala de aula. Nesse sentido, a parceria deve ser compreendida como um mecanismo importante na articulação entre os conhecimentos produzidos pelas universidades e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas. Como vimos, através do diálogo e das trocas estabelecidas entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, foi possível minimizar as dificuldades encontradas na elaboração e no desenvolvimento de alguns projetos de ensino. A parceria constitui-se uma possibilidade efetiva para o que destaca Tardif (2000, 2002) como meta a ser alcançada na formação de professores: a integração dos saberes do professor nos currículos de formação de seus futuros pares.

Durante o desenvolvimento do primeiro projeto da Turma II, pudemos notar a dificuldade de equilíbrio entre direcionar a análise do texto e deixar que os alunos

conduzissem a construção dos sentidos, a partir de seus relatos, suas perguntas e suas observações. Em alguns momentos, sentimos as estagiárias incomodadas e tensas porque deixavam que os alunos falassem livremente e não sabiam ao certo em que situação intervir, se direcionavam e concluíam as análises interpretativas ou se permitiam mais participações. Já durante o terceiro projeto, percebemos que, pela falta de experiência, as estagiárias desconheciam a dificuldade de os alunos assimilarem mais de uma etapa do trabalho por vez. Ao entregarem as crônicas, elas explicaram os três passos que desenvolveriam de uma única vez: primeiro, ler e interpretar em dupla, comparando-a com o conto; segundo, produzir uma ilustração sobre a crônica; terceiro: pensar palavras-chave sobre o texto e escrevê-las no mural. De certa forma, foi utilizado desnecessariamente um tempo para esta explicação, já que os alunos demonstram grande dificuldade de compreender dois, três comandos de uma única vez. A professora Rachel, naquele momento, comentou comigo sobre essa dificuldade: *“Eu percebo que quando damos mais de um comando aos alunos, eles não compreendem bem”* (Diário de campo, junho de 2007). E, quando mencionávamos entre nós que seria necessário repetir toda a explicação para que entendessem, os alunos começaram a questioná-las, declarando que não tinham compreendido o que deveriam fazer.

Essas são dificuldades muito comuns, evidenciadas durante outros projetos também. Apesar de parecer, aos olhos de alguns, questões insignificantes, para quem trabalha na profissão docente e sofreu para compreender como esses detalhes são importantes para o sucesso ou insucesso de um projeto, constituem-se questões centrais e necessárias. Nesse sentido, a proximidade com a escola e com professores atuantes permite uma preparação mais adequada às necessidades concretas da escola, o que minimiza as dificuldades e limitações do professor recém-formado.

3.4 O PROJETO DE INCENTIVO À LEITURA LITERÁRIA ATRAVÉS DE “LEITURAS DE PRAZER” E “LEITURAS DE FORMAÇÃO”

“Assim à minha reivindicação de ler literatura (o que, evidentemente, inclui os clássicos), porque é nosso direito, vem se somar uma determinação de ler porque é uma forma de resistência. Esse patrimônio está sendo acumulado há milênios, está à minha disposição, uma parte é minha e ninguém tasca. E não vou deixar ninguém [...] vir com conversa fiada para eliminar totalmente da minha vida a possibilidade de dedicar um certo tempo e atenção aos livros. De boa qualidade, é evidente, porque já que há tanta coisa atraente no mundo e tão pouco tempo para tudo, não vou desperdiçar minha vida com bobagem”.

Ana Maria Machado

Ao mesmo tempo em que eram desenvolvidos os projetos com os estudantes de Letras, percebemos a importância de nós, professoras da escola, continuarmos realizando em parceria projetos de incentivo à leitura literária. Assim, durante toda a pesquisa, procedemos à elaboração e desenvolvimento de alguns projetos. É preciso salientar também que nossa intenção, desde o princípio, era acrescentar ao conjunto de dados, adquiridos através da realização dos projetos com os futuros professores, resultados de pesquisas desenvolvidas em parceria pelas professoras da escola. Nessa seção, pretendemos apresentar e analisar os resultados de um desses projetos, que incluiu a leitura dos chamados paradidáticos e a leitura de obras consagradas pela crítica.

Como discutimos no capítulo 1, a partir de nossa revisão teórica, foi possível perceber que as tendências atuais alertam para a necessidade de introdução de “leituras de formação” (Chartier, 2005) nos currículos de língua portuguesa. O percurso da pesquisa sobre leitura literária e escola mostrou-nos que, em alguns momentos da história, defendia-se sobremaneira a leitura exclusiva dos considerados clássicos e criticava-se incisivamente a adoção às inovações do mercado livreiro, enquanto, em outros períodos, verificava-se o movimento contrário: de crítica à adoção exclusiva das obras e autores consagrados e a defesa à literatura considerada de massa. Nesse sentido, muitos pesquisadores da área vêm alertando atualmente para os problemas que posições extremadas, no que diz respeito à literatura, podem apresentar. Assim, juntamente com Chartier (2005), Osakabe (2005) e Martins e Versiani (2005), compreendemos que uma atitude saudável à educação literária é desenvolver uma prática que alie ambos os tipos de leitura. Partindo desse pressuposto e procurando

responder a algumas dúvidas que nos inquietavam antes mesmo de iniciarmos esta pesquisa, o projeto pretendeu reunir o que Chartier (2005) distingue por “leituras de prazer” e “leituras de formação”.

O projeto, realizado com uma 7ª série da professora Rachel, constituiu-se de duas etapas: Num primeiro momento, o aluno poderia ler qualquer livro que lhe interessasse. Ele poderia utilizar o acervo da biblioteca ou adquirir o livro em qualquer outro lugar; Num segundo momento, apresentaríamos algumas alternativas de obras de autores brasileiros consagrados para que o aluno escolhesse uma que lhe chamasse mais atenção para ler. Foi combinado que não haveria prova, trabalho nem questionários, mas que durante as aulas subseqüentes ao término da leitura do livro cada aluno socializaria com os colegas o que leu. Como não se delimitou tempo para a conclusão das leituras, o projeto prolongou-se por mais de dois bimestres.

Na primeira etapa do projeto, a turma pôde visitar a biblioteca da escola para conhecer melhor o seu funcionamento (a turma, em sua maioria, já conhecia a biblioteca, no entanto, havia novos alunos), aprender como funciona o processo de empréstimo de livros, o prazo de entrega, a possibilidade de prorrogar o empréstimo, e aprender também a zelar pelo livro, tendo cuidado de não estragar, sujar, perder (um problema muito sério enfrentado pela escola e mais diretamente pelos bibliotecários e auxiliares). Dentre os títulos escolhidos, podemos destacar: *De primeira viagem* – Ana Miranda (org.), *Amor impossível, possível amor* – Pedro Bandeira e Carlos Queiroz, *Robin Hood* – adaptação Joel Rufino, *A agenda de Carol* – Inês Stanisiere, *Este amor veio pra ficar* – Álvaro C. Gomes, *O fantasma no porão* – Elias José, *Vencer ou vencer* – Raul Drewnick, *O pão do ceará* – Roberto M. Souza, *Uma escola de pernas pro ar* – Fernando Vaz, *Terreno minado* – Jack Higgins, *9 cois@s e-mail que eu odeio em vc* – Márcia Kupstas, *O nariz* – Luis Fernando Veríssimo, *O pastor de nuvens* – Marco Túlio Costa, *Diário do outro* – Ronald Claver, *Ana e Pedro – Cartas* – V. A. Viana e Ronald Claver, *Pai, me compra um amigo?* – Pedro Block, *Mãe, você não tá entendendo...* – Heloísa Périssé.

Ao perguntar sobre os títulos escolhidos e o porquê da escolha, alguns relataram que escolheram pela capa, outros curiosos com o título, outros devido ao tema abordado, outros porque se simpatizaram com o todo do livro, outros pela ilustração, um ou outro porque alguém indicou ou porque já havia lido um outro livro do mesmo autor. Na socialização, os alunos comentavam quando ficavam satisfeitos com a boa escolha e também quando se frustravam por terem escolhido algo que não lhes agradara. Pudemos notar que as meninas preferiram os livros que falavam de amor, de adolescência, diários e dramas; já os meninos optaram por ficção e aventuras.

A socialização se deu durante as aulas de Português na sala de aula e no refeitório e foi muito interessante, tendo em vista que os alunos ficavam ansiosos para contar a história lida e os que assistiam às apresentações prestavam atenção. No dia em que não era possível a partilha da leitura, os alunos ficavam chateados, tristes. Mesmo os que não haviam gostado do livro queriam compartilhar o que leram. Alguns contratemplos ocorreram durante a realização do projeto, como quando íamos para a biblioteca ou para o espaço alternativo, o refeitório, e tínhamos que conviver com funcionários descontentes pelo fato de modificarmos a rotina da escola.

Um momento muito especial durante o desenvolvimento do projeto foi o dia da visita de uma mãe à escola para apresentar o livro juntamente com sua filha e falar sobre sua paixão pela leitura e como ela havia melhorado a sua vida. Conversando com esta mãe sobre sua filha, em uma reunião bimestral, a professora Rachel descobre que a primeira já havia lido o livro antes mesmo que sua filha o fizesse. Assim, naquele momento, a professora Rachel percebe a oportunidade de levar aos alunos aquele exemplo de leitora e convida-a para a finalização desta primeira etapa do projeto. Juntamente com sua filha ela falaria sobre o livro que leu e sobre sua experiência com a leitura e a literatura. No dia de sua visita, os alunos puderam fazer-lhe perguntas sobre quantos livros lê por ano, qual foi o primeiro livro que leu, como ela incentiva seus filhos à leitura, se já desistiu de livros na metade da leitura, entre outras. Foi um momento muito especial, de partilha de experiências e construção de conhecimentos.

Ao avaliarem a experiência, muitos alunos reclamaram do pequeno acervo da biblioteca e também da qualidade das histórias. Diziam que eram livros infantis, “bobos”, com histórias chatas, não interessantes. Esse fator nos animou mais ainda a lançar o desafio aos alunos de lerem livros clássicos da Literatura Brasileira. Com a contribuição da bibliotecária da escola, que recolheu livros em várias bibliotecas e ainda emprestou os seus próprios, mais os títulos de que dispúnhamos em casa, conseguimos vários livros de autores considerados clássicos, uma vez que a escola não possuía número suficiente.

Assim lançamos aos alunos o desafio de lerem livros de linguagem antiga, com termos desconhecidos, mas que se constituíam verdadeiras obras-primas da literatura brasileira, dado o trabalho artístico com as palavras e a riqueza e profundidade dos temas. Deixamos claro que somente leria aquele que realmente quisesse esse desafio e que o projeto funcionaria com funcionou o primeiro, com toda a liberdade de tempo, de trocas (caso não gostassem do título que escolheriam), que não fariam provas etc. De 32 alunos, 23 quiseram participar do projeto.

No dia da escolha do livro, dia que coincidiu com a visita da mãe leitora, conversamos sobre a importância do ato de ler, sobre a importância das obras e dos autores que, em seguida, escolheriam, e por que são considerados clássicos da Literatura Brasileira. Os alunos puderam falar sobre suas experiências como leitores. A aluna D. menciona o incentivo que sempre recebeu de sua mãe:

Eu sempre gostei de ler. Minha mãe me incentiva muito, acho que é porque ela é professora. Agora, minha irmã não gosta de ler... gosta mais de matemática, cálculo... essas coisas. Minha mãe insiste pra ela pegar livro na biblioteca e ela vai lá e pega os que têm mais desenhos e quase nada de palavras. [...] Quando fomos à Bienal no ano passado, fiquei quase doida com aquele monte de livros (Diário de campo, agosto de 2007).

Expusemos 35 livros sobre uma mesa para apreciação dos alunos e escolha dos títulos (ANEXO 7). Os alunos espontânea e entusiasticamente foram olhando, lendo a capa, o sumário e escolhendo o que queriam ler. Eles, como na primeira etapa do projeto, podiam ler tanto na escola quanto em casa. Dentre os títulos escolhidos, destacamos: A

Moreninha de Joaquim Manoel de Macedo, *Iracema*, *Senhora* e *O guarani* de José de Alencar, *Inocência* de Visconde de Taunay, *Helena*, *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e *Dom Casmurro* de Machado de Assis, *Vidas Secas* de Graciliano Ramos, *O quinze* de Rachel de Queiroz, *A escrava Isaura* de Bernardo Guimarães, *Ana Terra* de Érico Veríssimo, *Meus verdes anos* e *Menino de engenho* de José Lins do Rego.

Durante o processo de leitura dos livros alguns trocaram de título e outros desistiram porque não gostaram do tema ou da história ou porque acharam a linguagem difícil, mas outros persistiram e concluíram a leitura. Os depoimentos a seguir foram registrados em diário de campo, em setembro e outubro de 2007. A aluna L. explica porque não estava gostando do livro que escolheu (*Senhora*, Machado de Assis): “[...] *Eu não consegui entender o livro. [...] Acho que é livro pra gente mais velha, sei lá...*”. A aluna R. compara o livro que estava lendo (*Dom Casmurro*, Machado de Assis) com os livros que está acostumada a pegar emprestado na biblioteca da escola: “*Eu só li até a metade. Tive preguiça de terminar. Eu gosto mais dos livros da biblioteca, têm mais a ver com a gente, têm mais a nossa cara*”.

Outros, apesar de acharem uma leitura um pouco mais difícil, admitem que gostaram. A aluna J. afirma que gostou muito da leitura, que se trata de histórias mais próximas da vida real: “[...] *Esses livros do projeto estão mais perto da vida real*”. E complementa com comentários sobre a protagonista de *A Moreninha* (Joaquim M. de Macedo): “[...] *Ela é muito sonsinha, tadinha! Fica correndo atrás dele*”. A aluna G. fala sobre o livro que leu (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, Machado de Assis): “*O livro é muito interessante e melancólico também. [...] Fala sobre a morte e a vida que ele teve. [...] Eu aprendi que a gente deve reclamar menos da vida. [...] Tô com vontade de ler outros livros do Machado de Assis*”. O aluno H. destaca a personagem Baleia de *Vidas Secas* (Graciliano Ramos): “*Eu achei a história muito triste, de um povo sofrido. [...] Esse tipo de livro é mais para adulto. [...] Gostei muito da personagem Baleia, mas ele mata ela depois. É muito triste*”.

Propusemos que o encerramento do projeto fosse no Parque Pedra da Cebola (ANEXO 7), em Vitória, e a diretora e pedagogas da escola providenciaram ônibus para o

deslocamento do grupo. Aos alunos mencionamos que aqueles que quisessem poderiam preparar uma apresentação do livro, como bem entendessem. No dia, aproveitamos o local agradável para fazermos também um piquenique. A experiência foi muito gratificante. Cada aluno preparou uma maneira diferente para apresentar o que leu: cartazes, curiosidades sobre a vida do autor ou a época em que o livro foi escrito, história transformada em quadrinhos, ilustrações diversas, entre outras.

O projeto rendeu grandes conquistas, uma vez que muitos desses alunos passaram a freqüentar assiduamente a biblioteca da escola e a relatar, desde então, para a professora Rachel as histórias que estão lendo, como conseguiram empréstimos de livros com parentes e amigos.

Pudemos evidenciar com este projeto que é importante proporcionar ao aluno variados tipos de leitura, que, como professores, não podemos subestimar a capacidade dele, impedindo que entre em contato com obras consideradas consagradas. Ao respeitarmos as diversas interpretações que foram construídas por nossos alunos, considerando seu nível de instrução – como alunos de ensino fundamental –, seu lugar sócio-histórico, seu processo como sujeito-leitor, conseguimos desnudar-nos de certos preconceitos e concluir que sempre há um ganho, que sempre há aprendizagem, conforme salienta Magdalena S. Fuentes. Na leitura dos chamados “clássicos”, a criança se apropria do que é capaz de compreender e dispensa o que for desinteressante ou complexo para ela:

[...] [As crianças se apropriam] “do que lhes convém e do que afina com sua natureza e o assimilam segundo as forças e alcance de sua inteligência, do mesmo modo que os adultos. Interpretam os fatos à sua maneira; descrevem pontos de vista peculiares, prescindindo do que supera sua capacidade, ou não se enquadra em sua esfera espiritual e tudo isso com maravilhosa facilidade... Elas são, assim, os melhores adaptadores imagináveis porquanto, mantendo a obra em sua primitiva e bela integridade, sabem acomodá-la a suas necessidades” (Fuentes *apud* Jesualdo, 1985, p.32).

Ainda que tenham ocorrido dificuldades de compreensão da linguagem, do estilo do autor ou que a obra escolhida não seja aquela eleita pelo crítico como “clássica”, sempre podemos extrair benefícios com uma leitura. Acreditamos que o professor,

conhecendo a sua turma, os seus alunos, pode usar de seu discernimento para decidir que tipos de leituras adotar e em que momento fazê-lo. Sem dúvida, aquelas de que os alunos gostam não podem ser desmerecidas e ignoradas. Da mesma forma, as “leituras de formação” não podem ser alvo de preconceitos. Reiteramos que, não somente neste projeto específico, mas ao longo de nossa experiência profissional, tanto a leitura de livros escolhidos pelos próprios alunos, as chamadas “leituras de prazer”, quanto a leitura de obras consagradas serviu como motivação à leitura e – o que julgamos mais importante – para expandir o universo do leitor.

3.5 A PARCERIA COLABORATIVA COMO ALTERNATIVA À RESSIGNIFICAÇÃO DE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

A experiência da parceria colaborativa não somente representou uma alternativa à formação de professores, na medida em que contribuiu para estreitar os laços entre a universidade e a escola básica, aproximando os graduandos da vivência prática de sala de aula e a professora Rachel das discussões teóricas da academia, como também contribuiu para a ressignificação de concepções e práticas de leitura literária. O encontro entre professores e pesquisadores proporcionou a construção coletiva de alternativas para a superação de práticas mecânicas e ultrapassadas de leitura literária na escola básica.

As propostas da pesquisa produziram um movimento intenso de reflexão sobre as dimensões teóricas e práticas do trabalho com a leitura literária na escola, o que levou os estudantes de Letras à compreensão da inadequação de práticas pautadas na imposição de títulos de obras literárias ou ainda na imposição de determinadas interpretações; ou de práticas que utilizam o texto literário como pretexto a exercícios gramaticais, a exercícios que conduzem a respostas literais e desnecessárias ou ao ensino de condutas morais aceitáveis; ou de práticas que não priorizem o contato direto com a obra, com o texto literário, baseando-se na utilização exclusiva do livro didático

ou em fragmentos descolados de seu contexto. Os estudantes de Letras, futuros professores, puderam problematizar as práticas que se baseiam na utilização irrestrita de roteiros e fichas de leitura pré-estabelecidos por editoras ou outros, que concebem como iguais todos os sujeitos leitores e que subentendem os professores como profissionais incapazes e incompetentes. As discussões e trocas entre os participantes da pesquisa possibilitaram a compreensão da necessidade de diversificação de gêneros, obras, autores (contemporâneos e consagrados) e temas para um trabalho consistente com a leitura literária e da necessidade de superação de práticas calcadas na perspectiva histórica e evolucionista da literatura e em biografias. Uma das conclusões mais importantes construídas no grupo foi, contudo, que é preciso valorizar o percurso de cada leitor, os níveis de leitura que cada um, em um certo momento e diante de um certo tipo de leitura, é capaz de chegar. Enfim, foi possível compreender o quão insignificante, diante destas constatações, torna-se o excesso de controle, o excesso de didatismo no trabalho com a literatura.

