

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Maria de Fátima Xavier da Anunciação de Almeida

**O ensino de leitura literária nas vozes de professores de português
recém-formados**

São Paulo

2016

Maria de Fátima Xavier da Anunciação de Almeida

**O ensino de leitura literária nas vozes de professores de português
recém-formados**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientadora: Dra. Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos

São Paulo

2016

A447e Almeida, Maria de Fátima Xavier da Anunciação de.

O ensino de leitura literária nas vozes de professores de português recém-formados / Maria de Fátima Xavier da Anunciação de Almeida – São Paulo , 2016.

177 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2016.

Orientador: Profa. Dra. Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos

O ensino de leitura literária nas vozes de professores de português recém-formados

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Maria Lucia M. C. Vasconcelos - Orientadora
Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM

Professora Dra. Ana Lúcia Trevisan
Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM

Professora Dra. Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos
Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM

Professora Dra. Elisa Guimarães Pinto
Universidade de São Paulo - USP

Professora Dra. Nancy dos Santos Casagrande
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC - SP

Ao meu esposo Fábio.
Ao meu filho Mateus.
Com amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, Pai Eterno, por me conceder a vida.

Ao meu esposo Fábio e ao meu filho Mateus, pelas horas de companheirismo e incentivo.

Aos meus pais Antônio e Luiza, pelas palavras de incentivo nas horas de desânimo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Lucia M. C. Vasconcelos, pela interlocução preciosa e competente de trocas de conhecimentos e de experiências.

À Adélia, pelo apoio, carinho e incentivo em toda a caminhada do doutorado.

À minha cunhada Cássia Quaresma, pela solidariedade ao atender aos meus pedidos de auxílio.

Aos amigos Rafael Rossi, Rodrigo Acosta, Sandra Hannh e Alexandra Pires do Prado, pelos momentos de estudos e de solidariedade.

Aos meus amigos de doutorado, do grupo Dinter da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pelos momentos de encontros para as nossas viagens a São Paulo – SP, estudos e lazer.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Três Lagoas, pela oportunidade oferecida para o investimento de minha formação continuada.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Letras - *Stricto Sensu* - da Universidade Presbiteriana Mackenzie, pela oportunidade de compartilhar conhecimentos.

Às professoras Dra. Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos e Dra. Nancy dos Santos Casagrande pelas contribuições teóricas, quando do exame de qualificação.

À Secretaria do Programa de Pós-graduação em Letras – *Stricto Sensu* - da Universidade Presbiteriana Mackenzie, na pessoa de Ana Carla Ferreira da Silva, pelo atendimento competente e eficaz a mim e aos meus colegas de curso.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/MEC, pelo financiamento do curso de doutorado, possibilitando a minha formação continuada.

O exercício jamais fechado da leitura continua o lugar por excelência do aprendizado de si e do outro, descoberta não de uma personalidade fixa, mas de uma identidade obstinadamente em devenir (Antonie Compagnon).

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo conhecer, pelas vozes de egressos do Curso de Letras, seus saberes com relação ao ensino de leitura literária, levada a efeito na educação básica, para, assim, verificar e compreender quais saberes foram, efetivamente, apreendidos pelos professores recém-formados. Utilizamos uma abordagem qualitativa de pesquisa, tendo como pano de fundo o estudo de caso e a análise crítica do discurso, especificamente, por meio de referenciais teóricos de educação (FREIRE, 2003; 2011; 2013), do discurso (FAIRCLOUGH, 2001), de literatura (CANDIDO, 1995; 1997), de leitura literária (ZILBERMAN, 1988; LAJOLO, 1994; 2001; LAJOLO e ZILBERMAN, 1996; BORDINI e AGUIAR, 1988; PAULINO, 2015[2005]; COSSON, 2012) e de leitor e de leitura por meio dos conceitos da Estética da Recepção (ISER, 2002; JAUSS, 2002; LIMA, 2002; ZILBERMAN, 2008; BORDINI e AGUIAR, 1988; CHARTIER; BORDIEU, 2011; ZILBERMAN e SILVA, 1999), que levam em conta esses fenômenos como prática social, histórica, ideológica e cultural. O *corpus* discursivo foi coletado por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com egressos de Letras - turma de 2013 - de universidade pública de Mato Grosso do Sul. Justificamos o estudo, pois ele contribuiu para avaliar a formação inicial do professor de língua portuguesa com vistas a repensar as políticas de formação inicial e de formação de leitores no país. As conclusões alcançadas demonstraram que, principalmente, por meio da intertextualidade, os professores de português recém-formados trazem em suas vozes saberes das áreas da linguística, teoria da literatura e da educação que ultrapassam as concepções de um ensino tradicional de literatura. Apontam que o ensino de leitura literária deve se iniciar pelo texto, pela obra literária. O leitor tem papel ativo na leitura e o professor é o mediador, que sugere sentidos ao texto literário. No lugar de professores de português, e, por meio dos saberes apreendidos na formação inicial do curso de letras, os colaboradores desta pesquisa puderam fundamentar suas análises. Foi possível identificar, marcas em seus discursos, que criticavam o ensino de literatura, tendo como base suas vivências e práticas de leituras de sua fase de estudantes, ocorridas na escola básica.

Palavras-chave: Ensino. Leitura Literária. Formação do Professor. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The purpose of this study was to learn from graduates of the Faculty of Letters by listening to their voices of knowledge concerning the teaching of literary reading, carried out in basic education, in order to ascertain and understand which knowledge has been effectively apprehended by recent graduate teachers. A qualitative research approach has been used (LÜDKE e ANDRÉ, 1986) and on the background a case study (TRIVIÑOS, 2009) along with a critical discourse analysis (FAIRCLOUGH, 2001), specifically through referential theorists of education (FREIRE, 2003; 2011; 2013) discourse (Fairclough, 2001), literature (CANDIDO, 1995; 1997), literary reading (ZILBERMAN, 1991; LAJOLO, 1994; 2001; LAJOLO and ZILBERMAN, 1996; BORDINI and AGUIAR, 1988; PAULINE, 2015 [2005]; COSSON, 2012) reader and literature through concepts of Aesthetics of Reception (ISER, 2002; JAUSS, 2002; LIMA, 2002; ZILBERMAN, 2008; BORDINI and AGUIAR, 1988; CHARTIER; BOURDIEU, 2011; ZILBERMAN and SILVA, 1999), who take into account these phenomena as social, historical, ideological and cultural practice. The discursive corpus was collected through semi-structured interviews conducted with graduates from the Faculty of Letters – class of 2013 from the Public University of Mato Grosso do Sul, Brazil. What justifies the study is the fact that it may contribute to assess the inicial pedagogical formation of Portuguese teachers in order to rethink policies for inicial pedagogical formation and also for readers formation across the country. The outcomes showed that mainly through intertextuality, the recent graduate Portuguese teachers bring in their voices the knowledge of the areas of linguistics, theory of literature and education that surpass the concepts of a traditional literature teaching. They also show that the teaching of literary reading should begin from the text, the literary work. The reader has an active role in the reading and the teacher is the mediator who suggests meanings to the literary text. Once they are now in the position of Portuguese teachers, and through the knowledge apprehended in the initial formation in the Faculty of Letters, the collaborators on this project could base their analysis. We were able to identify the impressions expressed in their speeches that brought in criticism to the teaching of literature while having their reading experience and practice grounded on the time they attended basic school.

Keywords: Education. Literary reading. Teacher's formation. Portuguese language.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA E A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA	19
1.1 A “CRISE” DO ENSINO DE LEITURA E DE LITERATURA: EM BUSCA DE RESPOSTAS POSSÍVEIS	19
1.2 A “CRISE” DO ENSINO DE LÍNGUA E DE LEITURA LITERÁRIA FRENTE AO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA	24
1.3 A “CRISE” NO ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA E NO ENSINO DE LINGUAGEM NA ESCOLA: AS TRANSFORMAÇÕES DOS PARADIGMAS DE CONHECIMENTOS	28
1.4 PARA QUE ENSINAR A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA?	38
1.5 O ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA E AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	42
2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS NOS CURSOS DE LETRAS BRASILEIROS	48
2.1 A CRIAÇÃO DOS CURSOS DE LETRAS: O INÍCIO DAS DICOTOMIAS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	49
2.2 OS CURSOS DE LETRAS BRASILEIROS E A REALIDADE ATUAL DA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA	53
2.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	57
2.4 A FORMAÇÃO INICIAL E A PROFISSÃO PROFESSOR DE PORTUGUÊS: ALGUNS “SABERES NECESSÁRIOS” PARA ENSINAR A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA BÁSICA	66
3 DA FORMAÇÃO DO LEITOR AO FORMADOR DE LEITORES DO TEXTO LITERÁRIO	74
3.1 A FORMAÇÃO DO LEITOR NA ESCOLA E NA VIDA	74

3.2 O LEITOR DIANTE DO TEXTO (LITERÁRIO): PRODUÇÃO/RECEPÇÃO SENTIDOS	78
3.3 O LEITOR (ESCOLAR) E O LETRAMENTO LITERÁRIO	79
3.4 O LEITOR FORMADOR E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA ESCOLA	85
4 O ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA NAS VOZES DOS PROFESSORES DE PORTUGUÊS RECÉM-FORMADOS	90
4.1 A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO COMO REFERÊNCIA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA ANALISAR OS DISCURSOS DOS PROFESSORES DE PORTUGUÊS RECÉM-FORMADOS	92
4.2 A INICIAÇÃO AO MUNDO DA LEITURA DOS PROFESSORES DE PORTUGUÊS E AS SUAS PRÁTICAS DE LEITURAS	96
4.2.1 As práticas da leitura na escola	100
4.3 ENSINAR A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA PARA OS PROFESSORES DE PORTUGUÊS RECÉM-FORMADOS	111
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICE A	145
APÊNDICE B	146

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como foco central a formação inicial do professor de português e o ensino de leitura na escola de educação básica. Do interesse por esse campo de estudo, resultou, em 2004, minha dissertação de mestrado e diversos outros trabalhos voltados para o processo de leitura escolar. Nesse percurso, esteve, também, presente todo o processo anterior de minha formação como leitora, pesquisadora e formadora de leitores, alunos e professores que trabalham nessa área.

Diante disso, nesta pesquisa, pretendemos analisar alguns saberes que os recém-formados em Letras trazem em seus discursos, quando tratam do ensino de leitura do texto literário, doravante ensino de leitura literária, o qual se refere ao trabalho didático-pedagógico do professor de Língua Portuguesa no ensino fundamental II e no ensino médio. Por sua vez, adotamos o termo leitura literária como “[...] uma modalidade de leitura [...]” (LAJOLO, 1994) e “[...] quando esta tem por objeto os textos literários (...)”, (PAULINO, 2015[2005]). Procuraremos, ainda, relacionar tais saberes à formação inicial desse professor.

Para tanto, será necessário conhecer e compreender como se dá a formação inicial desse docente, que tem como um de seus objetivos de trabalho formar leitores no ensino fundamental II e no ensino médio, especificamente, nas aulas de Língua Portuguesa, levando-se em conta o objetivo de propiciar aos alunos da educação básica a compreensão do texto literário.

O professor de língua materna, em sua formação inicial, tem acesso a referências teóricas, que fazem parte de seus conhecimentos prévios para trabalhar com a língua e a literatura na escola, e esses saberes interferem no modo como se dá ou se dará a sua prática educativa, quando medeia a leitura literária junto a seus alunos na educação básica do país.

A Universidade e os cursos de Letras têm como objetivo formar esse professor para atuar, de modo competente, ao trabalhar o ensino de leitura e de escrita na escola. Nisso, surge uma pergunta que norteará a pesquisa a ser desenvolvida: que saberes os recém-formados em Letras trazem em seus discursos sobre o ensino de leitura literária?

As políticas de leitura do país, a organização do currículo do Curso de Letras, a prática de leitura do graduado, nesse curso, e ao longo de sua vida, dentro ou fora de instituições escolares, a visão de mundo dele e a prática pedagógica do professor universitário ao trabalhar com seus alunos – futuros professores – a leitura literária, interferem no modo como o licenciado em Letras pensa o ensino de leitura literária na escola.

A proposição desta pesquisa justifica-se uma vez que ela poderá contribuir para avaliar a formação inicial do professor de língua e de literatura com vistas a repensar as políticas públicas de formação inicial e de formação de leitores no país.

Diante do exposto, os objetivos deste estudo são:

Geral: conhecer o que os egressos do Curso de Letras, de uma Universidade Pública, em Mato Grosso do Sul, dizem sobre o ensino de leitura literária para analisar em seus discursos, alguns saberes que apreenderam na formação inicial.

Específicos:

- a) conhecer algumas práticas de leitura do professor de português recém-formado em Letras;
- b) identificar que sentidos de ensino de leitura literária o professor de português recém-formado mostra em seu dizer;
- c) compreender, por meio dos sentidos que atribuem ao ensino de leitura literária, os saberes que o professor de português recém-formado externaliza em seu discurso.

Para desenvolver este estudo, consideramos a literatura dentro de um sistema, ou seja, a literatura está compreendida como

[...] um sistema de obras ligadas por denominadores comuns, que permitem reconhecer as notas dominantes numa fase. Estes denominadores são, além das características internas (língua, temas, imagens), certos elementos de natureza social e psíquica, embora literariamente organizados, que se manifestam historicamente e fazem da literatura um aspecto orgânico da civilização. Entre eles se distinguem um conjunto de produtores literários, mais ou menos conscientes do seu papel; um conjunto de receptores, formando os diferentes tipos de público, sem os quais a obra não sobrevive, um mecanismo transmissor, (de modo geral, uma linguagem, traduzida em estilos), que liga uns a outros. O conjunto dos três elementos dá lugar a um tipo de comunicação inter-humana, à literatura, que aparece sob este ângulo como sistema simbólico, por meio do qual

as veleidades mais profundas do indivíduo se transformam em elementos de contacto entre os homens, e de interpretação das diferentes esferas da realidade. (CANDIDO, 1997, p. 23)

Ao considerarmos a literatura nesse sistema, levamos em conta a inter-relação entre obra, autor e leitor, que acontece no contexto social, histórico e ideológico, tendo a compreensão de que a definição de literatura é construída em cada sociedade de modo diferente.

Eagleton (1997) colabora com essa observação quando busca definir o que é literatura, afirmando que ela não é uma categoria “objetiva”, descritiva, aquilo que queremos denominar de literatura, pois essa concepção demonstra tipos de juízos de valor que têm raízes mais profundas em crenças inabaláveis. Esses juízos de valor que a constituem são historicamente variáveis e possuem estreitas relações com as ideologias sociais. “Eles [os juízos de valor] se referem, em última análise, não apenas ao gosto particular mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem o poder sobre outros”. (EAGLETON, 1997, p. 22)

Retomando o conceito inicial de literatura de Candido (1997), cabe a nós salientar que os três elementos que o compõem: autor, obra (texto literário) e os diferentes leitores possibilitam a comunicação entre os seres humanos e a linguagem é a mediadora entre eles. Por meio da linguagem, o homem interage com o outro, logo, a literatura como “sistema simbólico”, em forma de linguagem, possibilita o encontro entre eles para interpretarem o mundo.

A leitura e a literatura são compreendidas, seguindo o pensamento de Lajolo (1994), como essenciais frente ao modelo de educação democrática.

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 1994, p. 106)

Consideramos, também, que

A literatura constitui modalidade privilegiada de leitura, em que a liberdade e o prazer são virtualmente ilimitados. Mas, se a leitura literária é *uma* modalidade de leitura, cumpre não esquecer que há

outras, e que essas outras desfrutam inclusive de maior trânsito social. Cumpre lembrar também que a competência nessas outras modalidades de leitura é anterior e condicionante da participação no que se poderia chamar de capital cultural de uma sociedade e, conseqüentemente, responsável pelo grau de cidadania de que se desfruta o cidadão. (LAJOLO, 1994, p. 105, grifos da autora.)

Diante do exposto, pensamos o ensino da leitura literária, na escolarização dessa leitura, como um “saber escolar”.

[...] não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, *em tese*, [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola. (SOARES, 2001, p.21).

O que podemos criticar, o que devemos negar *não* é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal-compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (SOARES, 2001).

E no contexto escolarizado, a leitura literária é compreendida com vistas ao letramento literário no processo de escolarização da literatura, conforme Cosson (2012),

O letramento literário [...] possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária [...] o processo via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. (COSSON, 2012, p. 12)

Nesse sentido, a leitura literária na escola é uma prática social, um bem simbólico, que necessita ser ensinada de modo significativo, ligada à vida e à humanização do homem. Além disso, é uma prática individual, pessoal (PAULINO, 2015[2005]).

Contemporaneamente, a leitura literária, conforme Rezende (2013), vincula-se à prática do aluno, ao ler as obras literárias. Isso se afasta do polo do ensino de literatura tradicional que o fixava quase exclusivamente à prática do professor, quando ensinava a história da literatura, distanciada da leitura do livro de literatura.

Acrescentamos a isso que a literatura, na escola, tem importância, uma vez que

[...] 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. (CANDIDO, 1995, p.186)

Reconhecemos o papel relevante da literatura como humanizadora, conforme Candido (1995), e o da leitura como instituição e prática coletiva, privilegiando uma reflexão da natureza e percurso social. (LAJOLO, 1994) Nesse viés, a modalidade leitura literária escolarizada torna-se o meio pelo qual leitores (educandos) possam relacionar “a leitura da palavra à leitura da palavramundo” (FREIRE, 1987). Desse modo, a linguagem literária pela palavra, liga-se à educação do homem, a qual está relacionada aos contextos da própria vida e, também, à prática de leitura individual do leitor.

Após essas considerações iniciais, para compreender o objeto de estudo “o que dizem saber os recém-formados em Letras sobre o ensino de leitura literária na escola”, utilizamos uma abordagem qualitativa de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), tendo como pano de fundo o estudo de caso (TRIVIÑOS, 2009) e a análise crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 2001) especificamente, por meio de referenciais teóricos de educação (FREIRE, 2003; 2011; 2013), do discurso (FAIRCLOUGH, 2001), de leitura literária (ZILBERMAN, 1988; LAJOLO, 1994; 2001; LAJOLO e ZILBERMAN, 1996; BORDINI e AGUIAR, 1988; PAULINO, 2015[2005]; COSSON, 2012) e de leitor e de leitura por meio dos conceitos da Estética da Recepção (ISER, 2002; JAUSS, 2002; LIMA, 2002; ZILBERMAN, 2008; BORDINI e AGUIAR, 1988); (CHARTIER; BORDIEU, 2011; ZILBERMAN e SILVA, 1999), que levam em conta esses fenômenos como prática social, histórica, ideológica e cultural.

Na pesquisa qualitativa, a preocupação central é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21).

Diante dessa preocupação central, justificamos o estudo de caso pelo fato de se tratar da análise dos discursos por meio das falas dos recém-formados de Letras

de uma Universidade Pública de Mato Grosso do Sul a respeito do ensino de leitura literária na escola de educação básica.