Da mesma forma, foi possível verificar, a partir da socialização profissional entre futuros professores e professores, o quanto determinadas concepções de língua, de leitor e de leitura são equivocadas, e de que modo elas podem ser superadas. Evidenciamos que os projetos de leitura literária, assim como disposto nas teorizações bakhtinianas, elegeram o ouvinte como elemento imprescindível no processo de comunicação verbal, na medida em que permitiram aos alunos que construíssem suas réplicas, passando da condição de ouvinte à condição de falante, no movimento dinâmico de *alternância dos sujeitos do discurso*. Da mesma forma, as aulas, transformadas no encontro de vozes polifônicas, valorizaram a heterogeneidade, a multiplicidade dos sentidos e – por que não – da vida. Compreendendo que os sentidos de um texto não estão prontos, mas são construídos e renovados a cada nova situação de comunicação, os projetos favoreceram a emancipação dos sujeitos e contribuíram para que os alunos conseguissem produzir os seus próprios sentidos, as suas respostas aos enunciados diversos com os quais se defrontarem. E esta é, na verdade, uma das maiores potencialidades existentes no trabalho com a leitura literária: contribuir para tornar nossos alunos sujeitos capazes de formular suas *contrapalavras*, posicionando-se

contrários às significações impostas e disseminadas como verdade em nossa sociedade.

Os projetos contemplaram as propostas iniciais de ressignificação das concepções e práticas de leitura literária porque primaram pelo respeito e pela valorização dos sentidos construídos pelos alunos, compreendendo-os como sujeitos diferentes, com experiências e culturas diversas. Contrariando a concepção de texto como o sagrado intocável, com uma interpretação única e legítima, as propostas apresentadas pelo grupo contribuíram para a formação de um leitor insubmisso, no dizer de Larrosa, para o vivenciamento da *experiência*, no sentido profundo que o filósofo lhe atribui. Assim, ao contrário de práticas pedagogizantes, excessivamente controladoras, foram cultivadas práticas de leitura subversiva, que permitiram ao aluno reagir à palavra autoritária e negá-la, construindo, dessa forma, os seus próprios sentidos e enunciados.

O leitor, compreendido em sua concretude, como um sujeito histórico, atuante no processo de construção de sentidos, e estes, considerados heterogêneos, plurais, possibilitaram uma concepção aberta e dinâmica de leitura literária. Os projetos constituíram-se verdadeiros espaços de aceitação, de auto-afirmação, de negação e de negociação.

Na medida em que escola e universidade se aproximaram para, em parceria, dialogar, trocar experiências e coletivamente propor soluções à problemática, concepções e práticas de leitura literária puderam ser repensadas e ressignificadas.

CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LITERATURA: UM DIÁLOGO

"Se, por não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário".

Barthes

Neste capítulo, pretendemos apresentar e analisar depoimentos e relatos dos sujeitos da pesquisa – professores e estudantes de Letras – sobre aspectos de sua formação acadêmica, bem como problematizar situações, presenciadas durante o desenvolvimento da investigação, que apontam para a crescente desvalorização do professor e de seus saberes, conforme explicitam Giroux (1997, 2003), Tardif (2000, 2002), Nóvoa (1992, 1995) e Foerste (2005ab, 2006ab), em suas formulações teóricas.

4.1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pesquisa beneficiou-se do estudo da produção acadêmica acumulada sobre os principais problemas da formação dos profissionais do ensino na atualidade. Isso ajudou a aprofundar as reflexões já apontadas no capítulo 1 (Zilberman, 1988; Leite, 1983 e 2003; Lajolo, 2002; Rocco, 1981; Geraldi, 2003; entre outros) sobre as dificuldades da Licenciatura em Letras na qualificação de docentes para trabalhar com língua materna na escola básica. A partir das formulações de Giroux (1997, 2003), Tardif (2000, 2002), Nóvoa (1992, 1995) e Foerste (2005a), foi possível aprofundar o debate atual da crise da licenciatura, de forma mais abrangente. Estes referidos autores destacam a crescente desvalorização da figura do professor e de seus saberes, o que

está profundamente ligado ao desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais, tanto no que se refere à preparação quanto à pedagogia da sala de aula. Atualmente os professores se vêem ameaçados por uma série de reformas que mostram pouca confiança em sua capacidade intelectual e moral de liderança e os reduzem ao *status* de técnicos, executores de pacotes prontos pensados por “especialistas”. A racionalidade técnica imprime a separação entre concepção e execução, e, desta forma, o professor, como aplicador de conhecimentos, vê-se sem autonomia para o desenvolvimento de suas aulas. De forma intencional, é produzida a padronização do conhecimento escolar, com o interesse de administrá-lo e controlá-lo, intensificando ainda mais a perda da autonomia docente. O trabalho crítico e intelectual dos professores é colocado como elemento secundário, ou, até mesmo, é descaradamente impedido pelas instâncias superiores da hierarquia do sistema escolar.

Como possibilidades, Giroux (1997, 2003) menciona que é preciso conceber o professor como intelectual transformador e a escola como esfera contrapública; Tardif (2000, 2002) afirma a necessidade de estudos aprofundados sobre o professor e seus saberes, e a incorporação destes nos currículos de formação; Nóvoa (1992, 1995) coloca a necessidade de se configurar uma nova profissionalidade docente, instituindo a práxis como lugar de produção de saber; Foerste (2005a) apresenta a parceria colaborativa, ou seja, a construção coletiva de alternativas entre os diversos sujeitos interessados na educação, como alternativa ao quadro atual de desvalorização do professor e de equívocos relativos à formação do docente. Apesar da diferença nos enfoques, esses teóricos, de uma forma geral, ressaltam a necessidade de repensar a formação docente a partir dos sujeitos mais próximos da realidade escolar, isto é, do professor.

Ao analisarmos os depoimentos e relatos dos estudantes de Letras e da professora Rachel, obtidos através de questionários aplicados e anotações em diários de campo realizadas durante as aulas observadas, percebemos a confluência entre as discussões teóricas e a realidade vivenciada por cada sujeito envolvido na pesquisa. Aquilo que pudemos estudar e refletir a partir dos autores referidos foi reafirmado pelos sujeitos,

que expuseram as principais limitações de sua formação acadêmica e dificuldades que enfrentam ao assumirem sua profissão.

Em vários momentos da pesquisa, procuramos observar o que os sujeitos pesquisados pensavam sobre sua formação acadêmica. Pretendíamos conhecer melhor cada aspecto que consideravam positivo e cada aspecto que consideravam frágil, limitado de sua formação. Assim, como mencionamos, aplicamos um questionário às Turmas I e II, com uma pequena variação nos textos (ANEXOS 2 e 3), lançando, respectivamente, 07 e 09 questões discursivas e um quadro avaliativo com questões objetivas, ambos referentes à sua formação acadêmica. Os questionários renderam depoimentos importantíssimos para construirmos o perfil de cada turma e compreendermos a avaliação que os estudantes e a professora Rachel fazem de seu curso. Somado a esses depoimentos, utilizamos registros de nosso diário de campo, realizados em vários momentos das aulas observadas, como seminários, debates, avaliações dos estágios, e em momentos mais livres, de diálogo e trocas de experiências. No que diz respeito à avaliação da professora Rachel em relação ao curso de Letras, utilizamos registros dos diários produzidos por nós e por ela, além dos registros gravados durante a entrevista coletiva de avaliação dos projetos do grupo de estudantes da Turma II.

Consideramos importante mencionar que, na Turma I, o questionário foi aplicado a apenas 18 alunos, visto que, por falta de experiência, deixamos a aplicação para o último dia de aula, acreditando que os alunos compareceriam para receber sua avaliação. Na Turma II, aplicamos o questionário alguns dias antes do término do semestre letivo e, assim, pudemos contar com 39 respondentes (Os dados quantitativos encontram-se disponíveis no ANEXO 5 de nosso trabalho). Antes de cada aplicação, destacamos a importância de participarem do questionário, frisando que, somente assim, a comunidade acadêmica poderia conhecer a avaliação que os alunos finalistas de Letras fazem de seu curso. Entretanto, em nenhum momento impusemos o questionário a eles. Responderam apenas os que desejaram.

4.2 SOBRE A PREPARAÇÃO PARA ASSUMIR UMA SALA DE AULA

Para os estudantes de Letras, o curso foca a pesquisa e não a docência. Em muitos momentos, desde as discussões em sala de aula até os registros dos questionários aplicados, percebemos a insatisfação no que se refere à preparação para o exercício da profissão docente. Quando foram perguntados acerca de sentirem-se preparados para assumir uma sala de aula, obtivemos da maioria resposta afirmativa. Entretanto, o estudante que não possui experiência para além das disciplinas de estágio afirma sentir-se despreparado para assumir a sua profissão. Concluímos que a realidade do estudante – já professor em exercício – permite que ele sinta e exponha essa segurança e o contrário acontece com o estudante que ainda não exerce a profissão docente. Os estudantes experientes fazem questão de ressaltar através de seus argumentos e explicações que esse sentimento não é advindo apenas do curso, mas, principalmente, das experiências que acumularam para além dos muros da universidade, como esclarecem alguns:

[...] A preparação, contudo, foi obtida através da prática fora dos domínios da universidade.

[...] a experiência e não as matérias metodológicas me capacitaram.

[...] já leciono há três anos e meio.

Da mesma forma, registramos a resposta afirmativa da professora Rachel, quando a ela fizemos a mesma pergunta. Segundo ela, a experiência de dar aula, antes da conclusão do curso, fez com que se sentisse mais segura e preparada para assumir a profissão: *“Quando concluí o curso, eu já dava aula há muito tempo, então, devido à experiência, eu me sentia preparada. A faculdade me deu a habilitação e fundamentação teórica”*.

Alguns estudantes fazem menção a outros espaços e instâncias formativas como responsáveis por essa preparação: *“Sim, a comparação com antigos professores, as experiências no estágio e em substituições comprovaram isso.”*

Em consonância com as teorizações de Tardif (2000, 2002), os depoimentos desses estudantes demonstram que o conjunto de saberes de que o professor precisa para sentir-se capaz de assumir e desenvolver seu trabalho não é adquirido apenas na

formação acadêmica. Outros ambientes e outras instâncias são igualmente importantes para a construção desses saberes, logo, para que os profissionais sintam-se capazes de exercerem sua profissão. Segundo Tardif (2000, 2002), os saberes docentes integram *saberes oriundos da formação profissional*, isto é, saberes produzidos pelas ciências da educação e transmitidos pelas instituições de formação de professores; *saberes disciplinares*, isto é, saberes sociais transmitidos pelas diversas disciplinas oferecidas na universidade; *saberes curriculares*, isto é, saberes definidos e selecionados pela escola como modelo da cultura erudita e de formação para a cultura erudita; e, por fim, *saberes experienciais*, isto é, saberes práticos baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Como principais características dos saberes docentes, Tardif (2000, 2002) destaca a pluralidade e heterogeneidade, ou seja, os saberes profissionais docentes provêm de diversas fontes – como a história de vida, a cultura escolar anterior, os conhecimentos adquiridos na universidade, os conhecimentos veiculados por programas, guias e manuais escolares, e também na experiência diária de trabalho –, e não formam um repertório de conhecimento unificado em torno de uma disciplina, tecnologia ou concepção de ensino, já que, em sua prática, o professor utiliza várias teorias, concepções, técnicas, conforme a necessidade. Os saberes profissionais dos professores são também temporais, isto é, são adquiridos ao longo do tempo durante a trajetória de vida de cada um, antes mesmo de sua formação ou início de carreira. Eles traduzem valores, crenças, concepções, representações que o sujeito constrói ao longo de sua história.

Nesse sentido, compreendemos como Tardif (2000, 2002) que, se promovemos a aproximação entre universidade e escola básica e o reconhecimento da legitimidade dos saberes do professor e sua importância para a formação de seus futuros pares, muitas inseguranças e limitações são atenuadas e até mesmo superadas. É urgente que a formação docente – até hoje dominada pelos conhecimentos disciplinares e com pouca conexão com a ação profissional – articule os conhecimentos produzidos pelas universidades e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas.

Os estudantes que responderam de forma negativa a esta questão apontaram como responsável por esse despreparo a dinâmica curricular do curso, que prioriza as disciplinas teóricas em detrimento às disciplinas práticas e não favorece a articulação entre teoria e prática:

[...] a minha prática ficou restrita a dois períodos de estágio.

[...] O curso de Letras está voltado para a pesquisa, não dá suporte para o aluno assumir uma sala de aula.

[...] no meu curso não houve interação entre a teoria estudada e o conteúdo a ser aplicado nas salas de aula.

Segundo Tardif (2000, 2002) e Giroux (1997), atualmente os programas de formação de professores demonstram que seus objetivos não vão além da criação de intelectuais que atuem em favor do Estado. Dois dos grandes problemas da formação de professores, a especialização e a fragmentação dos currículos, contribuem para que se mantenha esse quadro, uma vez que:

[...] os alunos passam um certo número de anos “assistindo aulas” baseadas em disciplinas e constituídas, a maioria das vezes, de conhecimentos disciplinares de natureza declarativa; depois ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicar” esses conhecimentos; finalmente, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos disciplinares estão mal enraizados na ação cotidiana (Wideen et alii, *apud* Tardif, 2002, p.242).

Nesse modelo aplicacionista de conhecimento, as disciplinas não têm relação entre elas, constituem unidades autônomas fechadas em si mesmas e sendo de curta duração produzem pouco impacto sobre os alunos e o conhecer e o fazer ficam dissociados. O fazer é subordinado temporal e logicamente ao conhecer, já que se difunde que, para fazer bem feito, é preciso primeiro conhecer bem para depois aplicar seu conhecimento ao fazer. Baseado na relação sujeito-objeto, esse modelo parte do princípio de que um sujeito dotado de um equipamento mental (estruturas cognitivas, mecanismos de processamento da informação, etc.) extrai e filtra certas informações do objeto, emitindo proposições mais ou menos válidas sobre o mesmo. Tardif (2002) critica esse modelo, explicando que o professor, em sala de aula, não pensa como um

cientista. Os conhecimentos dessa formação são, portanto, falsas representações dos saberes dos profissionais a respeito de sua prática.

Para Giroux (1997), o estudante, futuro-professor, precisa de mais tempo nas salas de aula, mais do que atualmente se oferece nos cursos, para explorar as conexões teóricas entre ensino escolar, subjetividade, cidadania e poder, além de ser necessário também a eles uma exposição prolongada a uma reorganização radical das instituições formadoras de professores em torno de conceitos de história, linguagem, cultura e poder.

Em alguns registros, os próprios alunos admitem que há um conhecimento que é adquirido somente ao longo da prática, na vivência da realidade dinâmica da escola e da sala de aula, com situações que requerem mais que domínio conteudístico e metodologias testadas, no diálogo com outros profissionais, enfim, com o acúmulo e as partilhas de experiências.

[...] Acredito que teoricamente estamos preparados, contudo só estaremos realmente preparados à medida que exercermos a profissão.

Não, por falta de experiência (não obtida durante o curso), apesar de ter consciência de que só a adquirimos ao longo do tempo.

Sim, pois o professor aprende ao ensinar.

Entendemos, assim como Tardif (2000, 2002), que somente a prática diária da profissão permitirá a construção de um saber formado de todos os outros saberes –disciplinares, curriculares e da formação –, que, traduzidos e adaptados, possibilitarão que o professor assuma e desenvolva adequadamente o seu trabalho. Entretanto, compreendemos que, ao promovermos a aproximação entre estudantes e professores experientes, diminuimos a sensação de desconhecimento e de insegurança entre os primeiros, uma vez que a convivência prolongada com os espaços da prática e a partilha de saberes e experiências diversos alargam as possibilidades daqueles que, mais tarde, exercerão a sua profissão.

4.3 SOBRE OS OBJETIVOS DO CURSO DE LETRAS

Outra questão que deixa evidente a opinião dos estudantes em relação aos objetivos centrais do curso de Letras diz respeito à formação adequada de licenciados em língua portuguesa e literatura em língua portuguesa. Quando perguntamos aos estudantes da Turma II (essa questão foi feita apenas à Turma II) se o curso de Letras atendia ao objetivo a que se propunha, de formar licenciados plenos em língua portuguesa e literatura em língua portuguesa, obtivemos da grande maioria resposta negativa. Novamente, a justificativa que prevalece ressalta a falta de articulação entre teoria e prática e o fato de o currículo privilegiar disciplinas teóricas e reduzir a formação prática a apenas duas disciplinas, o Estágio Supervisionado I e o Estágio Supervisionado II:

O curso não atende ao objetivo de formar licenciados, pois estudamos muita teoria e temos pouca prática.

Em termos, porque a maior parte do curso é teórica, deixando a prática apenas para as disciplinas de estágio.

Mais parece com bacharelado, pois o curso está muito distante do universo escolar.

Percebemos na resposta dada pela professora Rachel a mesma insatisfação quanto à formação prática recebida no curso de Letras. Ela destaca que, devido a essa perspectiva do curso, acumulou algumas limitações e dificuldades, somente sanadas no exercício efetivo da prática, com o auxílio de outros professores:

Durante minha formação percebi que o curso de Letras era muito teórico. Apesar das discussões e as críticas estudadas serem interessantes e colaborarem bastante para a formação dos licenciados, considero que a parte prática é insignificante diante da teórica. Quando assumi uma sala de aula, o que havia percebido durante o curso foi confirmado. Precisei de me esforçar bastante para lecionar as primeiras aulas e nunca dispensei auxílio dos colegas e principalmente as dicas de minha mãe que é professora também.

4.4 SOBRE A ARTICULAÇÃO ENTRE DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS E DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DO CURSO DE LETRAS

Questionamos, ainda, à Turma II se havia articulação entre as disciplinas específicas, que abrangem os estudos lingüísticos e os estudos literários, disciplinas estas ofertadas pelo Departamento de Línguas e Letras, e as disciplinas pedagógicas, ofertadas pelo Centro de Educação, e a maior parte dos alunos respondeu negativamente. Muitos argumentaram que não há entre as áreas qualquer tipo de articulação, restando ao aluno a tarefa de estabelecer ligação entre elas:

Essa articulação é praticamente inexistente. Se o aluno não promove esse tipo de interação, certamente ela não virá dos departamentos.

[...] São três ilhas onde o aluno faz a ponte se quiser e conseguir. [...].

Outros ressaltaram as disputas e competições dentro do próprio Departamento de Letras, entre as áreas de lingüística e literatura, bem como o seu isolamento em relação ao Centro de Educação:

[...] Há uma verdadeira briga entre estudos lingüísticos e estudos literários. Esse quadro é lamentável dentro da Ufes.

Não há articulação. São poucos os professores de lingüística, por exemplo, que aderem às discussões pedagógicas.

Nota-se uma espécie de 'rixa' entre essas áreas, contribuindo ainda mais para o distanciamento do diálogo entre as disciplinas.

Alguns mencionam que o isolamento é tão grande que gera a percepção de que o estudante faz três cursos distintos: “[...] Às vezes se passa a impressão de que fazemos no mínimo três cursos diferentes”.

Os estudantes reconhecem que há esforço por parte de alguns professores, no entanto afirmam que essas iniciativas pontuais não são suficientes para diminuir a distância histórica entre as áreas:

[...] Há, de certa forma, um interesse de alguns professores, mas não é o bastante.

Há um abismo entre uma e outra.

Um estudante afirma que essa articulação favoreceria o entendimento do que é ensinar língua portuguesa: “[...] *A junção desses estudos melhoraria o entendimento do que é ensinar*”. Outro usa uma metáfora para referir-se à formação fragmentada que recebem: “[...] *As disciplinas estão formando um mosaico, sem muita utilidade*”.

A professora Rachel coloca que não há articulação entre as disciplinas e, a partir da experiência que acumulou ao longo de 15 anos de magistério, ilustra como isso se reflete na dinâmica da própria escola:

Infelizmente não. Essa dicotomia, se assim posso chamar, dificulta a construção da idéia de que os conhecimentos são interdisciplinares, interligados, o que reflete na dinâmica da escola: cada setor, disciplina, preocupado com suas questões. Na verdade, o saber deve ser construído visando sempre o todo do ser humano com práticas interdisciplinares.

Já na década de 1980, Zilberman (1988) alertava para a fragmentação do currículo do curso de Letras que, segmentado em setores pedagógicos e não-pedagógicos, promovia prejuízo para o licenciando:

[...] as licenciaturas segmentam-se nas áreas teórica e prática, sem que ocorra a passagem de um pólo a outro. De uma parte, estuda-se língua portuguesa; de outra, há a obrigatoriedade do estágio na área de Comunicação e Expressão. No entanto, nem o estudo orienta o estágio, nem este contribui para uma reflexão sobre a realidade e uso da língua na escola. A falta de integração entre as partes que constituem o currículo torna-o fragmentado. E o estudante não dispõe de meios para recuperar a unidade perdida, que, às vezes, carrega para sua atividade didática posterior (*Idem, ibidem*, p.66).

Segundo a autora, a intenção era que a universidade, por meio de educadores, formasse novos educadores, alimentando continuamente o sistema. Entretanto, a unidade acabou por fraturar-se, gerando-se os setores pedagógicos e não-pedagógicos. Estes se isentaram das questões educacionais e aqueles, por sua vez, tornaram-se demasiadamente pragmáticos. O problema prejudica o estudante, futuro

professor, que, sozinho, não consegue solucionar estas questões e enfrenta inúmeras dificuldades ao assumir a prática.

Um dos problemas verificados na pesquisa que Zilberman (1988) empreendeu na região metropolitana de Porto Alegre (RS), decorrentes da segmentação entre os setores pedagógicos e não pedagógicos, diz respeito ao fato de, durante a sua formação, o estudante de Letras não ter a oportunidade de conhecer a produção literária infantil, dominar critérios de seleção de obras e metodologias, por isso, repetir as mesmas obras em séries distintas, não conseguindo adequá-las às faixas etárias, e, desta forma, não conseguindo desenvolver um trabalho profícuo com seus alunos. Apesar de a atuação do professor formado em Letras abranger o nível fundamental, ou seja, de muitos irem atuar nesse nível de ensino e terem que incluir em suas aulas a leitura literária infanto-juvenil, nem os departamentos de Letras nem os setores pedagógicos garantem a formação para a atuação nessa área. Mesmo após a inclusão da disciplina Literatura Infanto-Juvenil, no final dos anos de 1990, nos currículos de Letras, a situação parece a mesma. Os professores que ministram essa disciplina não estendem as discussões para o campo do ensino, uma vez que não se sentem responsáveis pela formação pedagógica dos estudantes. Limitam suas aulas, no máximo, à história da origem e evolução da literatura infantil e ao conhecimento de autores e obras de relevo.

Como solução, Zilberman (1988) destaca, já naquele período, a necessidade de implementação de políticas sólidas e contínuas de formação docente. Para ela, a integração entre universidade e escola básica – desde que não caracterizada de forma vertical – ofereceria ao professor e ao futuro professor meios e condições para que fossem superadas essas dicotomias e, assim, fossem sanados os principais problemas da formação docente. Também Foerste (2005a), como mencionado, aponta essa integração como necessária, instituindo a parceria colaborativa como o principal meio para a superação desta problemática que envolve a formação de professores.

Compreendemos que é preciso ultrapassar a racionalidade técnica prevalente nos currículos de formação, conforme orientam Giroux (1997, 2003), Nóvoa (1992, 1995),

Tardif (2000, 2002) e Foerste (2005a), e repensar a fragmentação e a especialização que envolve a história do conhecimento científico. Um dos meios para isso é reconhecer a capacidade intelectual e moral de liderança dos professores, valorizando os saberes que são construídos e adaptados no desenvolvimento de seu trabalho e utilizando-os para a formação de seus futuros pares.

Conforme apresentamos no capítulo anterior, partindo dessas constatações e possibilidades apontadas por esses e outros teóricos, promovemos a parceria colaborativa entre professores e estudantes de Letras, com o intuito de alavancarmos as discussões sobre as práticas de leitura literária na escola básica e, ao mesmo tempo, superarmos algumas limitações evidenciadas na formação de professores. A experiência rendeu muitos benefícios tanto aos estudantes – que puderam vivenciar a realidade da escola e observar como um professor experiente conduz projetos de incentivo à leitura literária –, quanto aos professores – que puderam discutir novas estratégias e metodologias e entrar em contato com os debates acadêmicos recentes sobre as práticas de leitura literária. A partir da socialização de saberes e experiências, ambos, professores e futuros professores, ensinaram e aprenderam, diminuindo as distâncias entre teoria e prática e construindo propostas coletivas de trabalho com o texto literário.

4.5 SOBRE A IMPORTÂNCIA DAS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Apesar de, em sua maioria, os estudantes da Turma II terem avaliado negativamente o curso de Letras e a articulação entre as disciplinas pedagógicas e específicas, quando perguntados se as primeiras foram importantes para a sua formação, grande parte dos estudantes dessa turma respondeu afirmativamente, ao contrário do que ocorreu com a Turma I.

Acreditamos que as explicações para a discrepância entre os resultados da Turma I e II podem ser buscadas no histórico da turma. Em outros momentos, alguns alunos da Turma I mencionaram que faltaram professores para assumirem as disciplinas. Outros, ainda, demonstraram em seus depoimentos insatisfação por ter acontecido uma troca de professores durante o Estágio Supervisionado II, pois o professor da disciplina precisou ausentar-se e uma professora contratada assumiu o seu lugar, alterando alguns pontos já concordados pelo grupo.

Os estudantes que responderam sim, em sua maioria, destacaram os Estágios como disciplina relevante por aproximá-los da prática docente:

[...] As disciplinas pedagógicas me aproximaram muito mais da prática do que as demais disciplinas do curso.

[...] principalmente as disciplinas de estágio.

Não muito, exceto as de estágio que nos deram alguma noção da prática.

Aqueles que responderam não ou parcialmente fizeram ressalvas sobre a sua importância, como o fato de poderem contribuir mais do que efetivamente contribuíram, o fato de não estabelecerem relação entre teoria e prática, ou o fato de apenas uma ou outra disciplina ter sido realmente importante:

Infelizmente foram pouco importantes. Mesmo as disciplinas pedagógicas foram muito teóricas. Discussões e mais discussões sobre educação...

Não, todas as disciplinas pedagógicas, exceto o estágio, foram ministradas por professores que só passavam teoria.

Foram importantes, mas poderiam ter contribuído muito mais. Geralmente houve superficialidade e repetição nos debates.

Pouco relevante, exceto os dois estágios.

A professora Rachel considera que as disciplinas pedagógicas foram importantes para a sua formação, apesar de ressaltar em outros momentos que o curso de Letras não está cumprindo devidamente o seu papel na formação de licenciados:

Sem dúvida alguma. Principalmente as leituras e discussões que tivemos em sala de aula. Elas fazem entender melhor as engrenagens que movem a escola, a história da educação, como a prática funciona etc. Essas disciplinas aproximam um pouco o universitário à realidade da prática que vivenciará quando estiver dando aula.

Essas respostas que parecem contraditórias em um primeiro momento, na verdade demonstram que o estudante identificado com a licenciatura (e acreditamos que é o caso da maioria dos estudantes da Turma II e da professora Rachel), apesar de reconhecer as falhas e problemas em sua formação, aproveita o que lhe é oferecido nas disciplinas para construir sua identidade profissional, através de adaptações e acréscimos a esses conhecimentos recebidos. Conforme discute Tardif (2000, 2002), o professor não rejeita os saberes que recebe em sua formação profissional:

Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias de seu próprio discurso. Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra (*Idem*, 2002, p.53).

A prática diária da profissão permite uma avaliação crítica dos saberes disciplinares, curriculares e da formação, pois, apresentadas as condições limitadoras da experiência concreta, os professores sentem necessidade de retraduzi-los e adaptá-los. O efeito de retomada crítica dos saberes é a construção de um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos à validação da prática cotidiana. Nesse sentido, Tardif (2000, 2002) dá destaque aos saberes experienciais, como conjunto de todos os outros saberes, retraduzidos, “polidos”. Esses saberes possibilitam transformar as relações dos docentes com os saberes, de exterioridade para interioridade com sua própria prática.

Tardif (2000, 2002) reitera que é preciso, portanto, para a constituição de uma nova profissionalidade docente, reconhecer os professores como produtores desses saberes e transferir para as suas mãos o controle socialmente legítimo. Para além do plano dos saberes, há que se instituir uma verdadeira parceria entre professores, corpos universitários de formadores e responsáveis pelo sistema educacional, a fim de permitir

aos professores expressarem suas opiniões sobre os saberes disciplinares e curriculares e sobre a sua formação profissional.

4.6 SOBRE A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS

Pedimos aos estudantes para avaliarem o modelo curricular do curso de Letras, que reúne os Estágios Supervisionados I e II em seu final. A grande maioria dos alunos criticou essa distribuição das disciplinas, argumentando que é preciso que a formação prática não seja reduzida a duas disciplinas de 120 horas cada, especialmente porque não se cumpre essa carga horária exclusivamente em regência de sala de aula. Vários alunos apresentaram sugestões, como a diluição dos estágios durante todo o curso, com momentos reservados à regência de classe a cada período, outros sugeriram que acontecesse a cada dois períodos, entre outras:

Não acho interessante essa organização. Deveria ter uma preparação durante todo o curso, como por exemplo, uma regência a cada período. Assim, nós, discentes, convivendo com a realidade escolar, teríamos mais idéias de como ser um bom professor.

O estágio deveria acontecer no final de cada dois períodos. O aluno poderia aliar teoria e prática.

Essa organização pode favorecer, didaticamente, o corpo docente, mas não beneficia o aluno do curso em questão, pois as práticas pedagógicas deveriam ser paralelas às demais disciplinas.

Outros abordam a incoerência de deixar a formação prática do aluno para o final do curso, já que não se teria tempo suficiente para trabalhar as limitações, as dificuldades, enfim, para acompanhar adequadamente o estudante em seu percurso formativo:

Não acho legal, pois no final não temos tempo de consertar os erros e esclarecer as dúvidas.

Acho estranho. Constatando-se que o aluno não está bem formado, ele sai da Ufes mal formado, pois o curso já estaria acabando.

Um aluno que não atua como professor externa suas preocupações: *“Péssima, porque os alunos que, como eu, não atuam como professor, só ‘descobrem’ o real objetivo do curso de licenciatura no final”*.

Alguns mencionam o fato de muitos estudantes iniciarem suas carreiras enquanto cursam ainda os primeiros períodos do curso, e, assim, irem para a sala de aula antes de serem introduzidos às discussões mais recentes sobre a educação, sobre metodologias de ensino, entre outras: *“Avalio como ruim. Deveriam ser apresentadas logo de início, já que muitos alunos dão aulas desde o começo do curso”*.

A avaliação da professora Rachel novamente coincide com as opiniões da maioria dos estudantes. Ela sugere mudanças para essa organização curricular: *“Ao final do curso o aluno está impregnado de questões teóricas e mais preparado para ser um pesquisador e não um docente. O interessante seria se essas disciplinas fossem ministradas desde o início do curso e que continuassem até ao final do mesmo”*.

Ao contrário da maioria das respostas, algumas enfatizaram que a organização das disciplinas não é tão importante quanto se imagina. Segundo estes alunos, a questão central desta problemática é a qualidade dos estágios, com orientação e acompanhamento efetivos e condições apropriadas para a sua realização, além de um ponto importante que é a sua duração em regência de sala de aula, uma vez que, em outros momentos, afirmaram que esperavam que a carga horária dos Estágios Supervisionados fosse cumprida integralmente nas escolas:

Deixar os estágios para o fim do curso como para o começo do mesmo não resolve o problema. O que resolve é proporcionar efetivamente condições para o aluno fazer esses estágios, como criar convênios com escolas e instituir o estágio no horário das aulas.

Acho que a ordem não altera, o que deveria ser ampliada é a carga horária, nos beneficiando com aulas práticas.

O argumento que embasou as respostas afirmativas para essa questão se mostrou um tanto quanto equivocada, já que se pauta no que denomina Tardif (2000, 2002) como modelo aplicacionista de conhecimento, em que primeiro se estuda a teoria para depois aplicá-la à prática.

Coerente, pois primeiro estudamos a teoria para só depois a aplicarmos.

Boa. É necessário obter formação teórica antes de pensar a sua aplicação.

Esse modelo, conforme explicitamos anteriormente, é idealizado sob a lógica disciplinar, por isso possui várias limitações como o fato de ser altamente especializado e fragmentado, além de dissociar o fazer e o conhecer em unidades distintas de formação. Ele fornece falsas representações dos saberes dos profissionais a respeito de sua prática, não contribuindo para atender às necessidades reais dos futuros professores (Tardif, 2002). É preciso, ultrapassar essa lógica, a fim de se conceber teoria e prática como processos complementares e indissociáveis. Nesse sentido, a experiência que esta pesquisa proporcionou, de aproximação e diálogo entre escola e universidade, constituiu uma verdadeira alternativa a esse modelo de formação, na medida em que permitiu a integração entre saberes práticos e teóricos.

Segundo Nóvoa (1992, 1995), aliada ao desenvolvimento pessoal do professor, a formação deve propiciar a reflexão crítica e, juntamente com ela, a experimentação – “A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas” (*Idem*, 1995, p.28) –, para que, de forma autônoma, o professor construa a sua identidade, ao mesmo tempo pessoal e profissional. O trabalho reflexivo sobre a prática possibilita a re-construção permanente de uma identidade pessoal, por isso é necessário investir na pessoa do professor e dar estatuto ao saber da experiência. Nóvoa (1992, 1995) defende a necessidade de investir a práxis como lugar de produção do saber e de conceder uma atenção especial às vidas dos professores. A teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade. É preciso instituir novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico, uma vez que a formação passa pela mobilização de vários tipos de saber: saberes de uma prática reflexiva, de uma teoria especializada e de uma militância pedagógica. Nesse sentido, estabeleceu-se, assim como denomina Nóvoa (1992, 1995), uma rede de auto-formação participada, em que a troca de experiências e a partilha de saberes promoveram a formação mútua, entre professores atuantes e futuros professores.

4.7 SOBRE OS OBJETIVOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Quando perguntamos se o Estágio Supervisionado, como responsável pela formação prática de um estudante de cursos de licenciatura, atende às necessidades dos estudantes e aos objetivos a que se propõe, obtivemos da maioria respostas negativas. Os estudantes frisaram o curto período de tempo para o estágio, criticando o fato de grande parte da carga horária da disciplina ser dirigida a discussões teóricas.

[...]. O tempo destinado à sala de aula é muito curto e não atende às necessidades de um futuro profissional.

[...] De forma alguma. Eles se prendem apenas à teoria e esquecem da realidade e necessidades do sistema educacional.

[...] em pouco tempo não é possível ter uma visão completa da realidade escolar.

Um estudante criticou a concentração de outras disciplinas e da monografia juntamente com os estágios no 7º e 8º período: “[...] é um espaço de tempo muito pequeno, e ainda temos que dividi-lo com outras disciplinas e mais a monografia. Isso atrapalha muito”.

Alguns estudantes sugeriram que no Estágio não se tem acompanhamento adequado do professor: “Não. Ele deveria ser mais amplo e mais bem supervisionado”. Também a professora Rachel menciona esta limitação da disciplina: “Não, porque o tempo é muito curto e o professor orientador não consegue acompanhar todos os estagiários nas escolas para ponderar o que for preciso”.

Esta insatisfação faz-nos refletir sobre as condições de trabalho do professor universitário. Neste caso, por exemplo, como foi possível constatar em nossas observações, o professor possui em torno de 40 estudantes matriculados por período e, devido a isso, não consegue acompanhar como gostaria cada estagiário, uma vez que, por se dar liberdade de escolha, as escolas ficam distantes umas das outras e os horários conflitam (percebemos que a grande maioria dos estudantes de Letras conjuga estudo e trabalho, desta forma não possui disponibilidade de horário para a realização

dos estágios, senão no horário de suas aulas). Mesmo organizando os estudantes em grupos ou duplas, como ocorreu nos dois períodos que acompanhamos, fica uma sobrecarga de trabalho para o professor, que nem sempre consegue criar alternativas para a realização de todas as tarefas consideradas inerentes ao Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura.

Alguns alunos afirmaram que as discussões e as propostas da disciplina não são adequadas à realidade da escola. Um estudante destacou que a elaboração e execução do que denominou “projetos especiais de ensino” não os prepararão para assumirem uma sala de aula, com todas as suas limitações e peculiaridades:

Depende, era para atender. Mas como uma experiência de dez aulas (com projetos especiais de ensino) vai valer como experiência para se assumir uma turma? [...].