Nesse sentido, a investigação tem como foco os discursos de sujeitos e o campo de pesquisa, os quais serão analisados em sua “[...] natureza e abrangência de unidade.” (TRIVIÑOS, 2009, p. 135) Cabe destacarmos que nesse tipo de pesquisa, segundo Triviños (2009), as hipóteses e os esquemas de investigação não estão aprioristicamente estabelecidos, pois a complexidade do estudo aumenta à medida que aprofundamos o assunto.

O *corpus* discursivo foi coletado por meio da entrevista semi-estruturada com 07 (sete) licenciados em Letras, da turma de 2013, da referida universidade, além de textos oficiais que regimentam e normatizam as políticas educacionais na área de língua e literatura no país e na Universidade, campo do estudo. Essa técnica de coleta de dados “[...] valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.” (TRIVIÑOS, 2009, p. 146)

O método de análise dos dados discursivos amparado na Análise Crítica do Discurso (ACD) possibilitar-nos-á abranger o discurso num quadro tridimensional, como texto, prática discursiva e prática social. (FAIRCLOUGH, 2001) Isso significa investigar, conforme Fairclough (2001), a mudança discursiva em sua relação com a mudança social e cultural.

O termo discurso, nessa perspectiva, é

[...] o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade meramente individual e reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação, constituindo e construindo o mundo em significado. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91)

Desse modo, em Fairclough (2001), o discurso apresenta três aspectos de seus efeitos construtivos: contribui com a construção de 'identidades sociais' e 'posições de sujeitos' para os 'sujeitos sociais' e os tipos de 'eu'; com a construção das relações sociais entre as pessoas e com a construção de sistemas de conhecimento e crença. Ainda, segundo o autor, a prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa ao contribuir para reproduzir a sociedade como, também, para transformá-la.

Nesse viés, a relação entre discurso e estrutura social é vista numa perspectiva dialética. "A perspectiva dialética considera a prática e o evento contraditórios e em luta, com uma relação complexa e variável com as estruturas, as quais manifestam apenas uma fixidez temporária, parcial e contraditória." (FAIRCLOUGH, 2001, p.94)

Ao propormos traçar uma perspectiva teórico-metodológica de cunho social e histórica, o objeto de estudo e o pesquisador estão no mesmo patamar, transformam-se, contradizem-se no vai-e-vem da produção de sentidos. Pesquisador e objeto de estudo são sujeitos em todo o processo da construção de conhecimento.

Dado o exposto, organizamos esta tese em quatro capítulos, seguidos de anexo e bibliografia. O primeiro traz reflexões em torno do ensino de leitura literária e da democratização da escola pública. No segundo, refletimos a respeito da formação do professor de português no Brasil e em Mato Grosso do Sul. Na terceira parte, discutimos a relação entre a formação do leitor e o formador de leitores do texto literário na escola básica. No quarto capítulo, apresentamos as análises dos discursos dos recém-formados em Letras, quando estes tratam de seus saberes relacionados ao ensino de leitura literária na educação básica. E, por fim, as nossas considerações finais.

As categorias de análises utilizadas para a análise dos discursos dos professores de português recém-formados são pautadas no pensamento de Fairclough (2001), as quais estão marcadas na enunciação dos sujeitos de pesquisa, como a gramática, o uso do vocabulário, a ordem do discurso, posições do sujeito, a intertextualidade e a metáfora.

Com essas categorias, podemos compreender as faces linguísticas e discursivas em suas implicações sócio-históricas e ideológicas, assim como, os mecanismos de poder manifestos nesses discursos, entre lutas e resistências da tradição e das novas teorias que tratam do ensino de leitura literária no país. Esse recorte de análise foi necessário, pois não há como realizar análises linguístico-discursivas de todos os enunciados, inseridos nos discursos dos referidos professores.

CAPÍTULO 1

O ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA E A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Neste capítulo, apresentamos um breve histórico do ensino de leitura e de literatura, trabalhado nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, na escola de educação básica brasileira, mediado por professor de Língua Portuguesa¹, no intuito de compreendermos a importância do ensino de leitura do texto literário no país.

O enfoque histórico inicia-se pela denominada “crise” do ensino de língua e de literatura e, posteriormente, relacionamo-la à democratização da escola pública e às transformações ocorridas a partir do século XX nas Ciências da Linguagem e Humanas, para, assim, demonstrarmos o caráter educativo, humanizador (CANDIDO, 1995) e o valor estético (JAUSS, 2002) que permeiam o ensino de leitura literária.

Esclarecemos que o ensino de leitura literária é, nesta tese, entendido como aquele que diz respeito ao ensino de leitura do texto literário (LAJOLO, 1994; PAULINO, 2015²), aquele ensinado na escola regular por um professor de Português. Optamos pelo referido termo para delimitá-lo e diferenciá-lo do ensino de leitura de modo geral, já que, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, no Brasil, as práticas pedagógicas de língua materna centram-se em atividades que envolvem o texto (diversos gêneros discursivos e tipos) em suas faces de leitura e de produção de sentidos.

1.1 A “CRISE” DO ENSINO DE LEITURA E DE LITERATURA: EM BUSCA DE RESPOSTAS POSSÍVEIS

O discurso da “crise” do ensino de leitura e do ensino de literatura, pós-68, na Europa, principalmente na França, pode ser compreendido como a crise de um paradigma de conhecimento, logo, de visão de mundo em mudança.

¹ Salientamos que o ensino da leitura literária no Brasil no ensino fundamental II e no ensino médio, pode se configurar de diferentes maneiras. Em alguns estados como o de São Paulo, considerando a rede estadual de ensino, ele é ministrado na disciplina de Língua Portuguesa. Já em Mato Grosso do Sul, também na Rede Estadual de Ensino, ele ocorre separado por disciplinas distintas, Língua Portuguesa no ensino fundamental II e Literatura no ensino médio. O ideal é que trabalhe com o ensino da leitura literária na educação básica na disciplina de Língua Portuguesa, não o dicotomizando em disciplinas distintas pela tradição brasileira.

² Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt10/gt10572int.rf>> Acesso em 13 agos. 2015.

É a desvalorização da arte pela ciência. A arte da palavra, a literatura, vai perdendo o lugar de alavanca dos grupos sociais de prestígio, que estão no poder, dentro de um contexto capitalista, que não atribui o mesmo valor ao conhecimento literário. Não há mais a preocupação de formação literária para galgar o status social. Questiona-se a função da literatura dentro das Universidades europeias, logo, para que ensinar literatura na escola, nas modalidades de educação: ensino fundamental, médio e superior? Na pauta, estava a crítica à sacralização da literatura e dos considerados clássicos, era uma crítica social e política, própria do momento, para questionar a “Academia”.

Essas transformações das concepções de conhecimento e de literatura no contexto francês vão influenciar alguns dos intelectuais e dos professores universitários brasileiros, principalmente, da USP e da Unicamp, instituições que formaram muitos docentes em nível de Pós-graduação na área da linguagem, incluindo os estudos linguísticos e literários, cuja influência será marcante no pensar o ensino da leitura e da literatura no país, já que as produções acadêmicas (pesquisa, livros, artigos) e a abertura de espaços de discussão e reflexão do ensino de língua materna e da leitura acontecem além de outros centros acadêmicos do país, na USP, com a criação da Associação de Professores de Língua e Literatura (1975) e com a criação do primeiro Congresso de Leitura do Brasil – Cole, na década de 1980, na Unicamp.

Diante desse contexto, vimos que, nos anos de 1970 aos de 2000, alguns pesquisadores e professores especialistas, como Rocco (1981), Leite (1983), Lajolo (1994[1983]), Zilberman 1988[1982]), Geraldi (2004[1982]), Soares (2005[1986]), Perrotti (1990) e Cosson (2012 [2006]), dentre outros, vão discutir e refletir a respeito da crise do ensino de língua, de leitura e de literatura no país.

Maria Thereza Fraga Rocco, em seu livro intitulado *Literatura/Ensino: Uma problemática*, cuja primeira edição é de 1981 e produto de dissertação de Mestrado junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, finalizada em 1975, é uma das obras-referência desse período, questiona e analisa o ensino de literatura em nível de 1º e de 2º graus³.

³ Hoje ensino fundamental e médio.

A autora faz vários questionamentos a respeito do tema, dentre os quais, chama-nos a atenção aquele que se refere a uma eventual crise de cultura que estaria atingindo a literatura e o seu ensino; se seria válido ensinar a literatura na escola, por que e em que termos?

Rocco (1981) nos apresenta, na obra citada, depoimentos de professores do ensino superior (Cursos de Letras e áreas afins) de algumas universidades de São Paulo, os quais dão respostas diferentes a respeito do que entendem por crise no ensino de literatura.

Alfredo Bosi, Professor de Literatura Brasileira da FFLCH - USP, concedeu o seguinte depoimento sobre a denominada crise da literatura e do seu ensino no Brasil:

[...] que a importância do texto literário esteja dilacerada hoje entre uma supervalorização e uma subvalorização, isto é um descrédito, é uma verdade. Então admito que a literatura está em crise, na medida em que existem aqueles que vivem exclusivamente para a literariedade e aqueles que já estão comemorando a morte da literatura. Isso é uma crise. (BOSI, 1981 apud ROCCO, 1981, p.110)

Décio Pignatari, Professor de Comunicação e Teoria Literária da Faculdade de Filosofia e Comunicação da PUC – SP, diz:

Em crise ela está e não é de hoje. Desde a revolução industrial, ela começou a entrar em crise e vem num longo processo de crise e transformações violentas até hoje, devido justamente à multiplicidade dos códigos.

Estamos assistindo a uma nova fase. Em lugar de falar em crise, podemos falar em longa fase de transformação e metamorfose, em que ela tem que se integrar em outros *media*, outros meios de comunicação e encontrar criativamente novos caminhos no meio dessa fricção constante com os demais códigos; encontrar novos enriquecimentos ao contato e, às vezes, em conflito com os demais códigos.