[...] no estágio há muita utopia. Na prática do dia-a-dia a realidade é outra.

[...] há muita diferença entre o que nos é ensinado e a realidade de sala de aula.

Interessante notar que alguns alunos têm consciência de que alguns saberes não estão disponibilizados na universidade, que, ao contrário, eles são adquiridos apenas no exercício do trabalho, na prática diária, em que as situações, as dificuldades exigirão, transformarão, criarão saberes específicos: *“A vivência, a experiência, as ‘manhas’, o lidar com os alunos não são (e acredito ser impossível) passados como recursos utilizáveis”*.

Embora, no cômputo geral, a maioria das respostas fosse negativa, percebemos, na Turma II, uma espécie de equilíbrio entre os respondentes. Uma das explicações para esta discrepância entre Turma I e Turma II, visto que na primeira apenas uma pessoa respondeu afirmativamente, acreditamos que se deve à troca de professores, mencionada anteriormente, ocorrida durante a disciplina. Naquele semestre, o professor titular da disciplina assumiu durante as primeiras semanas do período 2006/2, entretanto precisou ausentar-se. Uma professora contratada assumiu a turma, alterando alguns pontos já discutidos e concordados pelo grupo, como cronograma de

seminários, de estágios, entre outros. Desta forma, consideramos que o problema causado pela substituição de professores gerou algum desconforto e insatisfação entre os alunos da Turma I, interferindo também na avaliação acerca dos objetivos da disciplina.

Acreditamos, ainda, que muitos alunos, mesmo frente às limitações da disciplina, como quantidade de carga horária, falta de condições adequadas para a realização do estágio, entre tantas outras apontadas pelos colegas, vêem nela a única oportunidade, mesmo que deficitária, para entrar em contato com a prática, e, assim, se dedicam à realização de bons projetos e ao estudo como forma de minimizar os efeitos de sua inexperiência. Dentre as justificativas destacamos algumas:

Sim, leva o aluno à pesquisa, montagem de projetos, execução e reformulação de conceitos.

Sim, porque proporciona, ainda que restritamente, o contato com a sala de aula.

[...] O estágio me ensinou a melhor valorizar a minha profissão como enriquecimento intelectual e social para os alunos.

Percebemos, com estas respostas, que também os perfis das turmas são distintos. Por pertencer ao turno matutino, a Turma I possui uma quantidade menor de estudantes que precisam trabalhar, como confirmado pelo professor titular da disciplina, que vem acompanhando e observando alunos finalistas do curso de Letras desde 1992: *“Eu acho inadequado o curso de Letras trabalhar com o mesmo currículo nos dois turnos, matutino e noturno! O perfil do aluno é bem diferente. O grupo do matutino geralmente é de alunos que estudam somente, que não precisam conciliar trabalho e estudo”*. (Diário de campo, maio de 2007). No momento desta declaração, feita à Turma II, portanto com estudantes do noturno, a turma reclamava da dificuldade em realizar os estágios, uma vez que possuía outros compromissos durante o dia: alguns estudantes trabalhavam, outros faziam cursos de língua etc. E uma questão que pudemos observar com os grupos que aceitaram participar do projeto em Vale Encantado é que muitos professores não dispensavam os alunos das disciplinas nos dias da realização dos estágios, complicando ainda mais a situação.

Na Turma II, do turno noturno, evidenciamos que os estudantes, em sua maioria, precisam aliar trabalho e estudo desde os primeiros semestres da graduação, como confirmado através das respostas dos questionários. Nesta turma, ocorre um número maior de estudantes que já atuam há algum tempo, em comparação com a Turma I. Este quadro leva-nos a levantar algumas hipóteses sobre a discrepância entre as respostas dadas pelos dois grupos de alunos. Como o estudante do turno matutino, em geral, não trabalha, resta-lhe mais tempo para dedicar-se à pesquisa acadêmica, oferecida oficialmente pelos programas PIBIC, PIVIC¹² e de bolsas de monitoria – mencionados por alguns desses alunos –, e também extra-oficialmente através de grupos de estudos. Desta forma, as condições tornam o aluno do matutino mais interessado em pesquisas do que em ensino. O próprio professor da disciplina confirmou esta característica em momentos de discussão com os alunos: “[...] *Em minhas experiências, percebo que o aluno do matutino é mais apaixonado pelo bacharelado*”. (Diário de campo, maio de 2007). O contrário podemos afirmar para o estudante do turno noturno, já que, por vivenciar a realidade escolar, consegue identificar-se mais com as discussões oportunizadas nas disciplinas do Centro de Educação. Alguns, ainda, como demonstra o quadro equilibrado de respostas negativas e positivas sobre os objetivos da disciplina Estágio Supervisionado, vêem nesse momento do curso a única oportunidade para sanar suas dúvidas e dificuldades quanto à prática de ensino. Assim, apesar de não desconsiderarem as suas limitações, reconhecem a importância de sua existência no currículo e conseguem extrair benefícios para a sua formação profissional.

As respostas que obtivemos sobre participação em programas de bolsas, com exceção de uma, confirmam a diferença de perfil entre as turmas. Perguntamos aos dois grupos se possuem ou possuíram algum tipo de bolsa de pesquisa e se já haviam apresentado trabalhos em eventos. Novamente, os números confirmam a suposição inicial, de que o estudante do matutino possui mais tempo para dedicar-se à pesquisa e o estudante do noturno envolve-se mais cedo com o ensino.

¹² O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e o Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC) têm por objetivo despertar no estudante de graduação o sentido e a necessidade da pesquisa acadêmica. Ligados ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o PIBIC difere-se do PIVIC pela concessão de bolsas aos pesquisadores iniciantes.

4.8 SOBRE MUDANÇAS SUGERIDAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Como complemento à questão avaliativa dos objetivos do Estágio Supervisionado, perguntamos como poderia ser essa disciplina, se ela deveria assumir novas características. A maior parte dos alunos dos dois grupos respondeu afirmativamente. Novamente, foram sugeridas mudanças em relação ao tempo efetivo de estágio, com ênfase no conhecimento prático, e a distribuição da disciplina no currículo do curso: “*A prática docente deveria ser mais explorada, bem como o auxílio no que tange às avaliações e protocolos escolares*”.

Também a professora Rachel responde afirmativamente, oferecendo algumas sugestões para melhor atender às necessidades dos futuros professores:

O Estágio Supervisionado deveria perdurar durante todo o curso mesclando aulas teóricas com aulas práticas, com momentos de avaliação dos projetos e aulas desenvolvidos. Deveria haver também momentos em que os alunos pudessem assistir às aulas dos colegas e depois se reunirem para discutir o que foi produtivo e o que precisa melhorar ou mudar. Seria interessante também se o aluno pudesse ficar um período (uma média de seis meses) estagiando juntamente com o professor regente de uma determinada turma para conhecer melhor a dinâmica das aulas e da escola.

Entretanto, algumas sugestões parecem-nos bastantes inadequadas e idealistas, como o cumprimento de toda a carga horária na escola: “*Atuar mais próxima da escola e numa carga horária integral (na escola)*”, ou como tornar o estágio nas escolas algo semelhante à residência que os futuros médicos devem realizar antes de obterem seus diplomas: “*Para mim o estágio deveria ser igual à residência no curso de medicina. Depois que o aluno se forma, fica pelo menos dois anos dando aula*”. Outra sugestão que nos faz pensar criticamente sobre quais bases se estabelece é a de valorizar a experiência dos alunos que atuam ou que já atuaram – pressupõe-se, aqui (como explicado em outros momentos por esse estudante), a liberação desses alunos de cursar a disciplina: “*Poderia melhorar a valorização dos alunos que já atuam em escolas*”. Uma sugestão extremamente idealista, talvez ingênua, refere-se à construção

e preparação de uma escola específica para a realização dos estágios: “*Sim, deveria ser menos teórica e ter uma escola específica para os estudantes atuarem*”.

Assim como Giroux (1997), Tardif (2000, 2002), Nóvoa (1992, 1995) e Foerste (2005a), concebemos prática e teoria como processos indissociáveis. Ambas dialogam e interagem na dinâmica de sala de aula, oferecendo alternativas às necessidades e complexidades que vão surgindo com as situações mais inusitadas e surpreendentes. O professor precisa lançar mão de uma variedade de saberes, que envolvem adaptação e ressignificação dos conhecimentos adquiridos em sua formação acadêmica, com os profissionais com que trabalha, em todo o seu histórico escolar como estudante etc. Nesse sentido, compreendemos que a formação deve ser reformulada de modo a promover essa interação entre teoria e prática. Não seria adequado concentrarmos a formação prática em disciplinas específicas, como ocorre hoje com os Estágios, e muito menos fazer com que a disciplina seja cumprida integralmente na escola. Se assim fosse, não ocorreriam processos importantíssimos como os debates sobre as discussões acadêmicas acumuladas acerca dos percalços e das possibilidades do ensino, com as trocas significativas de experiências entre professores e futuros professores, tanto na fase de elaboração dos projetos de ensino, quanto na fase das avaliações finais de todo o percurso. Do mesmo modo, compreendemos inadequado concentrar a formação prática do estudante em dois anos após a conclusão do curso, conforme sugere um dos sujeitos da pesquisa. É necessário ultrapassarmos a racionalidade técnica, fruto do positivismo científico, que considera teoria e prática processos isolados e sujeitos a uma aplicação hierárquica. Concebermos teoria e prática como autocomplementares e dialógicas significa criarmos condições para que o estudante, a cada período, entre em contato com as discussões teóricas acerca da língua e de seu ensino e construa caminhos para adaptá-las a cada realidade que encontrar. Assim, não consideramos adequado também que o estudante, já professor, fique isento das discussões e trocas que o grupo pode favorecer. Inclusive, a riqueza dos debates está em reunirmos pessoas com experiências distintas com a educação, a fim de dialogarem e proporem alternativas relevantes de ensino. Pessoas mais e menos experientes, com visões distintas do que é ensinar, trabalhando em locais e realidades diferentes contribuem para o amadurecimento profissional do outro,

e conseqüentemente do grupo como um todo. Desenvolver a prática sem qualquer orientação e qualquer reflexão teórica não é uma alternativa viável para a formação profissional de professores. A sugestão de construção de uma escola para a realização dos estágios é, sem dúvida, bastante idealista, no sentido de que pressupõe que essa escola representará fielmente as várias outras, não considerando os condicionantes de cada região, as especificidades de cada comunidade escolar, com seus docentes, funcionários, pais, discentes, entre outros. Não deve ser este o objetivo da formação de professores, ao contrário, ela deve preparar para as múltiplas realidades com que o aluno pode se defrontar. Esta não é uma tarefa fácil, no entanto, isolar os alunos-estagiários em uma escola específica pode impedir que ela seja alcançada com êxito.

Compreendemos que, a partir do momento em que os professores forem concebidos como intelectuais transformadores (Giroux, 1997), ou seja, forem reconhecidos como profissionais que combinam reflexão e ação para a formação de sujeitos capazes de interpretar o mundo criticamente e mudá-lo quando necessário, o currículo das Licenciaturas e a configuração dos Estágios precisarão passar por mudanças significativas. Será preciso criar condições para que o professor e o futuro professor pesquisem e trabalhem um com o outro. O autor menciona a necessidade de formação de alianças entre os professores, tanto no que se refere à socialização de habilidades quanto à socialização de idéias, objetivando a formação de comunidades de resistência, e, por conseguinte, a transformação das escolas em esferas contrapúblicas. Segundo ele, qualquer projeto de formação docente deve:

[...] remodelar a educação docente como projeto político, como uma política cultural que defina os professores em formação como intelectuais cuja vontade estabeleça espaços públicos nos quais os estudantes possam debater, apropriar-se e aprender o conhecimento e habilidades necessárias para atingir a liberdade individual e a justiça social (*Idem, ibidem*, p.203-204).

A configuração dos Estágios, tal qual se nos apresenta hoje, herdeira da racionalidade técnica do saber, desconsidera a formação integral da pessoa, o que abrange a dimensão técnica, científica e política. Assim visualizamos como alternativas, assim como Giroux (1997), Nóvoa (1992, 1995), Tardif (2000, 2002) e Foerste (2005a), respectivamente, a formação de alianças para a formação de comunidades de

resistência, a criação de redes coletivas de trabalho, a integração dos saberes dos professores nos currículos de formação dos futuros pares, e, por fim, a parceria colaborativa. Conforme discutimos no capítulo anterior, mais que momentos de aplicação dos conhecimentos adquiridos durante a formação, a experiência vivenciada de aproximação e diálogo entre professores e futuros professores representou uma possibilidade concreta à superação da racionalidade técnica dos currículos de formação. A parceria colaborativa, como denominamos a partir de Foerster (2005a), oportunizou o encontro entre vários sujeitos interessados na educação, momento em que as discussões e o planejamento conjunto proporcionaram enriquecimento profissional, traduzido em alternativas e possibilidades teóricas e metodológicas, tanto no que diz respeito às deficiências do atual modelo de formação quanto às práticas deturpadas de leitura literária.

4.9 SOBRE A AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DOS ESTÁGIOS NAS ESCOLAS

Questionamos, ainda, qual a avaliação que o estudante faz da experiência do estágio em sala de aula, se ele a considera produtiva. A maior parte respondeu positivamente o que levou-nos a concluir que, ainda que encontre diversas deficiências e limitações nesse atual modelo de formação, o estudante valoriza o pouco tempo que foi reservado à prática e o considera muito importante para o seu futuro profissional:

Muito. Pena que foi muito curto o período. Acredito que se fosse feito um trabalho tão bem orientado como este desde o início do curso estaria preparada para a sala de aula.

A experiência foi, essencialmente, produtiva. Proporcionou-nos uma maturidade teórica, prática e, sobretudo, crítica.

Muitos destacaram o prazer que a experiência lhes proporcionou. Notamos que a satisfação deve-se, sobretudo, à liberdade dada pelo professor da disciplina aos alunos

para escolherem temas com os quais gostam de trabalhar e para escolherem as escolas onde gostariam de realizar seus estágios.

Sim, trabalhar com literatura no ensino fundamental é um ganho imensurável, tanto para os alunos quanto para o professor.

Sim, primeiro, por ter sido minha primeira experiência, em sala de aula, como professor. Segundo, os alunos adoraram a nossa proposta, isso acompanhado do prazer de estar lecionando.

A professora Rachel ressalta que o seu estágio teve caráter de cumprimento de dever, especialmente por não ter tido o acompanhamento do professor durante todo o projeto:

[...] As aulas foram muito tranquilas, sem nenhuma intercorrência. Mas fiquei triste, não sei se frustrada, pelo fato de o professor não poder nos acompanhar em todas as aulas. A ausência do professor orientador fez com que eu, na condição de estagiária, fosse menos eficiente, dando a aula por dar, como obrigação a ser cumprida [...].

4.10 SOBRE OS MAIORES DESAFIOS DO PROFISSIONAL RECÉM-FORMADO

Lançamos a questão de quais são os maiores desafios que o estudante de Letras enfrenta ao assumir a profissão e obtivemos várias respostas. Dentre elas, destacamos aquelas que mencionam as condições materiais de trabalho do professor, que incluem os baixos salários, a superlotação das salas de aula, entre outros. Outra grande preocupação dos estudantes diz respeito à adaptação da teoria, que receberam em sua formação acadêmica, à prática. Percebemos que um grande desafio para o aluno recém-formado é inserir-se no mercado de trabalho. A inexperiência do profissional, a capacidade de despertar o interesse dos alunos e de manter-se motivado e atualizado, apesar da realidade que enfrentarão nas escolas, foram desafios bastante mencionados. Além dessas, outras problemáticas foram citadas, como o distanciamento e o desinteresse das famílias, a falta de colaboração e boa vontade dos colegas de profissão, a falta de reconhecimento da sociedade, as cobranças pelo fracasso escolar

dos alunos, a falta de tempo para continuar estudando e, por fim, a compreensão da responsabilidade que demanda da profissão.

Em sua resposta, a professora Rachel destaca questões práticas da dinâmica escolar como as maiores dificuldades que um recém-professor enfrenta:

Se enquadrar à dinâmica da escola e às burocracias (preenchimento de pauta, elaboração de provas, discriminação do programa curricular, etc), saber administrar o tempo limite da aula com o planejamento, saber se comportar em uma reunião de pais ou em um conselho de classe, entre outras dificuldades.

4.11 SOBRE AS EXPERIÊNCIAS E AS PRINCIPAIS ANGÚSTIAS PROFISSIONAIS

Os dados coletados através dos questionários não nos surpreendem, uma vez que, antes, revelaram-se nas salas de aulas, através de depoimentos e relatos, que, muitas vezes, vinham em tons de denúncia, indignação ou de preocupação. Em muitos momentos das discussões teóricas, os estudantes, professores atuantes e futuros professores, traziam para a sua realidade e aproveitavam para registrar suas experiências.

Registramos em diário de campo, o relato de duas estudantes acerca da falta de acolhimento e respeito por parte dos profissionais da escola e da frustração que isso lhes causou:

A aluna M. declara: “Professor, a escola muitas vezes impõe os assuntos e conteúdos que os estagiários devem trabalhar. Nós, no semestre passado, queríamos trabalhar o tema ‘preconceito’ e a escola não deixou. Tivemos que trabalhar Oração Subordinada Adverbial. Foi terrível. Os alunos detestaram e nós não sabíamos o que fazer. Trabalhamos a partir de um texto. Os alunos queriam falar sobre ele, expor suas interpretações e opiniões e nós tínhamos que podá-los por causa do tempo”.

A colega acrescenta, em tom de humor: “Eu acho que a professora não queria dar esse conteúdo por ser muito chato e muito complicado para os alunos entenderem, e aí passou a tarefa para nós!”.

M. complementou: “Havia também os alunos que queriam as regras, e macetes para decorá-las mais facilmente”.

Este relato ocorreu quando o professor questionava um aluno a respeito de seu projeto, segundo ele, gramaticalista, e, por isso mesmo, incoerente com as propostas do curso. A aluna M. saiu em defesa de seu colega, contra-argumentando que, muitas vezes, o estudante não tem liberdade de escolha em relação aos temas e conteúdos. Mesmo que os argumentos não nos tenham convencido, por se tratar de um projeto totalmente aquém dos objetivos propostos e pelo fato de o estudante ter tido liberdade para escolher a escola onde gostaria de realizar o seu estágio, foi preciso admitir que esta é uma realidade muito comum às escolas, e a qual o profissional terá que enfrentar.