Esse é o processo atual da literatura. (PIGNATARI, 1981 apud ROCCO, 1981, p. 139)

O professor Michel Launay também tece a sua opinião a respeito do tema e afirma que a noção de crise está na moda atualmente e aparece porque o mundo está em crise, a escola está em crise. Não pensa em atribuir um sentido trágico à noção de crise, ela existe ao longo da vida de todo ser humano. O próprio nascimento é uma crise, causada pela consciência de uma renovação que consiste no abandono do *velho* pelo *novo*.

Todavia, segundo o docente, a literatura terá uma vida longa, não manterá as mesmas funções que antes e “[...] Deverá dividir com outras ciências, com outros veículos de comunicação (tais como cinema, teatro, televisão), o interesse dos homens de hoje”. (LAUNAY, 1981 apud ROCCO, 1981, p.202).

A professora Nelly Novaes Coelho tem a seguinte opinião sobre a crise:

A atual desintegração das estruturas e linguagens literárias é apenas um sintoma da desintegração dos valores do mundo, que herdamos do passado. É o mundo que está em crise [...] portanto a literatura que o reflete (queiram ou não os esteticistas [...]) está necessariamente em crise. (COELHO, 1981 apud ROCCO, 1981, p.214)

Outra obra-referência é a de Lígia Chiappini M. Leite, intitulada *Invasão da Catedral: literatura e ensino em debate*, cuja primeira edição é de 1983, na qual, a autora apresenta sua experiência didática com a literatura, no período entre 1971 e 1977, que a fez elaborar um projeto de pesquisa sobre literatura e educação, nesse último ano. “O desejo era contribuir para ampliar e aprofundar a investigação dos problemas do ensino e a aprendizagem da língua e da literatura [...]”. (LEITE, 1983, p. 18)

Leite (1983) afirma ter sido influenciada pela obra de Tereza Fraga Rocco, *Literatura e Ensino: uma problemática* (1981), e que teria lhe chamado à atenção o depoimento de Alfredo Bosi, um dos entrevistados de Rocco, no qual Bosi questionava que tipo de professor de literatura estava saindo da universidade e o que estava sendo ensinado a ele.

Assim, aparece mais um fio discursivo sendo tecido nessa rede, sobre o tema crise do ensino da leitura/literatura, a crise das Humanidades, pois “[...] muitos problemas que poderíamos julgar específicos de um país subdesenvolvido, são sintomas de uma crise mais ampla das Humanidades, sob o capitalismo [...]”. (LEITE, 1983, p. 18)

Leite explica o que denomina de “crise das Humanidades”:

Na área específica das Humanidades, tinha a ver com a extinção da Filosofia e a diluição da História, no secundário. Na Universidade, o impasse decorria, em grande parte, do esvaziamento pós-68, com a aposentadoria e expulsão dos melhores professores. No campo das Letras, o domínio de um pensamento tecnocrata que cortava o texto de suas dimensões mais amplas, históricas e sociais, era também outra expressão desse mesmo impasse. (LEITE, 1983, p.19)

No livro *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*, organizado por Zilberman ([1982] 1988), em que os especialistas Marisa Lajolo, Lígia Morrone Averbuck, Ezequiel T. da Silva, Lígia Chiappini Moraes Leite, Ana Mariza Filipouski, Alcir Pécora, Maria Izabel Cattani, Regina Hubner Marques, Haqira Osakabe e Vera Teixeira Aguiar refletem sobre o mesmo tema e propõem algumas alternativas ao seu ensino.

Para Zilberman (1988[1982], p. 7-8), o âmbito reservado à literatura se vê assolado pela crise do ensino, somada agora a uma crise particular – a da leitura, que extravasa o espaço da escola, na medida em que depara com a concorrência dos meios de comunicação de massa.

Em Geraldi (2004 [1982]), no texto *Concepções de linguagem e ensino de português*, temos uma análise do baixo nível de utilização da língua e o baixo desempenho linguístico do aluno brasileiro quer na modalidade oral, quer na escrita. O autor sinaliza que isso pode ser o resultado que podemos denominar de “crise do sistema educacional brasileiro”. (Ibid. p.39)

Marisa Lajolo (1994[1983]) afirma que, desde a década de 1980, os descompassos do ensino de leitura literária na escola estão presentes e analisa que essa problemática “talvez venha desse desencontro de expectativas que a linguagem pela qual se costuma falar do ensino de literatura destile o amargor e o desencanto de prestação de contas, deveres, tarefas e obrigações [...]”, que a autora constatou na fala de professores que trabalhavam com esse ensino. (LAJOLO, 1994[1983], p. 15)

Nas reflexões de Soares (2005[1986]), a crise do ensino da língua ou a “crise da linguagem”, “[...] definida como um uso inadequado e deficiente da língua materna e como decadência de seu ensino e aprendizagem, tenha surgido, em todos os países em que tem sido denunciado, contemporaneamente à aceleração do processo de democratização de ensino.” (SOARES, 2005[1986], p. 68)

Já Perrotti (1990, p. 13) afirma que “[...] proliferam iniciativas [se referindo ao caso do Brasil] que pretendem fazer frente ao que acabou sendo nomeado de *crise da leitura*, e que talvez outra coisa não seja senão a dificuldade de assimilar novos públicos ao circuito do impresso”.

A “falência do ensino da literatura”, conforme Cosson (2012 [2006], p.23), seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer está presente nas preocupações daqueles que ensinam essa disciplina; o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza.

Consideramos todos os pontos de reflexão anteriores, trazidos nas vozes dos especialistas, como parte da história do ensino da língua materna no país. Eles apontam para a “crise” do ensino de língua e de literatura, a qual pode ser compreendida como: (i) uma transformação sociocultural, em que novos paradigmas surgem voltados à construção do conhecimento científico nas áreas das ciências da linguagem e das ciências humanas, interferindo na forma de conceber o ensino da leitura/literatura e o ensino de língua portuguesa no Brasil; (ii) um efeito da aceleração do processo de democratização da educação às camadas populares no país; (iii) resultado da transformação dos valores culturais atribuídos à leitura literária por um novo público (leitor), que entra para a escola pública; (iv) consequência das condições materiais de acesso à obra literária. Nesse caso, principalmente alunos da escola básica das classes populares não tiveram acesso à leitura literária pela condição socioeconômica em que se encontravam.

1.2 A “CRISE” DO ENSINO DE LÍNGUA E DE LEITURA LITERÁRIA FRENTE AO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA

Distante do tempo sócio-histórico de alguns pontos das reflexões dos especialistas, anteriormente apresentadas, e do que poderia ser a “crise” do ensino de língua e de literatura, compreendemos, inspirados pelo pensamento de Soares (2005[1986]) em seu livro *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, que:

O processo de democratização do ensino, resposta às reivindicações das camadas populares por mais amplas oportunidades educacionais, concretizou-se em crescimento quantitativo e diversificação do alunado. A escola, que até então se destinava apenas às camadas socialmente mais favorecidas, foi, dessa forma, conquistada pelas camadas populares. Ora, exatamente, porque, historicamente, sua destinação eram as classes favorecidas, a escola sempre privilegiou – e, a despeito da democratização do ensino, continua a privilegiar – a cultura e a linguagem dessas classes, que [...] são diferentes da cultura e da linguagem das classes desfavorecidas. Não se tendo reformulado para seus novos objetivos e sua nova função, a escola é que vem gerando o conflito, a *crise*, que é resultado de transformações quantitativas – maior

número de alunos – e, sobretudo, qualitativas – distância cultural e lingüística entre os alunos a que ela tradicionalmente vinha servindo e os novos alunos que conquistaram o direito de também serem por ela servidos. (SOARES, 2005[1986], p. 68-69)

Assim, o discurso acerca da crise do ensino de língua e de literatura dos anos 80, inicia-se no país justamente quando as camadas populares também começam a ter acesso à escola pública, quando se acelera o processo de democratização da educação. Nesse sentido, constatamos que o processo de democratização da educação, na década de 1980, é resultado dos movimentos sociais, em favor da escola pública do Brasil, a partir do início do século XX, tendo como um dos marcos de luta o documento Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

Nesse documento, encontramos a proposição de democratização da escola pública, cujas reivindicações configuravam-se na busca de uma escola laica, gratuita e para todos, o que representou um evento fundador do discurso de democratização do ensino no país. De acordo com Vidal (2013), que avalia questões da Escola Nova no Brasil, o texto do Manifesto expõe três proposições:

- 1) efetuava a defesa de princípios gerais que, sob a rubrica de *novos ideais de educação*, pretendiam modernizar o sistema educativo e a sociedade brasileira. Além da laicidade, da gratuidade, da obrigatoriedade e da coeducação, o Manifesto propugnava pela escola única, constituída sobre a base do trabalho produtivo, tido como fundamento das relações sociais, e pela defesa do Estado como responsável pela disseminação da escola brasileira. Nesse sentido, distinguia-se do que denominava educação tradicional, particularmente no que considerava como a maior contribuição da Escola Nova: a organização científica da escola.
- 2) Mas, ao reunir a assinatura de 26 intelectuais e ao fazer uso do termo pioneiros no subtítulo, a publicação do Manifesto criava um personagem coletivo: os pioneiros da educação nova. A partir desse momento, a literatura sobre educação no Brasil voltaria com frequência a esse personagem coletivo e aos princípios enunciados nessa carta-monumento – como denominou Libânia Xavier (2002) -, no bojo de análises que pretendiam conferir uma interpretação sobre o estado da educação brasileira.
- 3) Por fim, ao descaracterizar as investidas anteriores na arena educacional (concebidas como escola tradicional ou mesmo como vazio de ações), o texto se produzia como marco fundador no debate educativo brasileiro [...]. (VIDAL, 2013, p.579).

O Manifesto e suas proposições trazem novos ideais à educação brasileira, luta-se por uma escola pública, questiona-se a educação tradicional, e, no lugar desta, propõe-se uma “Escola Nova”.

Nessa expressão, conforme Vidal (2013, p. 582), estavam diferentes métodos como centros de interesse, métodos de projetos, sistema *platoon* ou qualquer outra proposta educativa que se associasse ao interesse e à experiência da criança, bem como à sua participação ativa na construção do conhecimento. “Sob o signo do novo, a fórmula capitalizava o anseio de rompimento com as práticas sociais, políticas e educacionais instaladas até então na República, ancorando-se em um desejo disseminado de mudança.” (VIDAL, 2013, p. 582)

Sob esse contexto,

A educação, por exemplo, foi palco de manifestações ideológicas acirradas, pois, desde 1932, interesses opostos vinham disputando espaço no cenário nacional: de um lado, a Igreja Católica e setores conservadores pretendendo manter a hegemonia que mantinham historicamente na condução da política nacional de educação; de outro, setores liberais, progressistas e até mesmo de esquerda, aderindo ao ideário da Escola Nova, propunham uma escola pública para todas as crianças e adolescentes dos sete aos 15 anos de idade. (BITTAR e BITTAR, 2012, p. 158)

Diante das mudanças política, ideológica e pedagógica que se propunham a partir das manifestações dos Pioneiros da Educação, em 1932, inicia-se no Brasil uma lenta conquista do povo ao acesso à escola pública, para ter o direito à cidadania, à alfabetização e à leitura literária.

Na verdade, o que se considerou como a “crise” do ensino de língua e de literatura a partir de 1980 foi uma transformação dos valores culturais e ideológicos, antes de um grupo dominante, agora em redimensionamento, já que destinado a um novo público. Outra explicação é a transformação dos paradigmas inerentes à construção do conhecimento científico nas áreas das Ciências da Linguagem (concepções de língua, texto, discurso e de leitura), da Teoria da Literatura (concepção de literatura) e das Ciências Humanas e Sociais (concepções de educação, homem e de sociedade) que vão interferir no modo de pensar o ensino de língua e de literatura no Brasil. Trataremos dessas questões mais adiante.

Ainda em relação à democratização da escola pública, Bittar e Bittar (2012, p. 163), em análises a respeito da consolidação da escola pública brasileira, a partir de 1930 aos anos 2000, apresentam-nos que houve uma expansão física, no período de 1964-1985 (Ditadura Militar), todavia, essa escola é “Sem dúvidas, das crianças das camadas populares; a escola em que funcionava o turno intermediário, com pouco mais de três horas de permanência na sala de aula, mal aparelhada, mal mobiliada, sem biblioteca, precariamente construída [...]”.

Diferente de uma escola anterior à década de 1930, que era destinada, principalmente, à elite e que, portanto, funcionava em diferentes condições.

Com a Constituição brasileira de 1988, a educação tornou-se “direito público subjetivo” de todo cidadão, um passo importante para consolidar a democratização da escola pública no país. A partir dessa época, vamos acompanhar a crescente oferta de vagas a crianças, jovens e adultos analfabetos.

Em 1989, os dados indicavam 27.557.492 matrículas no ensino de primeiro grau público ante 3.442.934 no privado. Em 1990, eram 88% (GOLDEMBERG, 1993). O Censo Escolar de 1991-2002 registrou 35.150.362 de matrículas no ensino de primeiro grau, e desse montante apenas 3.234.777 estavam na rede privada (CENSO ESCOLAR, 2003). O ensino de segundo grau, por sua vez, em 1960, registrava 1.177.427 alunos matriculados (ROMANELLI, 1986). Em 2002, o Censo Escolar (2003) indicava 8.710.584 de alunos matriculados nesse nível de ensino, dos quais 1.122.970 na rede privada. (BITTAR e BITTAR, 2012, p. 163)

Em 2008, 97,9% de crianças de 7 a 14 anos estavam frequentando a escola, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD), todavia, até hoje, não atingimos a universalização do direito à alfabetização, pois ainda temos que considerar o alto índice de alfabetismo funcional existente no país. Apesar da expansão quantitativa de vagas, atualmente, discute-se, no Brasil, a qualidade dessa educação ofertada a tantos brasileiros. Diante do exposto, não há como negar que a escola pública brasileira é popular, pois se destina à maioria da população.

Vimos que houve a expansão quantitativa do acesso à escola pública, atingindo um novo público: o aluno (futuro leitor) das camadas populares. É nesse contexto que a leitura literária é hoje ensinada. Nessa mesma linha de raciocínio, reiteramos que cada sociedade, em diferentes contextos sócio-históricos, atribui um valor à leitura literária. Nesse sentido, quando se pensou em “crise” do ensino da língua e da literatura, na escola brasileira, o valor cultural da literatura era outro, coincidindo com o início do processo de democratização da educação e com a entrada das classes populares na escola pública.

A mudança de perfil de leitor-aluno, agora das camadas populares, vai influenciar no gosto ou não pela leitura do texto literário, porque esse público pode atribuir valores diferentes ao que é literatura, ao que é a leitura literária. Ele deverá aprender a valorizá-las. E a escola é um dos principais lugares onde se dá o acesso à leitura do texto literário a esse leitor.

Desse modo, é também na escola que o leitor-aluno poderá ter acesso ao texto literário, principalmente aquele cuja situação econômica familiar não permite a aquisição de livros e na qual não há instalado o hábito da leitura. Então, uma função social da escola é oferecer a oportunidade de acesso à obra literária, à leitura literária, pelo seu ensino. Desse modo, na verdade, não se trata de uma crise do ensino de língua e de literatura, mas de uma transformação dos valores culturais e ideológicos, antes de um grupo dominante, agora em redimensionamento, já que destinado a um novo público mais extenso e abrangente.

1.3 A “CRISE” NO ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA E NO ENSINO DE LINGUAGEM NA ESCOLA: AS TRANSFORMAÇÕES DOS PARADIGMAS DE CONHECIMENTOS

Outra explicação para o discurso da “crise” do ensino de leitura literária e da “crise” do ensino de linguagem, na escola, são as mudanças dos paradigmas de conhecimento ocorridas, particularmente, nas áreas das Ciências da Linguagem, Teoria da Literatura e das Ciências Humanas, que vão favorecer a crítica a esse ensino de intelectuais brasileiros, a partir da década de 1970.

O livro *O texto na sala de aula*, organizado pelo prof. Wanderley Geraldi, da Universidade Estadual de Campinas, nos anos de 1980, é uma das obras para verificarmos o início das mudanças nas concepções de língua e de literatura no país e a proposição de novos paradigmas para repensar esse ensino. Na referida obra, encontramos a crítica ao ensino de língua e de literatura tradicional e ainda às novas correntes de pensamento acerca desse ensino. Ela apresenta artigos do próprio organizador, de Milton José de Almeida, Lígia Chiappini de Moraes Leite, Haquira Osakabe, Sírio Possenti, Lilian Lopes Martin da Silva, Maria Nilma Goes da Fonseca e de Luiz Percival Leme Britto.

Segundo Geraldi (2004, p. 41[1982]), “[...] uma resposta ao ‘para que’ ensinar língua portuguesa na escola envolve tanto uma *concepção de linguagem* quanto uma postura relativamente à educação. Uma e outra se fazem presentes na articulação metodológica.” Nesse sentido, aponta três concepções:

. *A linguagem é a expressão do pensamento*: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

. *A linguagem é instrumento de comunicação*: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções do professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.

. *A linguagem é uma forma de interação*: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistem à fala. (GERALDI, 2004[1982], p. 41)

A terceira concepção de linguagem é a que o autor se apoia para repensar o ensino de língua portuguesa na escola brasileira, uma vez que “[...] situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.” (GERALDI, 2004 [1982], p. 41)

Ao considerarmos as três concepções de linguagem trazidas nas palavras do autor, teremos diferentes conceitos de texto, discurso e de leitura, por isso salientamos que a concepção de linguagem como forma de interação social é a que trouxe transformações ao se pensar e se tratar do ensino de língua portuguesa no país.

Nessa linha de raciocínio, as contribuições de Koch e Elias (2006; 2010), Koch (2014), Antunes (2003; 2009) e de Marcuschi (2008; 2012), permitem considerar o texto para além de uma visão tradicional na década de 1960, período em que as pesquisas linguísticas preocupavam-se com o estudo da frase em seus aspectos fonéticos, morfológicos e sintáticos, desconsiderando, segundo Pagliosa (2008), as características semânticas e contextuais em diferentes situações de comunicação.

Nesse sentido, as contribuições dos estudos da linguística do texto voltam-se para “[...] os fatores de produção, recepção e interpretação de textos”. (PAGLIOSA, 2008, p. 12) Por conseguinte, numa vertente a que Marcuschi (2008) denomina de “*linguística enunciativa*” em que a reflexão não está apenas sobre a estrutura da língua, mas recai, também, no campo do discurso em seu contexto sociointerativo.

O “[...] uso e o funcionamento significativo da linguagem se dá em *textos* e *discursos* produzidos e recebidos em situações enunciativas ligadas a domínios discursivos da vida cotidiana e realizados em gêneros que circulam na sociedade.” (MARCUSCHI, 2008, p. 22 – grifos do autor)

O texto, assim,

[...] se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido. (KOCH, 2014, p. 30)

Portanto, para Koch (2014, p.30 – grifos da autora), nessa concepção de texto, “[...] **o sentido não está no texto**, mas **se constrói a partir dele**, no curso de uma interação.” Nessa perspectiva, o sentido do texto é construído na interação leitor-textos.