Em momentos em que colocávamos a necessidade de lançar novas propostas para a escola, a fim de superarmos um ensino gramaticalista que forma para a passividade e subserviência, muitos estudantes, principalmente os que já atuam ou atuaram na educação, contra-argumentavam, destacando as dificuldades que o professor enfrenta diariamente. Registramos o relato de estudantes sobre o desinteresse e a indisciplina de alunos. Segundo eles, estes são os maiores empecilhos à implementação de propostas diferenciadas:

A aluna L. relata desanimadamente: “Eu trabalho com ensino fundamental, de 5^a a 8^a séries, numa escola particular, e tenho sentido muita dificuldade para trabalhar com meus alunos. O grande problema é que eles não querem estudar, não fazem dever de casa, não se interessam por nada. Eu levo atividades e projetos diferenciados e nada. Só querem conversar e fazer algazarra”.

A aluna M. relata a sua experiência com alunos do ensino médio profissionalizante em técnico de enfermagem: “Eu levei *O Alienista* de Machado de Assis e propus a discussão e dramatização dele. Os alunos não acolheram a proposta. Simplesmente, ignoraram e isso foi tão traumatizante para mim, que desisti de trabalhar nessa escola”.

G. argumenta que os alunos não recebem bem algumas propostas que provocam a reflexão: “O problema é que os alunos não querem pensar, gostam de receber tudo mastigadinho”.

Muitos estudantes de Letras destacaram que as cobranças direcionadas ao professor, apontando-o como culpado de todos os problemas de seus alunos, geram dúvida e insegurança quanto às perspectivas teóricas que devem adotar e sentimento de frustração e incapacidade profissional. Registramos os relatos de insatisfação pela falta de participação das famílias no processo educativo dos filhos:

D. acrescenta : “A culpa é sempre do professor. Os pais não fazem seu papel de acompanhar e ajudar nos trabalhos”.

W. acrescenta à discussão: “O professor é cobrado de todos os lados, por pais, por coordenadores, pelo supervisor, pelo diretor. Ele fica numa saia justa e tem que bancar o super-herói. Não se prende ao livro, buscando propor projetos diferenciados, e os pais reclamam. Utiliza o livro, se fixando nos estudos gramaticais, e o supervisor reclama. O professor fica sem saída”.

Os depoimentos destacam ainda a falta de colaboração dos profissionais da escola, para suprir as lacunas que foram acumulando durante a formação acadêmica, e dos colegas de outras disciplinas, para desenvolverem projetos coletivos e interdisciplinares:

A aluna K. relata a situação da escola onde trabalha e como se sente desamparada quando precisa de alguma orientação: “Eu sinto falta da ajuda de um pedagogo. O que trabalha com a gente é ausente, fica com a função de coordenador também, aí não dá conta de tudo. Eu fico perdida, sem saber fazer certas coisas, porque tem coisas que a gente não aprende na universidade e chega na escola e também não tem ajuda”.

H. explica que está pesquisando a leitura literária como trabalho interdisciplinar para sua monografia e percebe que um dos maiores problemas do professor de português é ser sempre culpabilizado pelos problemas de leitura e escrita dos alunos, sendo que essa deve ser uma tarefa de todas as áreas. “Os professores de outras disciplinas não assumem o trabalho da leitura e escrita como seu também, não estão abertos a um projeto interdisciplinar”.

Em outras falas, percebemos hesitação entre apenas apontar os problemas que o professor enfrenta nas escolas, como as cobranças e o desinteresse dos alunos, e reconhecer também que muitos se escondem atrás deles, para justificar sua falta de compromisso.

O aluno quer tudo pronto, não pesquisa, não usa o dicionário, não quer estudar, fazer dever de casa. Porém, eu, como professora, tenho feito o meu trabalho? Precisamos sair do conformismo de achar que não podemos resolver nada... Na verdade, eu vou e volto. Por outro lado, o professor é muito cobrado. Na escola em que eu trabalho, temos certa liberdade para trabalhar, mas temos que fazer relatório de todas as atividades, justificar cada exercício. O pai questiona, o pedagogo questiona... você é cobrado de todos os lados.

Em determinados depoimentos, notamos alguns equívocos no que diz respeito à concepção de ensino de língua. Na fala abaixo, o estudante utiliza a expressão “desisti de dar aula”, para se referir ao fato de que somente quando utilizou metodologias diferentes os alunos se interessaram pela aula. Fica subentendido, nesta expressão, que dar aula de língua é sinônimo de ensinar regras gramaticais.

E relata uma experiência com ensino de espanhol: “Durante todo o ano, ensinei nos moldes de ensino de português [referindo-se à ênfase ao estudo gramatical] e os alunos não se interessavam. Quando desisti de dar aula mais no final do ano e comecei a levá-los para o laboratório de informática para pesquisar em sites espanhóis, a levar filmes, os alunos começaram a responder, a se interessar”.

Registramos em diário de campo, um diálogo entre dois alunos sobre a diferença entre as perspectivas teóricas dos professores do Centro de Educação e dos professores do Departamento de Letras e como isso atinge aos licenciandos.

H.: “Eu estou pensando até em mudar o tema da minha pesquisa porque existe uma distância muito grande entre a concepção de leitura literária do Centro de Educação e do Departamento de Letras. Lá a literatura é muito maçante, não há espaço para o prazer, para a fruição”.

J. relata que projetos que envolvam ensino não são aceitos nos programas de pós-graduação em estudos lingüísticos e literários e declara com uma certa ironia: “Eles acham pedagógico demais”.

Depois de muita discussão acerca da distância e da falta de articulação entre os Centros e as conseqüências disso para a formação do estudante de Letras, a aluna H., bastante aborrecida, declara: *“Só agora no final do curso é que estamos discutindo como a leitura literária é trabalhada na escola. Antes, nem tínhamos nos despertado para esta questão”.*

4.12 SOBRE DESENCONTROS COLETIVOS: DISSONÂNCIAS ENTRE SUJEITOS, PROJETOS E DISCURSOS

“[...] Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas”.

Paulo Freire

Algumas situações que vivenciamos foram relevantes para o amadurecimento dos pesquisadores e da pesquisa. Situações de embates ideológicos e práticos entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, e outras que envolviam professores e autoridades em outros locais. Registros em nosso diário de campo conseguem sintetizar um pouco do que representaram aqueles conflitos para o grupo e como impulsionaram reflexões e amadurecimento crítico.

Momentos de resistência ao discurso autoritário de culpabilização do professor; situações em que professores criticavam professores, sem questionarem os porquês, contribuindo eles próprios para a reafirmação de uma imagem e discurso social negativista da profissão docente; circunstâncias de extremo radicalismo em defesa de um ensino gramaticalista, desvelando posições políticas e ideológicas contrárias ao estabelecimento de uma educação para a emancipação. Ambos os conflitos serviram para confirmar algo que Paulo Freire (1984, 1987, 1996) há muito já nos dizia: que fazemos educação a favor de alguém e de alguma coisa, portanto contra alguém e alguma coisa, ou seja, serviram para evidenciar posições políticas e ideológicas conservadoras, ainda que assumidas de forma acrítica.

As discussões atuais acerca da educação alertam sobre a desvalorização crescente em relação ao professor e seus saberes, que produz efeitos negativos como a falta de políticas públicas que envolvam melhores condições de trabalho e remuneração salarial, e reconhecimento quanto a sua importância para a elaboração e implementação de novas propostas de ensino e de formação docente. De acordo com autores como Giroux, Tardif e Nóvoa, é preciso, nesse sentido, que o professor se

reconheça como um sujeito importante na construção de uma nova educação e assuma de forma consciente o seu papel. Giroux afirma que o professor deve unir-se ao debate público, a fim de mostrar o papel fundamental que deve desempenhar nas reformas educativas. Ao mesmo tempo, ele é incisivo no que diz respeito aos indivíduos, professores ou outros, que reduzem o ensino à implementação de métodos. Segundo Giroux, eles devem ser dissuadidos de entrar na profissão docente, já que, para ele, os professores devem assumir-se intelectuais a serviço da transformação. Tardif, por sua vez, ressalta a necessidade de mudança de atitude do professor que, ao assumir seu papel como sujeito do conhecimento, deve ser capaz de nomear, objetivar e partilhar sua própria prática e vivência profissional. O professor deve se apropriar da pesquisa e aprender a reformular seus próprios discursos, perspectivas e necessidades individuais e coletivas em linguagens suscetíveis de uma objetivação, para que sejam discutidos e até contestados. Nóvoa menciona a importância de os professores assumirem uma outra postura, demonstrando domínio e consciência de seus saberes, encarando com responsabilidade o seu próprio desenvolvimento profissional e participando como protagonistas na implementação de políticas educativas. Em resumo, as teorias afirmam que uma parcela significativa das mudanças necessárias à educação cabe somente ao professor.

Algumas situações que vivenciamos em sala de aula, com um grupo de alunos-estagiários da Turma II, fizeram com que refletíssemos acerca dessa parcela que cabe somente ao professor. Algumas discussões mostraram-nos que, mesmo que ocorram transformações nos modelos de formação docente, em seus currículos, nas perspectivas de cada docente formador, há alguns entraves que devem ser reconhecidos nas pesquisas, a fim de que sejam discutidos e aprofundados.

Em uma aula reservada à visita da professora Rachel para falar-nos sobre suas práticas, em como se modificaram ao longo do tempo e por quais motivos, sobre sua formação inicial e continuada, e sobre sua participação em nosso projeto, um grupo de alunos, provocativamente, iniciou um debate sobre as propostas que apresentávamos e as propostas que vigoravam em instituições privadas de ensino e em provas de seleção como vestibulares e concursos públicos.

Abaixo transcrevemos alguns trechos de nosso diário de campo que relatam o início e o desenvolvimento do debate, a argumentação de cada sujeito e os sentimentos gerados pela situação altamente tensa e conflituosa:

Num determinado momento, Rachel foi questionada acerca desse ensino diferenciado que estava defendendo. O aluno F., de forma bastante agressiva, afirmou que não entende porque defendemos este ensino (baseado na leitura como fruição, no ensino focado não somente na gramática normativa) se o mercado exige um aluno que sabe muito bem análise sintática e regras gramaticais, em geral. Lançou o questionamento: “Por que o professor não pode dar uma lista de palavras para o aluno acentuar corretamente e explicar a regra detalhadamente?”, referindo-se ao exemplo dado por Rachel em relação às práticas de sua mãe.

Afirmou que o vestibular ainda cobra a gramática desta forma e questionou se não estaríamos produzindo exclusão com esse tipo de postura (Diário de campo, dia 25/04/2007).

Esse aluno, como também os outros que saíram em sua defesa mais tarde, trabalhava em um curso preparatório para o vestibular em uma instituição privada de ensino e, sentindo-se atingido com as críticas que fazíamos ao ensino gramaticalista, resolve defender a postura teórica – e política – que sustenta em suas práticas. Durante toda a discussão, enquanto afirmávamos a necessidade de basearmos nossas práticas em um ensino dialógico, voltado para a formação de sujeitos críticos e atuantes, esses alunos mostravam-se extremamente fechados à reflexão crítica de suas práticas, defendendo uma postura radicalmente contrária ao que estávamos propondo. Apesar de explicarmos que não se tratava de expurgarmos dos currículos o ensino de gramática normativa, mas que se tratava, principalmente, de modificarmos a postura histórica de ensino de língua materna como sinônimo de ensino de regras gramaticais, de darmos abertura às práticas reflexivas de leitura que aliam crítica, para a formação de sujeitos questionadores e não reprodutores, e prazer, para a formação de sujeitos sensíveis; e apesar das explicações do professor Erineu sobre as relações entre conhecimento e poder e os argumentos de que o vestibular, na verdade, reproduz a lógica da segregação, fazendo perpetuar determinados grupos no poder, o aluno F. insistia em seus argumentos, utilizando tons provocativos: *“Me diz então por que o vestibular não se adapta, não passa por uma reformulação?”*. Explicávamos que tudo era questão de

tempo, que as mudanças se dão através de um processo histórico e que, infelizmente, há alguns professores que prestam um desserviço à sociedade, formulando provas dissonantes com as teorizações mais recentes acerca do ensino de língua materna. No entanto, F. e seu grupo persistiam defendendo o ensino baseado na memorização de regras da gramática normativa, com exemplos de outras avaliações apresentadas neste formato, como os concursos públicos. Após longas explicações, lançamos o argumento de que o objetivo da universidade pública não deve ser o de preparar professores que se rendam passivamente aos ditames do mercado, mas que possam refletir criticamente sobre suas práticas e sobre como elas contribuem para a construção de uma sociedade mais igualitária, focando a leitura dos mais diversos gêneros que circulam socialmente: “[...] *Em hipótese alguma, quero formar o profissional que ensine o seu aluno a reproduzir um determinado modelo de dissertação apenas para passar no vestibular*”, declara o professor da disciplina de Estágio.

Outra aluna provoca ainda mais: “*Sinto muito, professor, mas idealismo não ‘enche barriga’!*” e prossegue dizendo que antes do ideal profissional existe a necessidade imediata de sobrevivência. Relata que possui um filho para criar e, sendo assim, opta por atender às perspectivas teóricas da instituição onde trabalha. Por fim, lança uma afirmação ainda mais polêmica, de que todos que trabalham em escolas públicas, na verdade, gostariam de estar em seu lugar, trabalhando em escolas privadas. Há burburinhos na sala, mas nenhum dos alunos que trabalham nas instituições públicas por opção toma a palavra para defender-se contra essas acusações. Apesar dos nossos contra-argumentos e do relato da professora Rachel de que a experiência de trabalhar em instituições privadas não produziu nela qualquer realização profissional, nem mesmo levando em consideração a remuneração, dada a falta de autonomia, o grupo não se convenceu.

Diante da omissão dos estudantes-professores de escolas públicas, o professor Erineu pediu que manifestassem suas opiniões. Esperávamos que vários alunos fossem contrários à afirmação de J. e que fossem rebater vigorosamente aquela acusação. No entanto, apenas alguns se manifestaram:

M., que trabalha na Secretaria Municipal de Educação de Vitória, disse que não concordava com esta colocação, que pôde acompanhar vários trabalhos excelentes de professores do município e relatou que conhecia vários casos de professores que, convidados a trabalhar na instituição privada, preferiram continuar na instituição pública, devido à realização profissional, obtida, principalmente, através da autonomia de trabalho.

W. afirmou que foi estudante de escola pública e que, sem precisar cursar preparatórios foi aprovado no vestibular. Afirmou que a qualidade da escola pública onde estudou e a competência de muitos de seus professores superam em muito as escolas particulares.

A aluna N. afirmou que ela acredita na escola pública exatamente porque vê muitos professores empenhados, que lutam por um ideal (Diário de campo, dia 25/04/2007).

O professor da disciplina fez uma defesa veemente à instituição pública: *“Os professores de escola pública têm mais autonomia para desenvolverem um trabalho de acordo com o que acreditam ser uma boa prática de ensino e é esse tipo de professor que a universidade pública quer formar”*. Defendeu seu ponto de vista afirmando que era preciso extinguir a escola privada e devolveu as provocações do aluno F.: *“O governo deve fornecer uma educação pública de qualidade e nós precisamos defender a instituição pública exatamente para não ficarmos reféns dessa lógica do mercado”*.

A professora Rachel, ao fim da aula, disse que compreendia o momento que esses alunos estavam vivendo, porque também ela passara por isso ao fim do seu curso. Naquela ocasião, ela vivera um conflito entre assumir a profissão, com todas as suas privações econômicas, ou partir para outros campos. Em seu caso, por gostar de ser professora e sentir-se realizada assim, optou por assumir a profissão. Entretanto, muitos professores não possuem isso muito bem resolvido e acabam frustrando-se e levando a profissão de qualquer jeito, sem compromisso ou responsabilidade.

Essa situação desencadeou algumas reflexões sobre a tendência de relacionarmos sempre práticas pedagógicas inadequadas às limitações e fragilidades da formação acadêmica do professor. Tendência natural se pensarmos que as pesquisas acadêmicas preocupam-se intensamente em contornar a imagem social negativa do professor, como culpado de todas as mazelas da educação. Talvez, por medo de

incorrer nas mesmas injustiças que outros incorreram no passado – de desconsiderar as condições de trabalho do professor, sua formação frágil e limitada, etc., e apontá-lo como maior culpado –, deixamos de pensar sobre essa parcela que cabe somente ao professor. Quando iniciamos esta pesquisa, pensávamos somente em demonstrar a relação entre práticas inadequadas e formação inadequada. Após esses momentos de discussão, em que fica claro que cabe também ao professor abrir-se ou não ao novo, optar ou não pelo coletivo em detrimento de si mesmo, de suas necessidades individuais, ampliamos nossa visão sobre as possibilidades de respostas para a pesquisa.

Esse grupo de alunos teve a oportunidade de discutir sua formação, de repensar suas práticas, de aliar crítica e possibilidade, como destaca Giroux (1997), porém, ainda assim, não quis assumir-se como sujeito de conhecimento, optou por reduzir a educação à implementação de métodos, ao fazer técnico, destituído de reflexão. Os teóricos afirmam que muitos futuros professores não são estimulados a pensarem criticamente os problemas escolares, apenas a aprenderem questões técnicas. Entretanto, este não foi o caso desses alunos. Ao que me indago: Como formador de educadores, como proceder nesses casos, quando os próprios sujeitos decidem não pensar, não refletir sobre a escola, sobre as práticas escolares, e resolvem apenas reproduzir acriticamente o que ditam os manuais, os pacotes prontos? Essa postura foi sendo construída a partir da formação acadêmica que receberam, já que a maior parte das disciplinas e dos professores, conforme eles próprios denunciaram, não se preocupa com a formação do professor, centrando-se, sobretudo, na pesquisa? Ou será que esse professor já é construído e moldado no grupo social em que cresceu e ao qual pertence?

Ao final daquela aula, ao conversarmos com alguns alunos sobre a situação de tensão gerada, eles revelaram que os colegas que iniciaram a discussão pertenciam a classes mais favorecidas da sociedade, residiam em regiões nobres, nunca haviam estudado em escolas públicas e há muitos anos trabalhavam em cursos preparatórios para o vestibular, em renomadas escolas particulares. Essas informações fizeram-nos considerar as discussões de Antonio Gramsci sobre a formação do intelectual. Segundo

ele, os intelectuais não devem ser tomados como um grupo autônomo e independente, mas devem ser compreendidos como sujeitos pertencentes a uma classe social, vinculada a um modo de produção, sendo assim, estão intimamente ligados às relações sociais. “[...] cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção, cria para si, [...] de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função [...]” (Gramsci, 1986, p.3). Para esse autor, há dois tipos de intelectuais: o *intelectual tradicional* que, ao considerar-se independente, acima de qualquer classe, alheio às questões centrais da própria história, contribui para a manutenção do *status quo*; o *intelectual orgânico*, ao contrário, possui consciência de seu vínculo de classe, de sua ligação ao mundo do trabalho, às organizações políticas e culturais mais avançadas, e, desta forma, concorre para a construção de uma nova hegemonia pertencente às classes subalternas. Seremos deterministas se relacionarmos estas posturas observadas à categoria de *intelectual tradicional*? Ou será que devemos pensá-las como algo provisório e temporário, uma vez que se trata de profissionais jovens, que acumularão muitas outras experiências no decorrer de suas carreiras? Várias questões foram surgindo e se impondo a partir das experiências e depoimentos observados, o que nos levou a reflexões mais complexas e a caminhos não previstos no início da pesquisa.