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11)

Um sentido do texto é construído à medida que diferentes leitores o leiam. Não há o sentido do texto pronto e acabado. Por sua vez, os

[...] textos são lugares de materialização dos discursos. Ou seja, um texto nunca é, para um ouvinte ou leitor, meramente um texto. Na medida em que reclama leitura, é sempre da ótica do discurso que um texto é considerado, qualquer que seja a concepção de discurso. (FIORIN, 2012, p. 252)

Além disso, não podemos, na atualidade, desconsiderar as contribuições de Bakhtin (2003) relacionadas aos gêneros discursivos para compreender o texto e o discurso, uma vez que “[...] os discursos se realizam em gêneros.” (Id., p.252)

Na concepção **interacional (dialógica) da língua**, o foco recai na interação entre autor-texto-leitor, conforme Koch e Elias (2006), pois

[...] os sujeitos são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo o contexto sociocognitivo [...] dos participantes. (KOCH; ELIAS, 2006, p. 10-11 – grifos das autoras)

Tendo como pano de fundo as concepções sociointerativas de linguagem, texto, discurso e de leitura, Lígia Chiappini de Moraes Leite (2004 [1982]), no livro anteriormente citado, escreve um capítulo intitulado: *Gramática e literatura: desencontros e esperanças* em que vai apresentar uma análise crítica da situação do ensino de língua e de literatura no país. Conforme a autora,

[...] dificilmente conseguimos integrar o estudo da língua e o estudo da literatura. Sempre as aulas de língua tiveram a tendência a se concretizar na gramática, estudada abstratamente, através de exemplos soltos, de frases pré-fabricadas sob medida para os fatos gramaticais a exemplificar ou a exercitar.

Às vezes, pretendendo tornar a aula de gramática mais interessantes (e duplamente útil, ilustrando os seus alunos) o professor trazia (ou traz) um texto literário para nele exercitar a busca de orações subordinadas ou de substantivos abstratos. Também era (e é) freqüentes a utilização de enunciados pescados cá e lá em contos, romances ou poemas de escritores consagrados para transformá-los, como a própria gramática o faz, em norma ou, ao contrário, em exemplos das exceções permitidas, porque providas da pena de uma autoridade (o autor famoso). (LEITE, 2004, p. 17-18).

Para Leite “[...] estudar literatura significa também estudar língua e vice-versa”. (LEITE, 2004, p. 18) Ensinar literatura é ensiná-la sem dicotomizá-la da língua. Contudo, nas escolas da rede estadual de educação de Mato Grosso do Sul e na matriz curricular do curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, espaço selecionado para esta pesquisa, o ensino de língua e de literatura continua dicotomizado, por meio de disciplinas curriculares separadas: de língua portuguesa e de literatura.

Leite (2004) apresenta “algumas significações possíveis da palavra literatura”: a) instituição social, patrimônio cultural; b) sistemas de obras, autores e públicos; c) disciplina escolar fundida à história literária; d) cada texto consagrado pela crítica como sendo literário; e) qualquer texto, não consagrado, com intenção literária com o trabalho com a linguagem. Ela questiona que a escola utiliza a literatura dentro das acepções a, c e d, que mostram uma visão elitista e ideológica dos textos, “[...] transformados em ilustração de um universo hierarquizado e úteis à reprodução didática dos valores dominantes.” (LEITE, 2004, p. 21)

Nas palavras da referida autora,

[...] é o conceito de trabalho (não alienado) que supera a concepção tradicional de literatura, de língua e de saber. Se conseguirmos que ele esteja no centro de nossas preocupações pedagógicas, entendido como prática de um sujeito agindo sobre o mundo para

transformá-lo e, para, através da sua ação, afirmar a sua liberdade e fugir à alienação, estaremos talvez conseguindo formar uma capacidade linguística plural nos nossos alunos, pela qual poderão, inclusive, de quebra, dominar qualquer regra gramatical, qualquer rótulo fornecido pela retórica ou pela história literária. (LEITE, 2004, p. 25)

Haqira Osakabe (2004[1982]) também escreve um artigo cujo título é Ensino de Gramática e Ensino de Literatura: a propósito do texto de Lígia Chiappini de Moraes Leite, publicado originalmente, segundo nota de rodapé do referido texto, na revista Linha D'água, Associação de Professores de Língua e Literatura – APLL, s.d., em que o autor dialoga com Lígia Chiappini a propósito do ensino de gramática e ensino de literatura. Para Osakabe (2004, p. 26), a pensadora traz em sua produção duas questões fundamentais: “[...] o lugar da constituição do sujeito do discurso no ensino sistemático da língua materna; e [...] o lugar do fenômeno literário dentro das práticas de constituição do mesmo sujeito.”

O ensino de língua deixaria de ser reconhecimento e reprodução, passando a um ensino de conhecimento e produção, em que o exercício sistemático só lhe conferiria maiores condições de firmar sua identidade, cambiante que fosse. E o ensino da literatura passaria a ser vivenciamento da obra literária como experiência transformadora e não simplesmente como a assimilação de mecanismos codificados de escuta e apreciação (OSAKABE, 2004, p. 28).

O autor citado concorda com as proposições de Lígia Chiappini Leite, entretanto, acrescenta que o “[...] ensino de literatura seria uma alternativa enriquecedora das experiências mais comuns do aluno. Teria um papel formador e não apenas informativo.” (Ibid., p.30)

Lilian Lopes Martin da Silva (2004 [1982]), ainda na referida obra, traz, em seu texto intitulado *Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano*, reflexões sobre a didática da leitura na escola, faz a crítica ao autoritarismo e à burocracia da escolha do livro (obra literária) naquela.

Cuidando da adequação, acreditam [os professores] poder seriar e graduar os problemas, as realidades, as fantasias e a leitura dos alunos – tudo do mais simples para o mais complexo. Como se as crianças interrompessem sua experiência de vida, simples e complexa ao mesmo tempo, de dez e de quarenta anos, e uma vez alunos passassem a vivê-la pedagogicamente, de acordo com a série e faixa de idade. (SILVA, 2004, p. 86)

A autora critica o modo como a leitura era ensinada na escola da década de 1980. O conflito dessa época, e que continua na atualidade, é entre a obrigatoriedade da leitura para a aprendizagem ou para o prazer individual (deleite). Dicotomiza-se o ensino, visto como uma tarefa árdua, e o prazer de ler. Se a leitura da obra literária escolariza-se, é porque há um caráter educativo ao tê-la como um dos focos do ensino. Portanto, o professor de Português necessita selecionar os textos literários com o intuito de ensinar o aluno a compreender as estratégias textuais (sociodiscursivas) que o autor de uma obra utiliza para produzi-la, bem como para construir sentidos. E, também, para viver experiências de cunho afetivo com relação às leituras que fizer. O erro não está em selecionar os textos (obras) para que o aluno leia, mas em não ter uma finalidade educativa ao propô-la, principalmente porque se trata de educação literária (COLOMBER, 2009) e de letramento literário (PAULINO, 2005; COSSON, 2012).

Por meio do pensamento dos autores selecionados e citados, vimos as principais mudanças trazidas pelas ideias expostas na área de língua e de literatura, seja pelo ensino da leitura, incluindo a literária, seja na produção de texto. O livro *O texto na sala de aula*, por meio de seus autores, aponta os problemas teórico-metodológicos do ensino de língua e de literatura na escola básica brasileira, principalmente nos textos de Geraldi (2004[1982]), podemos encontrar o desenho de uma pedagogia da leitura, incluindo, a literária, destinada a alunos da 5ª a 8ª série. Contudo, naquele contexto do início dos anos 1980, a crítica ao modo como a escola ensinava a língua e a literatura traria mais eco caso atentasse para a mudança do público leitor-aluno e a do leitor-formador (professor de Português), especialmente da escola pública.

As transformações do pensamento pedagógico do século XX, no país, por meio, também, do pensamento de Paulo Freire influenciaram o modo de pensar a educação e todo o processo que envolve o ensino e a aprendizagem escolar, além das áreas das Ciências da Linguagem como a linguística textual, da análise do discurso, da psicolinguística, da sociolinguística e a da teoria da literatura, as quais possibilitam que compreendamos os processos de leitura e de escrita, no ensino de língua e de literatura dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, dentro de uma perspectiva sócio-histórico-ideológica, de modo não positivista.

A vertente dialética, por meio do pensamento pedagógico de Paulo Freire (2003, 2011, 2013), influenciou - e influencia - vários intelectuais, professores de todas as áreas do conhecimento, incluindo, os da língua e da literatura. É nessa perspectiva que pensamos a educação nesta Tese.

No livro *Pedagogia do Oprimido*, o educador apresenta a sua crítica à educação bancária e à didática da pedagogia tradicional. Propõe a concepção de educação numa perspectiva libertadora e problematizadora.

Segundo Freire, a educação “bancária”

[...] se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” de educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. (FREIRE, 2013, p. 80-81)

Ao invés dessa concepção opressora de educação, em que os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem não se comunicam, Freire (2013) propõe pensarmos a educação sem dicotomia entre “homens-mundo”, a relação necessária dos homens com o mundo e com os outros.

Numa educação libertadora e problematizadora, em que a liberdade é posta pelo autor não como “[...] uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” (FREIRE, 2013, p. 93 – grifo do autor), a transformação se dá na inter-relação dos homens, que são sujeitos dialógicos, que se intercomunicam na ação e na reflexão conscientes e críticas da realidade para transformá-la.

“A educação como prática da liberdade [...] implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo assim como também a negação do mundo como a realidade ausente dos homens.” (ibid., p. 98)

Assim, na concepção “bancária”, há uma desumanização dos homens, pois ela não é dialógica, a comunicação é unilateral, apenas um dos protagonistas da relação pedagógica tem o direito de falar: o professor. Na educação libertadora e problematizadora, temos uma educação que coloca em destaque a humanidade, que é a característica mesma do diálogo, da intercomunicação entre os homens com o mundo e com os outros. Educandos e educadores se tornam sujeitos desse processo, em parceria.

Isso posto, tratemos de algumas transformações advindas da Teoria da Literatura que, também influenciaram no modo como os especialistas da área do ensino de língua e de literatura conceberam - e concebem - o que é leitura e literatura no país e o fato de, por meio dessas transformações, fazerem a crítica a esse ensino a partir do final da década de 1970.

No final do século XIX e início do século XX, nos estudos da literatura, tem início, segundo Souza (2011, p. 36)

[...] a crise das linhas-mestras do pensamento filosófico e científico marcantes do século XIX, o *historicismo* – atitude que vê na história, entendida como evolução contínua e linear, a instância decisiva para a explicação tanto da natureza quanto da sociedade – e *positivismo* – atitude que faz a apologia da ciência, entendida como um conhecimento neutro e objetivo, cujo critério de validade é a adequação aos fatos observáveis. (Grifos do autor)

Surgem, então, novas correntes de investigações que questionam o historicismo e o positivismo nesses estudos. O que se pretende, para o mesmo autor, diferentemente da perspectiva do século XIX [modelos biográfico-psicológico; sociológico e filológico],

[...] é investigar não as causas exteriores supostamente determinantes do texto literário, mas o próprio texto, entendido como um arranjo especial de linguagem cujas articulações e organização podem ser descritas e explicadas na sua imanência, isto é, segundo sua coerência interna (e não segundo referentes situados fora do texto, na subjetividade do escritor ou na objetividade dos fatos e das relações sociais). (SOUZA, 2011, p. 37)

Alerta-nos Souza (2011) de que são inúmeras as correntes contemporâneas de investigação da literatura, empenhadas em controvérsias relativas a métodos e conceitos que seria mais adequado tratar de teorias da literatura no plural. “No entanto, cedendo ao costume, admitamos que há só uma teoria da literatura,

subdividida em inúmeros orientações frequentemente antagônicas as quais estamos chamando de ‘correntes’ (SOUZA, 2011, p. 58).

As correntes identificadas pelo autor são: as textualistas, as fenomenológicas e as sociológicas. As textualistas privilegiam as análises do texto, propondo-se à consideração imanente da literatura. São representantes dessa linha a estilística, o formalismo eslavo, a escola morfológica alemã, o *new criticism*, o estruturalismo e a poética gerativa. No grupo das fenomenológicas, que giram em torno da filosofia fenomenológica, por influência, principalmente do filósofo Martin Heidegger, temos a teoria fenomenológica dos estratos, a escola de Zurique e a crítica ontológica-hermenêutica. Nas sociológicas, em que predominam as preocupações ético-políticas, estão a crítica existencialista, a crítica marxista, a crítica sociológica e a estética da recepção.

Resumidamente, por meio das palavras de Eagleton (1997, p. 102), a história da teoria da literatura teve três fases: “[...] uma preocupação com o autor (romantismo e séc. XIX); uma preocupação exclusiva com o texto (Nova Crítica) e uma acentuada transferência de atenção para o leitor [...]”.

Especifiquemos a orientação denominada de Estética da Recepção por ser a linha em que fomos buscar, em nosso trabalho de pesquisa, a compreensão do papel do leitor ao ler o texto literário, além de considerar que, no Brasil, essa foi uma das linhas de pensamento que influencia/ou os especialistas e professores de língua e de literatura ao propor os fundamentos teórico-metodológicos no trabalho com o texto literário na escola. Algumas das professoras-especialistas e referências na área de estudo são Regina Zilberman, Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar.

Dessa forma, no Brasil, a Estética da Recepção, conforme Bordini (2004, p. 39),

[...] provocou uma virada alternativa à imanência dos estudos estruturalistas da década de 60 e 70, unindo sincronia e diacronia, estrutura e histórica, apelo e resposta. Bebendo de diversas fontes teóricas, a Estética da Recepção buscava uma compreensão mais plena da obra literária, levando em conta não só a invenção autoral, mas sua comunicação com o leitor e a legitimação da literatura por seu poder de emancipação. Alimentando-se do Estruturalismo tcheco e da Sociologia Literária, bem como da História da Literatura e da Hermenêutica filosófica, conseguiu superar as fronteiras da obra

literária, saindo delas rumo ao leitor, o que insensivelmente implicava sondar os registros históricos de seus interesses e valores, as instituições formadoras destes, como a crítica e a escola, e levar em conta gêneros não necessariamente canônicos nos repertórios de leitura.

Sabemos da existência de outras orientações da Teoria da Literatura que vão propor a leitura do discurso literário, contudo, teríamos que desenvolver um aprofundamento teórico que demandaria outra pesquisa e não é o objetivo deste trabalho.

Finalizamos essa parte de nosso texto, reforçando a defesa para explicar o que poderia ser a “crise” do ensino de leitura literária e da língua na escola brasileira: as transformações dos paradigmas de conhecimento das áreas das Ciências Humanas (Linguística e áreas correlatas, Teorias de Educação e Teoria da Literatura) interferiram no modo como os críticos analisaram esse ensino. Não podemos desconsiderar, também, o momento histórico-social e econômico em que aconteceram essas críticas: a partir do final dos anos de 1970, prosseguindo nos anos de 1980, de 1990 até os anos 2000. Mas o que fazer com a crítica ao ensino da leitura literária na escola brasileira? A utopia de uma escola pública de qualidade e de um ensino de língua e de literatura como direito é mais forte. É possível transformar a crítica em propostas para a mudança dessa realidade tão complexa, como já fizeram tantos especialistas, como Geraldini (2004); Bordini e Aguiar (1988); Cosson (2012); Freire (2003, 2011, 2013); Soares (2005); Mortatti (2014); Zilberman (1988); Lajolo (1988; 1994), dentre outros importantes pensadores.

Todavia, sabemos que o modo de produção capitalista e a influência de um pequeno grupo, no poder, ditam prescrições, que são políticas, para a organização do ensino de leitura literária, fato este que interfere diretamente no trabalho do docente de língua e literatura na escola de educação básica no país. Esse profissional não é totalmente autônomo diante dessas coerções sociais e ideológicas postas em diferentes contextos históricos do país.

Desse modo, um para quê ensinar a leitura do texto literário na escola envolve também essas prescrições advindas do estado, além de todos os elementos do processo do ensino e da aprendizagem dessa área. É o que trataremos no próximo item.

1.4 PARA QUE ENSINAR A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA?

No ensino de leitura literária, não podemos desconsiderar o processo de sua inter-relação entre ensino (o que e como ensinar) e aprendizagem (o que é aprender, como o aluno aprende), que se estabelece numa sociedade, num determinado tempo histórico, dentro de culturas e escolas diferentes, em que a leitura e a literatura têm múltiplos valores.

Além disso, precisamos considerar: os sujeitos desse processo (aluno e professor); o que ensinar (conteúdos/seleção/currículo), como ensinar (métodos: teorias de educação, de leitura e de literatura, que darão suporte a uma pedagogia de leitura, que inclua o texto literário⁴); para que ensinar (objetivos, finalidades); porque ensinar (valor, relevância social, caráter formativo do ensino), avaliação do ensino (avaliar a ação pedagógica do professor por meio do que o aluno aprendeu; avaliar o que o estudante aprendeu).

Desse modo, esclarecemos que todos os elementos desse processo são imprescindíveis no trabalho pedagógico do professor de língua e de literatura, contudo, refletiremos prioritariamente, nesta pesquisa, sobre os objetivos de se ensinar a leitura literária na escola.

Nesse sentido, é necessário considerar que as finalidades do ensino de leitura literária na educação básica brasileira vêm sendo produzidas em diferentes contextos sócio-históricos e ideológicos.

Para delimitarmos de que tempo partimos ao tratar dessa questão, tomaremos como referência o período após a Ditadura Militar em que, a partir dos anos de 1980, se estabelece, de acordo com Mortatti (2014), uma tradição do ensino de literatura e de literatura infantil e juvenil no país. É, também, nesse contexto que se denunciam as “crises” da leitura, da alfabetização, da educação, da formação do profissional de Letras, do ensino da literatura e o debate a respeito do “ensino tradicional”.

Nesse cenário de reestruturação política e social do Brasil, esse debate, conforme Mortatti (2014),

⁴ Explicaremos melhor esse conceito no capítulo 2.

[...] envolveu diferentes sujeitos e segmentos representativos da sociedade civil brasileira, especialmente professores do ensino de 1º e 2º Graus e do ensino superior e entidades que os representavam. Visando à construção da educação democrática para uma sociedade democrática, foram-se formulando e implementando programas governamentais, como aqueles destinados à superação da “crise da educação” e as correlatas “crise da alfabetização” e “crise da leitura” no Brasil. Foi-se intensificando, então, o interesse pelo estudo e pela pesquisa, em programas de pós-graduação de educação, sobre esses e outros problemas educacionais. Também as relações entre educação e literatura se tornaram temas de discussão e objetos de pesquisa e estudos sistemáticos produzidos por pesquisadores da área dos estudos literários no diálogo crítico com as ciências da educação. (MORTATTI, 2014, p. 24-25)

Produzem-se saberes por meio das produções acadêmico-científicas nas áreas relacionadas (leitura, literatura e ensino), em vários centros de pesquisa e programas de pós-graduação em Letras, Estudos Literários e Educação do país (USP; Unicamp, UNESP; PUC-SP; PUC-RS; UFRGS e UFMG entre outros). As produções, resultados de pesquisas nas áreas citadas, fazem a crítica de como a escola concebe o ensino de língua e de literatura na educação básica e apresentam as diferentes funções desse ensino. Há um distanciamento entre o que a academia e a escola de educação básica propõem para o ensino de leitura literária.