Ao problematizarmos este episódio à luz das afirmações de Giroux (1997) de que é preciso examinar tanto as forças materiais – como condições inadequadas de trabalho, ausência de políticas salariais justas, entre outros – quanto as forças ideológicas – como a percepção do público no que se refere à função social do professor – que concorrem para o enfraquecimento do professor, podemos concluir que os próprios professores fortalecem a ideologia dominante de desvalorização e desautorização docente? Como agir diante de uma situação em que os próprios alunos, futuros professores, difundem um discurso determinista, fatalista, ao contrário do que sinaliza Giroux (1997) quanto à necessidade de construção de uma nova linguagem, que alie crítica e possibilidade? Essa nova linguagem não deveria encontrar na universidade campo fértil para a construção, difusão e socialização das possibilidades e expectativas no que se refere à educação? Por que será que isso não está ocorrendo como faz

supor? E os professores experientes, também eles concorrem para a disseminação desse discurso negativista, fatalista, ou mostram-se críticos de seus próprios discursos, abrindo-se à construção dessa nova linguagem?

Alguns outros episódios foram relevantes para pensarmos essa última questão. Durante alguns encontros da formação continuada de professores do município de Vila Velha, pudemos observar situações em que foi difundido esse tipo de discurso pelos próprios colegas de área, pelos profissionais à frente do encontro, denominados “dinamizadores”, e por uma professora do Departamento de Letras da Ufes. A primeira situação, ocorrida no primeiro dia de trabalho do ano de 2007, chamou-nos a atenção devido ao grau de tensão gerado entre o grupo pelas colocações daquelas que representam o sistema, as dinamizadoras. Os professores de língua portuguesa e de história, reunidos para discutirem o tema “Avaliação”, cansados de ouvirem frases como “o professor não sabe avaliar”, “ele formula suas avaliações sem conhecer bem seus alunos”, “ele atribui nota sem considerar a individualidade dos alunos e sem antes fazer um diagnóstico”, e, ainda por cima, depois de assistir a um vídeo em que Celso Vasconcelos reitera esses julgamentos, comparando a atividade do professor com a de um médico e a de um mecânico (na palestra, Vasconcelos coloca que o médico procura conhecer e observar profundamente seu paciente, faz um diagnóstico e somente depois lança uma avaliação, assim como também o mecânico o faz com o carro), iniciam um debate acerca da linguagem, que os estava incomodando. O grupo, com algumas exceções, manifesta a sua contrariedade, como relatamos em nosso diário de campo:

A polêmica foi gerada. Os professores não ficaram satisfeitos com as colocações das dinamizadoras e muito menos com o que ouviram de Celso Vasconcelos. Eles rebateram as colocações, dizendo que a comparação era extremamente falha, pois tanto o médico quanto o mecânico trabalham com um objeto por vez e ambos têm o tempo que quiserem para fazer tal diagnóstico. Já o professor tem que trabalhar com um número elevado de alunos por turma, além de ter que trabalhar também com várias turmas, e não dispõe de tempo suficiente para diagnosticar seus alunos, pois deve obedecer ao cronograma estipulado por pedagogos, com a finalização dos bimestres em uma data definida. Eu decidi interferir. Coloquei para as dinamizadoras que a forma como estavam se dirigindo ao professor, culpabilizando-o e julgando-o incompetente, era extremamente desrespeitosa e que era isso que estava gerando desconforto e chateação, que, então

mudassem a forma de se dirigir a nós, professores. Rachel reiterou minha fala, mencionando o quanto se sentia desmotivada por ouvir aquelas colocações. Ela afirmou que aquele discurso tinha um efeito muito negativo na auto-estima do professor. Era como se não acertasse nunca, como se sempre fizesse tudo errado. Rachel afirmou para o grupo que, ao contrário do que as dinamizadoras estavam colocando, ela se importava com seus alunos e tentava fazer esse “diferente”, “inovador” a que mencionavam. Depois de sua fala, vários outros colegas interferiram e o clima foi ficando cada vez mais desagradável. Ficou perceptível que havia uma distância enorme entre os professores e as dinamizadoras. Estas haviam se esquecido de que eram também professoras e estavam reproduzindo o discurso do senso comum, que, desconsiderando as complexidades e problemas mais profundos da educação, limita-se a apontar os professores como culpados (Diário de campo, dia 01/02/2007).

Compreendemos a discussão como um basta dos professores em relação ao discurso e também ao formato do curso de formação continuada do município, que, ao menos na área de língua portuguesa, no ano anterior, era bastante limitada e não atendia às nossas expectativas. O grupo, por ter que estar a cada quinze dias reunido no centro de Vila Velha, reclamava de não restar tempo suficiente para os planejamentos na escola, com os outros colegas da mesma área. Outro problema apontado pelos professores era a irrelevância das discussões propostas. Eles afirmavam que não havia motivo em saírem de suas escolas, geralmente próximas às suas residências, para irem ao Centro de Vila Velha ouvir sempre as mesmas reclamações salariais, queixas por falta de condições dignas de trabalho, salas cheias, diretores, coordenadores e supervisores pouco ou nada amigáveis, entre muitas outras. As discussões sempre recaíam sobre questões materiais, e não se propunham debates mais profundos e alternativas de trabalho interessantes, inovadoras. Outra questão era o fato de não se trazer um especialista para discutir questões mais atuais a respeito do ensino de língua portuguesa.

Percebemos como o espaço da formação continuada, mesmo não atendendo a todas as necessidades dos professores, é importante para construção de uma profissionalidade docente. Nóvoa (1992, 1995) afirma que a construção de espaços coletivos de trabalho e discussão constitui importantes instrumentos de formação e deve propiciar a colaboração profissional. Para ele, a formação contínua é uma oportunidade histórica para que se instaurem dispositivos de *paternariado* entre os

diversos sujeitos sociais, profissionais e institucionais. Ainda que muitas mudanças na estrutura do curso precisem ser impulsionadas para que se valorizem os saberes docentes e se instituem verdadeiras parcerias entre os profissionais, com atividades que aliem reflexão e ação, percebemos como o professor ressignifica esses espaços, utilizando-o para resistir à imposição de discursos e práticas autoritárias.

A nós, pareceu um grande avanço, pois no ano anterior esses momentos não aconteceram. Muitos colegas, durante todo o ano anterior, ouviram passivamente esses discursos de desrespeito e desqualificação do professor e outros até mesmo reafirmaram esse tipo de discurso, criticando a própria classe profissional. O momento que relatamos a seguir constitui-se a segunda experiência a qual mencionamos anteriormente. Essa experiência, de efeitos desmotivadores, ocorreu no dia 06/11/2006. As críticas que os professores faziam aos próprios colegas de profissão provocaram em nós um profundo incômodo, a ponto de interferirmos e ser gerada uma situação de grande tensão:

Em um determinado momento, começam a me incomodar alguns comentários a respeito dos problemas da educação. Os colegas, em sua maioria, com a contribuição das dinamizadoras, começam a criticar o professor, colocando-o como principal culpado dos problemas da educação. Falam da irresponsabilidade, da falta de dedicação e de compromisso, da falta de boa-vontade para inovar. Um colega (que já havia trabalhado conosco e que a nosso ver falava do que não fazia, encobrendo suas próprias limitações e criticando a de outros colegas) lidera as críticas e afirma, em tom de denúncia, que muitos professores faltam à escola, sem justificativa. Outra concorda e exemplifica com um caso que ocorreu na escola em que trabalha. Segundo ela, um colega tirou atestado de 15 dias, sem razão, sem ter, ela reitera enfaticamente, motivo qualquer (Diário de campo, dia 06/11/2006).

Nesse dia, percebemos que, contrariamente ao que a universidade difundia a respeito da importância do docente e de como era preciso investigar os problemas da educação, os próprios professores aderiam ao discurso de culpabilização e desqualificação social do professor.

Eu, então, interferi, colocando o quanto esse discurso generalizado de culpabilização do professor era reproduzido acriticamente pela sociedade e também, infelizmente, pelos próprios profissionais do ensino, causando um efeito bastante negativo na imagem social do

professor. Coloquei que sob esse discurso havia intenções obscuras, que deveriam ser levadas em consideração pelo grupo. Coloquei que questões como a falta de condições adequadas de trabalho, a falta de políticas salariais justas, entre tantas outras, não poderiam ser ignoradas. Mencionei o fato de que era possível que o profissional a que se referia a colega poderia ter tirado 15 dias de atestado, por esgotamento, por ter que trabalhar vários horários para sustentar sua família. Reiterei que deveríamos pensar nas condições em que somos obrigados a trabalhar. Deveríamos, como grupo, refletir sobre questões mais complexas e menos simplificadoras, como, por exemplo, pensar nesse modelo falido de escola, e em como poderemos superá-lo. Lancei um exemplo da falta de autonomia do professor ocorrido no início deste ano, que foi o envio pela Secretaria de um documento que frisava que cinquenta por cento da nota de avaliação deveria ser necessariamente por meio de prova. Alguns colegas concordaram comigo, outros rebateram minhas colocações.

Nesse dia, eu saí bastante aborrecida do encontro, pois percebi o quanto a competitividade e a falta de sentimento de coletivo impediam o professor de enxergar questões mais complexas que envolvem a educação (Diário de campo, dia 06/11/2006).

Praticamente ninguém concordou com as colocações. A grande maioria preferiu continuar criticando o comportamento do professor e isso gerou alguns conflitos pessoais importantes para todo o desenrolar da pesquisa. Começamos a compreender o quanto estava entranhado, inclusive em nós, professores, o discurso da irresponsabilidade, da falta de comprometimento e de boa vontade do professor, que funciona para encobrir outros problemas muito mais complexos. Essas situações impulsionavam cada vez mais as reflexões: A universidade sozinha conseguirá combater esse discurso, tão entranhado na sociedade, e difundir os acertos, as soluções, as possibilidades produzidas nas escolas pelos professores? Nessa empreitada, onde termina o papel da universidade e começa o papel do professor, como sujeito do conhecimento, crítico de seus próprios discursos e práticas?

Por fim, a última experiência vivida também em conjunto, no encontro de formação continuada, diz respeito a uma entrevista de uma professora do Departamento de Letras da Ufes, publicada em 5 de maio de 2006, em que ela afirma categoricamente que não há alunos ruins, mas apenas professores inseguros. Essa afirmação produziu indignação nos professores que tiveram a oportunidade de lê-la. O grupo de professores recebeu com bastante ironia as colocações desta professora, uma vez que,

ela, como formadora, isentou-se de qualquer responsabilidade por essa “insegurança” (devolvendo o eufemismo usado por ela), e transferiu toda a responsabilidade para o professor. Muitos questionaram que se há professores inseguros trabalhando em escolas básicas é porque, em algum momento de sua formação acadêmica, o seu formador também falhou em seus objetivos, e que, portanto, essa professora universitária deveria assumir alguma parcela de responsabilidade pela limitação profissional desses professores de escola básica. Na reportagem, em momento algum se mencionam os vários condicionantes a que está submetido o docente, como as limitações da formação universitária que recebe, a falta de políticas públicas que concorram para a melhoria dos planos de cargos e salários, a crise do modelo atual de escola, o estresse gerado pela jornada dupla e até tripla de trabalho, enfim, as infinitudes de problemas e variantes que não devem ser esquecidos ao tratarmos de educação. Os seus comentários acabam por reafirmar o discurso da culpabilização do professor pelas mazelas da educação. Como autoridade que o título de doutora lhe confere e como figura amplamente conhecida na imprensa local, essa professora exerce um papel de formadora de opinião. Nesse sentido, pronunciar-se dessa forma legitima a desvalorização social do professor e de seus saberes, na medida em que reforça o discurso da incompetência, da incapacidade docente. Por outro lado, produz antipatia do professor da escola básica em relação à teoria, já que muitos acabam associando a ela essa atitude arrogante de não olhar atentamente para os espaços da prática docente, de não vivê-los, mas sentir-se autorizado a julgá-los, a criticá-los com atitude de superioridade.

4.13 SOBRE A PARCERIA COLABORATIVA COMO ALTERNATIVA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

É interessante notar a consonância entre as respostas obtidas dos sujeitos da pesquisa e as reflexões teóricas dos autores. Como sinalizado pelos teóricos, a origem da insatisfação dos estudantes reside no fato de que em sua formação não há articulação

entre teoria e prática, e de que a teoria é priorizada em detrimento à prática. A maioria dos estudantes afirma que o currículo do curso de Letras privilegia as disciplinas teóricas e reduz a prática a duas disciplinas (ofertadas no final do curso), assim não cumpre o seu objetivo maior, de formar licenciados, gerando a maior de suas contradições: um curso de licenciatura que não prioriza a formação de educadores. Assim como os teóricos assumem a necessidade de articular formação teórica e formação prática – Giroux (1997) aponta para a necessidade de possibilitar que os futuros professores passem mais tempo nas escolas, a fim de melhor compreender as conexões teóricas entre ensino escolar, subjetividade, cidadania e poder; Nóvoa (1992, 1995) afirma que a formação deve propiciar a reflexão crítica juntamente com a experimentação; Tardif (2000, 2002) menciona que a formação deve ser organizada em função de dois centros indissociáveis: primeiro, a formação cultural ou geral e a formação científica ou disciplinar e, segundo, a formação prática, sendo que esta deve propiciar estágios de longa duração, contatos repetidos e freqüentes com os ambientes da prática, curso dedicado à análise das práticas, análises de casos –, também os estudantes o fazem, lançando sugestões como o aumento da carga horária dos estágios e sua distribuição ao longo do curso.

Outra questão muito importante que ficou evidente nas situações vivenciadas e nos depoimentos registrados em diário de campo diz respeito à luta contra as forças ideológicas que vêm contribuindo para a desvalorização do professor. É preciso que o professor – juntamente com o futuro professor em formação – lute contra os discursos sociais vigentes de culpabilização e de desautorização do professor, assumindo-se como figura central no processo de mudança, sendo capaz de reformular seus próprios discursos, perspectivas, interesses e necessidades individuais e coletivos em linguagens suscetíveis de uma objetivação (Tardif, 2002). As situações registradas deixam claro, assim como mencionado por Giroux (1997), que professores em formação que já atuam e também aqueles que não atuam acabam por assumir atitudes defensivas alienadas, produzindo o distanciamento cultural entre si e os demais professores experientes. Nesse sentido, tanto Giroux (1997) quanto Nóvoa (1992, 1995), Tardif (2000, 2002) e Foerste (2005a) sinalizam para a formação de alianças entre professores em formação e professores experientes, visando à socialização de

habilidades e de idéias. Giroux (1997) afirma que essa aliança deve objetivar a formação de comunidades de resistências e, por conseqüência, a transformação das escolas em esferas contrapúblicas. Tardif (2000, 2002) é incisivo na defesa de que professores experientes devem constituir-se figuras centrais na formação de seus futuros pares. Nóvoa (1992, 1995) defende a criação de redes de auto-formação participada, ou seja, o *paternariado*, de forma a garantir a troca de experiência e a partilha dos saberes. Já Foerste (2005a) defende a *parceria colaborativa*, como um trabalho articulado entre os diversos sujeitos envolvidos com o ensino, isto é, escolas, universidades, secretarias, sindicatos, etc., cujo objetivo é a construção coletiva de pressupostos teórico-práticos nos currículos dos cursos de formação, a partir da conservação dos interesses específicos de cada instituição.

Nesse sentido, a partir das perspectivas acima mencionadas, esta pesquisa objetivou a aproximação entre escola e universidade, para, conjuntamente, pensarem novas alternativas aos problemas da formação de professores, bem como às práticas escolares de leitura literária. Compreendemos que a experiência relatada no capítulo anterior evidencia as possibilidades que a parceria colaborativa pôde oferecer, no sentido de diminuir a insegurança dos estudantes, futuros professores, oportunizando um contato maior com a realidade da escola e da sala de aula, e, ao mesmo tempo, de superar, através do diálogo significativo, práticas equivocadas de leitura literária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] a partir do momento em que a gente conseguir tirar da cabeça essa mania de concluir, o mundo se tornará um pouco mais rico”.

Bouvard et Pécuchet, Gustave Flaubert

Sem nenhuma intenção de concluir um assunto que há tantos anos insiste em incomodar os interessados na relação escola e literatura, desde educadores e pesquisadores até grandes nomes da poesia brasileira, como Carlos Drummond de Andrade, esboçaremos algumas considerações sobre a pesquisa, que a nós pareceu responder mais às angústias que eram nossas do que qualquer outra coisa...

Em 1974, Drummond escreve “A educação do ser poético” para expressar algumas de suas angústias sobre os motivos que levam uma criança a desgostar de poesia. Observador proficiente, o poeta mineiro relaciona essa tendência aos moldes da escolarização da leitura literária vigentes naquele período (e, parece-nos, ainda nos dias de hoje!). Nas palavras do poeta:

Por que motivo muitas crianças, de modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo? Será a poesia um estado de infância, relacionado com a necessidade de jogo, a ausência de conhecimento livresco, a despreocupação com os mandamentos práticos de viver – estado de pureza da mente, em suma? [...] Mas, se o adulto, na maioria dos casos, perde essa comunhão com a poesia não estará na escola, mais do que em qualquer outra instituição social, o elemento corrosivo do instinto poético da infância, que vai fenecendo à proporção que o estudo sistemático se desenvolve, até desaparecer no homem feito e preparado supostamente para a vida? (Andrade *apud* Foerste, 2006b, p.61).

“Corrosivos” são muitos projetos de escola e de cursos de formação de professores, assim como a atuação de alguns professores. E o mais triste é constatar que a escola e o professor muitas vezes acreditam estar despertando para a capacidade de viver

poeticamente, mas, ao contrário, estão causando o seu “fenecimento”. Para a questão, acima colocada, Drummond mesmo arrisca algumas respostas:

[...] Receio que sim. [...] A escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo. Sei que se consome poesia nas salas de aula, que se decoram versos e se estimulam pequenas declamadoras, mas será isto cultivar o núcleo poético da pessoa humana? (*Idem, ibidem*, p.61).