A crítica mais contundente dos especialistas (ZILBERMAN, 1988; GERALDI, 2004; COSSON, 2012; MORTATTI, 2014), a partir da década de 1980 aos dias atuais, está em apresentar que uma das funções de ensinar literatura na escola é que o aluno aprenda

[...] a história literária, por meio das escolas literárias, autores e obras canônicos no ensino de 2º Grau; ou de utilização escolar do texto literário como pretexto para ensinar gramática normativa da língua, valores morais e cívico-patrióticos, ou para formar o “aluno crítico” da ideologia dominante. Visando à formação de cidadãos críticos e ativos, como agentes do projeto desejado de transformação social [...]. (MORTATTI, 2014, p.25)

Para Cosson (2012 [2006]), o ensino de literatura na escola e na sociedade brasileira está numa situação difícil, pois em se tratando de literatura,

Alguns acreditam que se trata de um saber desnecessário. Para esses, a literatura é um verniz burguês de um tempo passado, que já deveria ter sido abolido das escolas. Eles não sabem, mas pensam que não precisam aprender literatura, porque já conhecem e dominam tudo o que lhes interessa. Essa postura arrogante com relação ao saber literário leva a literatura a ser tratada como apêndice da disciplina de Língua Portuguesa quer pela sobreposição à simples leitura no ensino fundamental, quer pela redução da

literatura à história literária no ensino médio. É a mesma arrogância que reserva à disciplina Literatura no ensino médio uma única aula por semana, considera a biblioteca um depósito de livros e assim por diante. Outros têm consciência de que desconhecem a disciplina, porém consideram o esforço para conhecer desproporcional aos seus benefícios. São os indiferentes, para quem ler é uma atividade de prazer, mas o único valor que conseguem atribuir à literatura é o reforço das habilidades linguísticas. É por isso que não se importam se o ensino de literatura constitui-se em uma sequência enfadonha de autores, características de estilos de época e figuras de linguagem, cujos nomes tão-somente devem ser decorados independentemente de qualquer contexto. (COSSON, 2012, p. 10-11)

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II (1998) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2006), encontramos, também, posicionamentos de seus elaboradores do mesmo modo como se expressaram anteriormente Cosson (2012) e Mortatti (2014).

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, PCNs Língua Portuguesa 3º e 4º Ciclos, 1998, p. 27.)

Para cumprir os seus objetivos que se configuram na indispensável humanização, de acordo com os autores das Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2006),

[...] não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCN, principalmente o PCN+, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos: “Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que [...]” (PCN+, 2002, p. 55). Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito. (BRASIL, Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006, p. 54.)

Tanto os especialistas da área da literatura e de seu ensino quanto os autores dos PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio fazem a crítica ao “ensino tradicional” de leitura

literária, essas últimas trazem a função da literatura em seu caráter de “humanização” (CANDIDO, 1995), com vistas à formação do leitor na perspectiva do “letramento literário” (COSSON, 2012). Consideram que não há dicotomia entre o ensino de língua e de literatura, seja no ensino fundamental ou no ensino médio, todavia encontramos, no currículo escolar da rede estadual de ensino em Mato Grosso do Sul, as disciplinas de Língua Portuguesa e de Literatura separadas, no ensino médio.

Confrontamos as orientações curriculares com a realidade do currículo da Rede Municipal de Educação de Campo Grande e da Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul e identificamos, no ensino fundamental II, apenas a disciplina de Língua Portuguesa em que a leitura literária é realizada por meio do livro didático e dos textos nele presentes: crônicas, contos, poesias, fábulas, etc. Some-se, ainda, a leitura de obras literárias de autores clássicos e modernos da literatura, principalmente brasileira.

No ensino médio, em nível estadual, encontramos as duas disciplinas separadas, além de ter sido criada uma nova disciplina, denominada de Produção Interativa, que ocupa o lugar da antiga disciplina de Redação. Também no ensino médio, o trabalho pedagógico é realizado principalmente com o livro didático e com a leitura de obras clássicas e modernas da literatura brasileira. O detalhe é que a preferência dessas leituras é dada às obras que são cobradas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Frente às contradições do ensino de leitura literária nos anos finais do ensino fundamental e médio, em 2013, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Básica, publicou uma nova diretriz curricular para a educação básica, que veio ocupar o lugar das diretrizes anteriores. Trata-se das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNGEB). Detalharemos melhor as proposições do documento no próximo tópico deste capítulo.

Retomando o que nos propusemos nesta parte do texto: tratar das finalidades do ensino de leitura literária, na escola, prescindimos especificá-lo em seu caráter educativo e formativo (OSAKABE, 2004), a especificidade da literatura em seu viés de humanização (CANDIDO, 1995) e a sua natureza estética (JAUSS, 2002).

Humanização em *Candido* (1995) é

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos e essenciais, como o exercício da 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. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 249).

A natureza estética supera a dicotomia que se estabelece ao ler um texto literário: o trabalho e o prazer, pois segundo Jauss (2002)

[...] por um lado, prazer e trabalho formam, de fato, uma velha oposição, atribuída desde a Antiguidade ao conceito de experiência estética. À medida que o prazer estético se libera da obrigação prática do trabalho e das necessidades naturais do cotidiano, funda uma função social que sempre caracterizou a experiência estética. Por outro lado, a experiência estética não era, desde o princípio, oposta ao conhecimento e à ação (JAUSS, 2002, p. 95).

Desse modo, o para quê do ensino de leitura literária na escola atual passa pela oportunidade de os alunos lerem, pelo conhecimento e pelo prazer, para se constituírem em seres humanos mais reflexivos e críticos, sensíveis às causas da natureza, da sociedade e do outro.

1.5 O ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA E AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A organização do ensino de leitura literária no Brasil passa também pela parametrização de um currículo básico comum, que é estabelecido pelo Ministério da Educação em forma de Diretrizes Curriculares. Desse modo, apresentamos neste item uma visão geral das DCNGEB para refletirmos sobre o ensino de leitura literária, considerando os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, e relacioná-lo às novas diretrizes curriculares da educação básica do país.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica foram elaboradas pelos representantes do Ministério da Educação dos seguintes setores: Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica;

Conselho Nacional da Educação; Câmara Nacional de Educação Básica, no processo que se iniciou em 2005, culminando com a publicação delas em 2013.

Segundo o então Ministro de Educação Aloizio Mercadante, no documento, “[...] estão reunidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. São essas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.” (BRASIL, 2013, p. 6)

Os objetivos delas, conforme os seus organizadores, são:

I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (BRASIL, 2013, p.7-8)

O documento, em forma de livro, de modo integrado apresenta os princípios das diretrizes curriculares gerais para a educação básica brasileira além de: revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Diretrizes da Educação do Campo; Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial; Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena, Diretrizes para atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Diretrizes

Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

Interessa-nos especificar, de modo sucinto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no tocante à área da linguagem, pensando no ensino de língua e de literatura.

O documento de Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos - (DCNEF), foi instituído pela Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010. Tais Diretrizes elaboradas pela Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação, Ministério de Educação, em seu artigo segundo, especificam que

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas. (BRASIL, 2013, p.130)

Particularmente, relacionado à área de conhecimento das linguagens, o documento aponta que

Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:

I – Linguagens:

- a) Língua Portuguesa
- b) Língua materna, para populações indígenas
- c) Língua Estrangeira moderna
- d) Arte

e) Educação Física

II – Matemática

III – Ciências da Natureza

IV – Ciências Humanas:

- a) História
- b) Geografia

V – Ensino Religioso (BRASIL, 2013, p.114)

Observamos que é no componente curricular Língua Portuguesa, no ensino fundamental de nove anos, que se dará o ensino de leitura literária, cabendo às escolas de modo coletivo e democrático definirem, em seus projetos pedagógicos, as concepções teórico-metodológicas relacionadas à área, aos conteúdos a serem tratados no trabalho pedagógico do professor da disciplina. Como podemos verificar nas palavras dos autores das diretrizes:

[...] o currículo, o projeto político-pedagógico, os programas e projetos educacionais, matéria prima do trabalho criativo dos professores e das escolas, devem ter por base a abordagem democrática e participativa na sua concepção e implementação.

Diretrizes Curriculares definidas em norma nacional pelo Conselho Nacional de Educação são orientações que devem ser necessariamente observadas na elaboração dos currículos e dos projetos político-pedagógicos das escolas. Essa elaboração é, contudo, de responsabilidade das escolas, seus professores, dirigentes e funcionários, com a indispensável participação das famílias e dos estudantes.

É, também, responsabilidade dos gestores e órgãos normativos das redes e dos sistemas de ensino, consideradas a autonomia e a responsabilidade conferidas pela legislação brasileira a cada instância. (BRASIL, 2013, p. 104)

Desse modo, para que haja um trabalho pedagógico do ensino de leitura literária nos anos finais do ensino fundamental, a escola e o professor de língua portuguesa, que organizam o currículo na área, precisam conhecer as especificidades do texto literário. Há necessidade de decisão política em privilegiar o trabalho formativo e estético com os gêneros literários, além de formação profissional para tal finalidade. Essa decisão se configurará no projeto pedagógico de cada escola.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) estão definidas pela Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012 (Ministério de Educação, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica) e se articulam com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica no Brasil.

Em termos operacionais, conforme os organizadores do documento, os

[...] componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB que integram as áreas de conhecimento são os referentes a:

I – Linguagens:

- a) Língua Portuguesa.
- b) Língua