Quantas vezes a dúvida do poeta foi também a nossa. Diante de uma formação que em raríssimos momentos se preocupou em pensar a leitura literária infantil e juvenil, ou mesmo a literatura “adulta” e sua relação com a educação, em pensar questões práticas de sua aplicabilidade, e diante da necessidade de trabalhar com pré-adolescentes, adolescentes e jovens, quantas vezes esta dúvida nos inquietava. Ao insistirmos em desenvolver, a nosso modo, o trabalho literário, muitas vezes oferecemos o “consumo” de poesias, contos, crônicas, enfim, de literatura, em vez de despertarmos o instinto poético em nossos alunos. Esta pesquisa deixa-nos a certeza de que não basta apenas ressaltar a importância da literatura nas salas de aula, mas, acima de tudo, de que é necessário pensar sobre “como” trabalhá-la, qual a melhor forma de utilizá-la para que nossos alunos sejam formados *para* e *pela* arte literária. Ao longo de nosso trabalho, procuramos salientar que, de um modo geral, todos concordam que a presença da leitura literária na escola básica é de suma importância para a formação integral da pessoa, no entanto, os meios não estão garantindo os fins. É mais comum do que gostaríamos – e a revisão de nosso trabalho aponta para isto – práticas bem-intencionadas, porém um tanto quanto equivocadas. No capítulo 1, foi possível constatar que há muitas práticas pautadas na imposição de títulos e interpretações, o que leva o aluno à aversão pela leitura literária; práticas pautadas ora exclusivamente em livros considerados consagrados pela crítica, ora em livros considerados “menores”; práticas que restringem a leitura a um certo tipo ou gênero textual, ou ainda a determinado autor ou conjunto de autores; práticas que utilizam o texto literário como pretexto a exercícios gramaticais ou ao ensino de condutas morais aceitáveis; práticas que priorizam a utilização do livro didático, em detrimento à leitura do livro de ficção, ou que utilizam fragmentos descolados do contexto da obra; práticas que utilizam, de forma irrestrita, roteiros e fichas de leitura pré-estabelecidos por

editoras ou outros; práticas que enfatizam o viés histórico e biográfico da literatura; enfim, práticas que, ao controlar e direcionar de forma excessiva o trabalho com a leitura literária, não contribuem para despertar o senso poético nos educandos.

Partindo destas dificuldades, que eram, antes de tudo, nossas, procuramos alternativas para o problema. Assim, deparamo-nos com a concepção de *parceria colaborativa*, que, como um processo de socialização profissional docente, que visa à busca conjunta de alternativas teóricas e práticas aos problemas da educação e à construção coletiva de políticas públicas de profissionalização do magistério (Foerste, 2005a), garantia a aproximação entre escola e universidade e a superação da clássica dicotomia teoria/prática, que tanto prejudica os recém-formados no exercício de sua profissão. Nesse sentido, a pesquisa concentrou-se em aproximar professores de língua portuguesa e estudantes de Letras, a fim de garantir um espaço à reflexão e elaboração conjunta de práticas de leitura literária, e, ao mesmo tempo, oferecer um espaço formativo que supere as limitações dos problemas referentes ao atual modelo de formação de professores. Os resultados são facilmente verificados na qualidade dos projetos desenvolvidos com os alunos da UMEF “Joffre Fraga”. A experiência da pesquisa, ao proporcionar ao estudante um contato maior com a realidade da escola básica, favoreceu a constituição de um espaço para discussões, trocas, esclarecimentos, enfim, a aquisição de saberes que somente o espaço da prática pode oferecer. Ao professor atuante, a experiência possibilitou o contato com teorias recentes sobre a escolarização da leitura literária e com sujeitos que dispunham de idéias, de estratégias e métodos diferentes, favorecendo, portanto, a reflexão crítica sobre a sua prática. A partir das discussões e avaliações coletivas, futuros professores e professores puderam agregar valores, conceitos, estratégias, métodos e saberes aos seus próprios, e puderam também construir outros novos que os auxiliarão no exercício de sua prática.

A questão central de nosso trabalho: “Como a parceria colaborativa entre universidade e escola básica contribui para a construção de alternativas teórico-práticas às inadequações do trabalho com a leitura literária, levando-se em consideração o processo de formação inicial do professor de língua portuguesa”, permitiu que

problematizássemos o modelo atual de formação de professores e conhecêssemos mais concretamente os benefícios que a *parceria colaborativa* pode oferecer tanto à formação inicial quanto à formação continuada do professor, e, ao mesmo tempo, permitiu que investigássemos as práticas de leitura literária quanto às suas potencialidades e dificuldades. Assim, a fim de respondermos ao problema central da pesquisa, procuramos, no primeiro capítulo, apresentar o percurso das discussões sobre a escolarização da leitura literária no Brasil. Partimos de autores menos recentes, como Cecília Meireles e Nelly Novaes Coelho, entre outros, que problematizavam a relação literatura e escola desde a década de 1950/1960, e chegamos aos pesquisadores mais atuais, como Regina Zilberman, Marisa Lajolo, Lígia Chiappini, Magda Soares, Graça Paulino, Zélia Versiani, entre outros. Neste capítulo, procuramos compreender como surgiu a discussão sobre a escolarização da leitura literária, mais restrita ao âmbito da literatura infantil, e como esta se desenvolveu no contexto brasileiro, estendendo-se aos outros níveis de ensino e aprofundando-se as questões da produção, do consumo, da circulação e da mediação da leitura literária. Este exercício foi fundamental para compreendermos em que se pautavam certas perspectivas teórico-práticas, como elas variavam de autor para autor, em determinadas épocas. Um ponto central à pesquisa investigado neste capítulo diz respeito à distinção clássicos x paradidáticos. Essa questão, bastante antiga nas pesquisas sobre leitura literária, sempre gerou grandes controvérsias, que repercutiam de forma negativa nas práticas escolares. No segundo capítulo, apresentamos uma reflexão sobre a relação entre práticas escolares de leitura literária e concepções de linguagem, língua, leitor e leitura. A partir desse estudo, foi possível concluir que subjacentes a essas práticas sempre estarão determinadas concepções, que servirão de sustentáculo, influenciando e condicionando o trabalho pedagógico. Foi possível, a partir de Bakhtin, Larrosa, Iser e Jauss, compreender que determinadas concepções podem ou não contribuir para a instituição de uma educação emancipatória, e, mais especificamente, para a construção de práticas adequadas de leitura literária. No terceiro capítulo, pautados nas formulações de Foerste (2005a), apresentamos o debate sobre a parceria na formação de professores, bem como as possibilidades que esta oferece à superação de deficiências do atual modelo de formação e de práticas

consideradas inadequadas de leitura literária. Neste capítulo, descrevemos e analisamos os projetos de incentivo à leitura literária desenvolvidos na escola pesquisada, ressaltando sua contribuição para a construção coletiva de propostas emancipadoras de leitura literária. No quarto capítulo, problematizamos a formação de professores, a partir de Giroux, Nóvoa, Tardif e Foerste, destacando as possibilidades que esses teóricos apresentam à constituição de um novo modelo de formação. Compreendendo que era necessário dar voz aos sujeitos da pesquisa, registramos e analisamos diversos depoimentos que enfatizam as necessidades e dificuldades – muitas das quais provenientes das deficiências do modelo vigente de formação – dos professores e futuros professores, bem como as sugestões levantadas por eles. Apresentamos ainda algumas situações, vivenciadas em nosso dia-a-dia e registradas em diário de campo, que apontam para a complexidade que envolve a imagem social do professor e o discurso hegemônico que permeia a educação.

Esta pesquisa permitiu olhar o objeto de diversos ângulos, uma vez que procurou ouvir vários sujeitos que pensam e lidam com a literatura em seu dia-a-dia. Professores, futuros professores e pesquisadores puderam esboçar sua opinião acerca da formação acadêmica que recebem ou receberam, problematizar as dificuldades que enfrentam em sua profissão, levantar sugestões de mudanças, e colocar-se sobre as potencialidades e dificuldades do trabalho com a leitura literária na escola básica. É possível afirmar que grandes são os problemas da formação e muitas são suas limitações. Assim como Giroux (1997), Nóvoa (1992, 1995), Tardif (2000, 2002) e Foerste (2005a), muitos salientaram as conseqüências negativas da fragmentação da formação que recebem: um conhecimento dividido em áreas, sem conexão com a ação profissional, o que gera muitas dúvidas e inseguranças no profissional. Estas se traduzem nas práticas equivocadas de leitura, salientadas por teóricos como Zilberman (1982, 1988), Lajolo (1982b, 1988, 2002), Leite (1982, 1983, 2003), Geraldi (2003, 2003ab), Osakabe (2003), Soares (2003, 2004, 2005), Chartier (2005), Paulino (1999, 2003, 2005, 2007), entre outros. É certo que a parceria produziu alternativas à superação desta problemática, conforme constatamos no capítulo que descreve e analisa os projetos colaborativos desenvolvidos na escola, no entanto, restaram-nos algumas dúvidas surgidas no decorrer da pesquisa: Como convencer os educadores da

necessidade de participarem de projetos de parceria colaborativa na formação de seus futuros pares? Estarão todos dispostos a agregar mais esta “tarefa” às muitas já estabelecidas como suas? Estarão as instituições de formação e as secretarias dispostas a elaborar e implementarem políticas que subsidiem os projetos colaborativos, auxiliando os professores e futuros professores e diminuindo a sobrecarga de trabalho dos primeiros? Ao mesmo tempo, outras questões acerca da postura profissional inquietam-nos. Conforme pudemos observar em relatos reproduzidos no capítulo 4, muitos profissionais insistem em práticas conservadoras de ensino de língua portuguesa, mesmo tendo a possibilidade de discuti-las e estar em contato com as discussões recentes acerca da problemática. Diante destas constatações, questionamos: Trata-se de uma decisão pessoal na qual não é possível interferir, ou há alguma maneira de intervir, como formador de professores, para a mudança de perspectiva?

Outras questões que persistem dizem respeito às modificações necessárias ao currículo do curso de Letras: Como proceder às mudanças apontadas como necessárias por estudantes e professores, como a superação das dicotomias teoria/prática, formação pedagógica/formação específica, entre outras, diante da inflexibilidade de departamentos e professores universitários? Os estudantes ouvidos em nossa pesquisa salientam que alguma coisa já começa a mudar no cenário do curso. O currículo, que passou recentemente por uma reformulação, oferece aos novos estudantes disciplinas intituladas Laboratórios de Práticas Culturais, que objetivam sua formação prática. Estes laboratórios, oferecidos ao longo do curso como disciplinas optativas, incluem a discussão sobre a leitura literária na escola e formas de intervenção, a produção de texto na escola básica, a avaliação textual, e um seminário de pesquisa em ensino de língua e literaturas de língua portuguesa. Esta iniciativa representa algum avanço, uma vez que permite que o estudante entre em contato com a realidade da escola, nos primeiros períodos do curso, e, de certa forma, “leva” o professor das áreas de lingüística e literatura a pensar as questões de aplicabilidade do conhecimento na escola básica. No entanto, o que se verifica é uma iniciativa que não pressupõe a aproximação e diálogo entre o Departamento de Letras e o Centro de Educação, numa busca comum que deve ser a formação adequada ao licenciando. A

formação docente continua fragmentada e resta ao estudante fazer a ligação entre as áreas de conhecimento e as discussões engendradas em cada departamento. Foerste (2005a) atenta para a superficialidade de certas reformas nos modelos de formação de professores:

[...] As instituições formadoras de profissionais do ensino, de um modo geral, ainda continuam pensando os currículos como formas de *menus* ou *catálogos*, que em momentos de reforma sofrem pequenos arranjos, muito superficiais e artificiais, que não afetam basicamente em nada a relação entre teoria e prática, como vinha sendo desde sempre (*Idem, ibidem*, p.110).

Nesse sentido, reiteramos a necessidade de implementação de mudanças significativas no currículo do curso de Letras, que visem à formação adequada do professor para o exercício crítico de sua profissão. Essas mudanças devem, sobretudo, ser auxiliadas pelo professor da escola básica, sujeito que conhece profundamente os percalços e necessidades da educação. A parceria pode representar um caminho que abre possibilidades para as relações interinstitucionais entre universidade, escola básica, secretarias, sindicatos, na busca de impulsionar o processo de profissionalização docente.

Finalizamos com muitas questões por serem respondidas, mas com a certeza de que algumas respostas puderam ser trazidas à tona e de que algum enriquecimento foi proporcionado:

O convite para participar do projeto de parceria com a UFES [...] foi um refrigerio para minhas angústias [...] Através do projeto voltei a ter acesso às importantíssimas discussões que acontecem dentro da academia, podendo, assim, enriquecer a minha prática; ratificar que, mesmo com entraves e poucos recursos, vale a pena desenvolver projetos de leitura literária, inclusive de livros considerados clássicos da Literatura Brasileira. [...] Nesse ano de 2008, estou trabalhando com as mesmas turmas do ano passado, turmas essas em que vários projetos de leitura foram desenvolvidos por mim, pela professora mestranda Eliane e por alunos estagiários da UFES. O desenvolvimento apresentado nas interpretações de textos e na construção de textos escritos e orais é notório nos primeiros dias de aula. São alunos muito mais participativos, com falas sempre fundamentadas e com colocações interessantes (Diário de campo da professora Rachel – fevereiro de 2008).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et. al. (orgs). *A escolarização da leitura literária. O jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.235-255.

ANDRADE, Carlos Drummond de. A educação do ser poético. In: *Jornal Minas Gerais*, Suplemento Pedagógico nº 34, Belo Horizonte, outubro de 1974.

ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

_____. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Questões de Literatura e de Estética. A Teoria do Romance*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARROS, Diana Pessoa de; FIORIN, José Luis (orgs.). *Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2003.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: Conceitos- chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

BRANDÃO, Maria Aparecida Ventura. *A educação pela literatura: uma análise do discurso de professores e professoras do ensino médio da rede pública municipal de Petrolina acerca da influência exercida pela literatura em seus processos de formação e prática*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

BRAYNER, Flávio H. Albert. Como salvar a educação (e o sujeito) pela literatura. Sobre Philippe Meirieu e Jorge Larrosa. *Revista Brasileira de Educação - ANPED*, n. 29, p.62-72, maio/ago. 2005.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários Escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CHARTIER, Anne-Marie. “Que Leitores Queremos Formar com a Literatura Infanto-Juvenil?” In: PAIVA, Aparecida et al. *Leituras Literárias: Discursos Transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p.127-144.

CHAUÍ, Marilena. Conceito de história e obra. *1º Seminário “O Nacional-Popular na Cultura Brasileira”*, FUNARTE, Rio de Janeiro, 1980.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

COELHO, Nelly Novaes. *O ensino da literatura*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

_____. *A literatura infantil: história, teoria, análise*. 4. ed. São Paulo: Quíron, 1987.

_____. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA, Sueli S. Gorricho. A interpretação de textos poéticos em pares e o processo de interação. *25ª Reunião Anual da ANPEd, 2002*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/tp25.htm#gt10>. Acesso em fevereiro de 2007.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria e prática*. 13. ed. São Paulo: Ática, 1994.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita. In: PAIVA, Aparecida et al. *Leituras Literárias: Discursos Transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p.07-27.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et. al. (orgs). *A escolarização da leitura literária. O jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. Algumas reflexões sobre a relação literatura/escola. *24ª Reunião Anual da ANPEd, 2001*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#gt10>. Acesso em fevereiro de 2007.

FOERSTE, Erineu. *Parceria na Formação de Professores*. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. Ensino de literatura: resistências, identidades e interculturalidade. In: *Congresso Internacional Cotidiano – Diálogos sobre diálogo*, 2005b, Niterói. p. 01-15. 1 CD-ROM.

_____. Formação de professores de literatura. In: *Congresso Internacional de Políticas Públicas e Formação de Professores da América Latina e do Caribe*, 1., 2006a, Juiz de Fora. p. 01-12. 1 CD-ROM.

_____. *Educação e Linguagem; textualidade na formação de professores de séries iniciais*. Vitória: EDUFES, 2006b.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Leitura, escrita e literatura em tempos de Internet. In: PAIVA, Aparecida et al (orgs). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2003.

FUENTES, Magdalena S. Lecturas infantiles. *La Escuela Moderna*, Madri, jan./dez., 1916.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 6.ed. São Paulo: Ática, 1995.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2003.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: _____. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2003a.

_____. Prática da leitura na escola. In: _____. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2003b.

GERALDI, João Wanderley; FONSECA, Maria Nilma Góes da. O circuito do livro e a escola. In: _____. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2003.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *Atos Impuros. A Prática Política dos Estudos Culturais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOULART, Cecília; KRAMER, Sônia. Alfabetização, Leitura, Escrita: 25 anos da ANPEd e 100 anos de Drummond. *Revista Brasileira de Educação - ANPED*, n. 21, p.127-146, set./dez. 2002.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschmer. Vol. 2. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. O jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa. *A literatura e o leitor: textos da estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa. *A literatura e o leitor: textos da estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002a.

_____. O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. In: LIMA, Luiz Costa. *A literatura e o leitor: textos da estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b.

JESUALDO. *A literatura infantil*. Tradução de James Amado. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1985.

LAJOLO, Marisa Philbert. *Usos e Abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar da República Velha*. Rio de Janeiro: Globo, 1982a.

_____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola; as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982b.

_____. Circulação e consumo do livro infantil brasileiro: um percurso marcado. In: KHÉDE, Sônia Salomão (org.). *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

_____. Leitura-literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. da (orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

_____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: História e histórias*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1985.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. Niterói: EdUFF, 2000.

_____. Relembrando algumas premissas fundamentais. In: PAIVA, Aparecida et al (orgs). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2004.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Ao pé do texto na sala de aula. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola; as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

_____. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

_____. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2003, p.17-25.

LIMA, Luiz Costa. *A literatura e o leitor: textos da Estética da Recepção*. Seleção, coordenação e tradução de Luiz C. Lima. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LIMA, Claudete Maria Galvão de. *História de leitura de professoras e suas aulas de literatura: relações possíveis*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

LYRA, Pedro. *Literatura e Ideologia: ensaios de sociologia da arte*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1979.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade: por uma nova concepção de língua materna e seu ensino*. Porto Alegre: L&PM, 1985.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002a.

MACHADO, Maria Z. V. Literatura na escola: entre as escolhas dos alunos e as escolhas para os alunos. In: FREITAS, Maria Teresa A. et al. *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2002b, p. 71-78.

MAGNANI, Maria do Rosário M. *Leitura, literatura e escola. Subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARTINS, Aracy; VERSIANI, Zélia. Leituras Literárias: Discursos Transitivos. *In: PAIVA, Aparecida et al. Leituras Literárias: Discursos Transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p.07-27.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1979.

MOYSÉS, Sarita M. Affonso. História e literatura. Imagens de leitura e de leitores no Brasil do século XIX. *Revista Brasileira de Educação - ANPED*, n. 0, p.52-63, set./dez. 1995.

NÓVOA, Antônio (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto Educacional, 1995.

OLIVEIRA, Paula Gomes de. Algumas veredas: a produção de textos literários. *28ª Reunião Anual da ANPEd*, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso em março de 2007.

OSAKABE, Haqira. Ensino de gramática e ensino de literatura: a propósito do texto de Lígia Chiappini de Moraes Leite. *In: GERALDI, João Wanderley (org.). O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2003, p. 26-31.

_____. Poesia e Indiferença. *In: PAIVA, Aparecida et al. Leituras Literárias: Discursos Transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p.37-54.

OSWALD, Maria Luiza; SILVA, Andreia Attanazio. Literatura infantil e escola: o papel das mediações. *27ª Reunião Anual da ANPEd*, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>. Acesso em fevereiro de 2007.

PAIVA, Aparecida et al (orgs). *No fim do século: a diversidade. O Jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2001.

_____. *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2003.

_____. *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2004.

_____. *Leituras Literárias: Discursos Transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

_____. *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

PAULINO, Graça. (org.). *O Jogo do livro infantil: Textos selecionados para formação de professores*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.

_____. Letramento literário: cânones estéticos e cânones literários. *22ª Reunião Anual da ANPEd*, 1999, CD-ROM.

_____. Livros, críticos, leitores: trânsitos de uma ética. In: PAIVA, Aparecida et al (orgs). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2003. p.13-20.

_____. Algumas Especificidades da Leitura Literária. In: PAIVA, Aparecida et al. *Leituras Literárias: Discursos Transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p.29-34.

_____. Presenças da teoria literária no ensino médio: o percurso de um manual escolar. *23ª Reunião Anual da ANPEd*, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/trabtit1.htm#gt10>. Acesso em fevereiro de 2007.

PERISSÉ, Gabriel. *Literatura & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROCCO, Maria Tereza F. *Literatura/Ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981.

SALVALAIO, Ricardo. *O óbvio complexo: poemas*. Vitória: Ed. do Autor, 2006.

SAUSURRE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

SOARES, Magda (org.). Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º. e 2º. Graus. *O ensino de língua portuguesa e literatura brasileira no 2º. grau; sugestões metodológicas*. Brasília, 1981, 78p. (série Ensino Regular, 31).

_____. A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy M. et al. [orgs.]. *A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2003. p.17-48.

_____. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, Aparecida et al. [orgs.]. *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004, p.17-32.

_____. Ler, Verbo Transitivo. In: PAIVA, Aparecida et al. [orgs.]. *Leituras Literárias: Discursos Transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p.29-34.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação - ANPED*, nº. 13, p.5-24, jan./abr. 2000.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

YUNES, Eliana. Função do leitor: a construção da singularidade. In: _____ (org.). *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002. p.114-119.

VERSIANI, Zélia. A Literatura e suas apropriações (insubmissas) por leitores jovens. *25ª Reunião Anual da ANPEd*, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/tp25.htm#gt10>. Acesso em fevereiro de 2007.

_____. Escolhas literárias e julgamento de valor por leitores jovens. In: PAIVA, Aparecida et al (orgs). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2003.

VIEIRA, Alice. *O prazer do texto: perspectivas para o ensino de literatura*. São Paulo: E.P.U., 1989.

WALTY, Ivete C. Literatura e Escola: Anti-Lições. In: EVANGELISTA, Aracy M. et al. *A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2003. p.49-58.

WIDEEN, M.; MAYER-SMITH, J.; MOON, B. A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, n. 68 (2), 1998, p. 130-178.

ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola; as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

_____. *A literatura infantil na escola*. 7. ed. São Paulo: Global, 1987a.

_____ (org.). *Os preferidos do público. Os gêneros da literatura de massa*. Petrópolis: Vozes, 1987b.

_____. *A leitura e o ensino de literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

_____. (org.). *A produção cultural para a criança*. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

_____. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida et al (orgs). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2003.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lúcia Cademartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos*. 3. ed. São Paulo: Global, 1988.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. da (orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

ANEXO 1

UNIDADE MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL “JOFFRE FRAGA”



ANEXO 2**QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ESTUDANTES DA TURMA I****INSTRUMENTO PARA COLETA DE INFORMAÇÕES**

PROJETO DE PESQUISA: *LEITURA LITERÁRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
UM ESTUDO SOBRE PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA BÁSICA*

ALUNA: ELIANE DIAS MARTINS

ORIENTADOR: ERINEU FOERSTE

Data de preenchimento: ___/___/___

Nº. da entrevista: _____

Nome completo: _____

Endereço: _____

Telefone: _____ E-mail: _____

Idade: _____ Sexo: Fem. () Masc. ()

Pretensão de conclusão de curso: _____

O que o/a levou à escolha pelo curso de Letras/Português? _____

Pretende fazer pós-graduação? Sim () Não () Especifique a área: _____

Formação anterior ao ensino médio:

1. () Escola pública

2. () Escola privada

3. () Outra: _____

Formação de ensino médio:

1. () Escola pública

2. () Escola privada

3. () Outra: _____

Formação universitária (caso tenha concluído outro curso de graduação):

1. () Universidade pública

2. () Universidade privada

3. () Outra: _____

Especifique o curso: _____

Possui pós-graduação? Sim () Não () Área: _____

Domina qual (is) idioma (s)? _____

Você já atua como professor de Língua Portuguesa? Sim () Não ()

Em caso de resposta afirmativa, em que nível (Educação Infantil, Fundamental, Médio e/ou Superior): _____

Em caso de resposta negativa, responda: 1. Por que motivo? _____

2. Pretende em algum momento atuar como professor de Língua Portuguesa? Sim ()

Não () Justifique : _____

Possui ou possuiu algum tipo de bolsa? Sim () Não () Especifique o tipo de bolsa e por quanto tempo recebe ou recebeu esse incentivo: _____

Participa de grupos de pesquisa? Sim () Não () Especifique: _____

Já apresentou trabalhos em eventos? Sim () Não ()

Qual é o tema de sua monografia? _____

Por que optou por ele? _____

Pretende se especializar em que área? () Lingüística () Literatura () Educação

() Outra Especifique: _____

Faça uma avaliação de seu curso:

Aspectos	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Não sabe
Organização curricular das disciplinas					
Relevância das disciplinas contidas no currículo					
Articulação/Equilíbrio entre teoria e prática					
Integração entre ensino, pesquisa e extensão					
Integração entre as disciplinas - Interdisciplinaridade					
Formação coerente com o perfil do profissional exigido pelo mercado de trabalho					
Práticas pedagógicas (metodologias, planos de ensino, avaliação da aprendizagem etc.)					
Incentivos formais à pesquisa (bolsas de monitoria, de extensão, de iniciação científica, entre outros)					
Qualidade dos docentes e sua relação com os alunos					

A maior contribuição do curso para você foi:

- () Obtenção do diploma de graduação
- () Melhor perspectiva de ganhos materiais
- () Aquisição de formação profissional
- () Aquisição de formação teórica
- () Aquisição de formação prática

() Outra _____

Você considera que as disciplinas pedagógicas foram importantes para a sua formação? Comente: _____

No atual modelo curricular do curso de Letras/Português da Ufes, os Estágios Supervisionados I e II estão reunidos no final do curso. Como você avalia essa organização? _____

O Estágio Supervisionado, como responsável pela formação prática de um estudante de cursos de licenciaturas, atende às necessidades, aos objetivos a que se propõe?

() Sim () Não Por quê? _____

Para você como essa disciplina deve ser? Ela deve assumir novas características?

Você se sente preparado (a) para assumir uma sala de aula? Sim () Não ()

Justifique: _____

A experiência do Estágio Supervisionado II foi produtiva para você? Comente: _____

Para você quais os maiores desafios que um estudante do curso de Letras/Português da Ufes enfrenta ao assumir sua profissão? _____

Qual é a sua relação com a literatura? Como ela interfere em suas aulas? _____

Com exceção de leituras obrigatórias para trabalhos e demais atividades, você está lendo algum livro atualmente? Qual (is)? _____

Quantas obras literárias leu este ano? _____ Explícite: _____

Em média, quantos livros lê por ano? _____

Como e quando foi o seu primeiro contato com a leitura? Foi através de uma obra literária clássica? _____

Houve uma obra literária específica que lhe causasse maior impacto, que lhe despertasse para esse tipo de leitura? Qual? _____

Por quê? _____

Quando estudante, você recebeu algum incentivo à leitura? Comente. _____

Muito obrigada por suas opiniões!

ANEXO 3**QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ESTUDANTES DA TURMA II****INSTRUMENTO PARA COLETA DE INFORMAÇÕES**

PROJETO DE PESQUISA: *LEITURA LITERÁRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
UM ESTUDO SOBRE PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA*

ALUNA: ELIANE DIAS MARTINS

ORIENTADOR: ERINEU FOERSTE

Data de preenchimento: ___/___/___

Nº. da entrevista: _____

Nome completo: _____

Endereço: _____

Telefone: _____ E-mail: _____

Idade: _____ Sexo: Fem. () Masc. ()

Pretensão de conclusão de curso: _____

O que o/a levou à escolha pelo curso de Letras/Português? _____

Pretende fazer pós-graduação? Sim () Não () Especifique a área: _____

Formação anterior ao ensino médio:

1. () Escola pública 2. () Escola privada 3. () Outra: _____

Formação de ensino médio:

1. () Escola pública 2. () Escola privada 3. () Outra: _____

Formação universitária (caso tenha concluído outro curso de graduação):

1. () Universidade pública 2. () Universidade privada 3. () Outra: _____

Especifique o curso: _____

Possui pós-graduação? Sim () Não () Área: _____

Domina qual (is) idioma (s)? _____

Você já atua como professor de Língua Portuguesa? Sim () Não ()

Em caso de resposta afirmativa, em que nível (Educação Infantil, Fundamental, Médio e/ou Superior): _____

Em caso de resposta negativa, responda: 1. Por que motivo? _____

2. Pretende em algum momento atuar como professor de Língua Portuguesa? Sim ()

Não () Justifique: _____

Possui ou possuiu algum tipo de bolsa? Sim () Não () Especifique o tipo de bolsa e por quanto tempo recebe ou recebeu esse incentivo: _____

Participa de grupos de pesquisa? Sim () Não () Especifique: _____

Já apresentou trabalhos em eventos? Sim () Não () Especifique: _____

Qual é o tema de sua monografia? _____

Por que optou por ele? _____

Faça uma avaliação de seu curso:

Aspectos	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Não sabe
Organização curricular das disciplinas					
Relevância das disciplinas contidas no currículo					
Articulação/Equilíbrio entre teoria e prática					

Integração entre ensino, pesquisa e extensão					
Integração entre as disciplinas - Interdisciplinaridade					
Formação coerente com o perfil do profissional exigido pelo mercado de trabalho					
Práticas pedagógicas (metodologias, planos de ensino, avaliação da aprendizagem etc.)					
Incentivos formais à pesquisa (bolsas de monitoria, de extensão, de iniciação científica, entre outros)					
Qualidade dos docentes e sua relação com os alunos					

A maior contribuição do curso para você foi:

() Obtenção do diploma de graduação

() Melhor perspectiva de ganhos materiais

() Aquisição de formação profissional

() Aquisição de formação teórica

() Aquisição de formação prática

() Outra _____

Considerando o objetivo do curso de Letras/Português da Ufes - formar licenciados -, você acredita que ele atende ao que se propõe? _____

Há articulação entre as disciplinas específicas do curso (os estudos lingüísticos e literários) e as disciplinas pedagógicas? Como você avalia esse quadro: _____

Você considera que as disciplinas pedagógicas foram importantes para a sua formação? Comente: _____

No atual modelo curricular do curso de Letras/Português da Ufes, os Estágios Supervisionados I e II estão reunidos no final do curso. Como você avalia essa organização? _____

O Estágio Supervisionado, como responsável pela formação prática de um estudante de cursos de licenciaturas, atende às necessidades, aos objetivos a que se propõe?

Sim () Não () Por quê? _____

Para você como essa disciplina deve ser? Ela deve assumir novas características?

Você se sente preparado (a) para assumir uma sala de aula? Sim () Não ()

Justifique: _____

A experiência do Estágio Supervisionado II foi produtiva para você? Comente: _____

Para você quais os maiores desafios que um estudante do curso de Letras/Português da Ufes enfrenta ao assumir sua profissão? _____

Os seus primeiros contatos com a leitura aconteceram em que momento de sua vida (durante a infância, adolescência, vida adulta)? Eles foram incentivados por alguém (família, professores etc.)? _____

Com exceção de leituras obrigatórias para trabalhos e demais atividades, você está lendo algum livro atualmente? Qual (is)? _____

Em média, quantos livros lê por ano? _____

Que gêneros de leitura lhe agradam mais (literário, ficção científica, político, histórico, religioso etc.)? _____

Quantas obras literárias leu este ano? _____ Explícite: _____

Houve uma obra literária específica que lhe causasse maior impacto, que lhe despertasse para esse tipo de leitura? Qual? _____

Por quê? _____] _____

Qual é a sua relação com a literatura? Ela influenciou sua opção profissional? _____

Para quem já atua como professor de língua portuguesa:

Como você trabalha a literatura em sala de aula, o que você considera relevante? _____

Que critérios adota na seleção de obras e autores? _____

Que resultados já alcançou ou espera alcançar com esse trabalho? _____

Que dificuldades você encontra para desenvolver esse trabalho? _____

Quanto às obras e autores clássicos, você os propõe em suas aulas? Os alunos demonstram interesse por esse tipo de leitura? Comente: _____

Considerando sua experiência, o que os alunos mais gostam de ler? Por quê? _____

Observações Complementares: _____

Muito obrigada por suas opiniões!

ANEXO 4

QUESTÕES DA ENTREVISTA COLETIVA – TURMA II

AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DO PROJETO

- O que os motivou a participarem do projeto?
- Como avaliam essa experiência?
- Ela contribuiu de alguma forma para a prática profissional de vocês?
- A resposta dos alunos em relação aos objetivos traçados em seus planejamentos foi positiva? Em algum momento superou as expectativas de vocês?
- Em algum momento, houve mudança no planejamento feito por vocês? Por que motivo?
- Como vocês avaliam a relação que se estabeleceu com a professora da turma? Ela contribuiu para ajudá-los no que precisaram?
- Como vocês avaliam a prática da professora da turma? E sua relação com os alunos?
- Como vocês avaliam os alunos?
- Quais foram suas impressões sobre a escola, o corpo docente, a infra-estrutura etc.?
- Como foi a recepção pelos funcionários da escola? Vocês se sentiram atendidos quanto ao que precisaram?

A RELAÇÃO COM A LITERATURA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

- Qual é a relação de vocês com a literatura? Ela influenciou a opção profissional?
- Para vocês, qual a importância em se desenvolver o trabalho literário com os alunos?

- Como vocês trabalham a literatura em sala de aula, o que consideram relevante?
- Que critérios adotam na seleção de obras e autores a serem lidos por seus alunos?
- Que resultados já alcançaram ou esperam alcançar com esse trabalho?
- Quais as dificuldades encontradas para trabalhar a leitura literária com seus alunos?
- Quanto às obras e autores clássicos, vocês os propõem em suas aulas? Os alunos demonstram interesse por esse tipo de leitura?
- Considerando a experiência de vocês, o que os alunos mais gostam de ler? Por quê?
- Que autores e obras marcaram o processo de formação enquanto leitor?

AVALIAÇÃO DO CURSO DE LETRAS

- Considerando o objetivo do curso de Letras/Português da Ufes - formar licenciados -, vocês acreditam que ele atende ao que se propõe?
- O Estágio Supervisionado, como responsável pela formação prática de um estudante de cursos de licenciaturas, atende às necessidades, aos objetivos a que se propõe?
- No atual modelo curricular do curso de Letras/Português da Ufes, os Estágios Supervisionados I e II estão reunidos no final do curso. Como vocês avaliam essa organização?
- Para vocês, como essa disciplina deve ser? Ela deve assumir novas características?
- Para vocês, quais os maiores desafios que um estudante do curso de Letras/Português da Ufes enfrenta ao assumir sua profissão?

ANEXO 05

DADOS QUANTITATIVOS EXTRAÍDOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS TURMAS I E II

QUESTÕES	TURMA I			TURMA II		
	S/POS.*	N/NEG.**	P/R/I***	S/POS.	N/NEG.	P/R/I
Você se sente preparado (a) para assumir uma sala de aula?	11	07	-	28	09	02
Considerando o objetivo do curso de Letras/Português da Ufes - formar licenciados -, você acredita que ele atende ao que se propõe?	-	-	-	06	21	12
Há articulação entre as disciplinas específicas do curso (os estudos lingüísticos e literários) e as disciplinas pedagógicas?	-	-	-	-	32	06
Você considera que as disciplinas pedagógicas foram importantes para a sua formação?	05	09	03	24	05	10
No atual modelo curricular do curso de Letras/Português da Ufes, os Estágios Supervisionados I e II estão reunidos no final do curso. Como você avalia essa organização?	01	12	02	05	30	03
O Estágio Supervisionado, como responsável pela formação prática de um estudante de cursos de licenciaturas, atende às necessidades, aos objetivos a que se propõe?	01	16	01	17	20	02
Para você como essa disciplina deve ser? Ela deve assumir novas características?	16	-	-	29	06	-
A experiência do Estágio Supervisionado II foi produtiva para você?	10	03	04	36	-	02

*S/POS. – Sim ou positivamente; **N/NEG. – Não ou negativamente; ***P/R/I – Parcial, razoável ou indiferentemente.

ANEXO 6

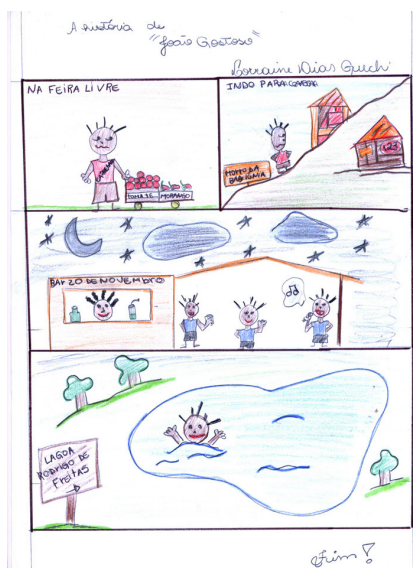
FOTOS E TRABALHOS DE PROJETOS DA TURMA II



Produção de uma história em quadrinhos a partir do poema “Poema tirado de uma notícia de jornal”.



Poeta capixaba Ricardo Salvalaio: Projeto “Nas entrelinhas do amor e do poema”.



ANEXO 7

PROJETO “LEITURAS DE PRAZER” E “LEITURAS DE FORMAÇÃO”

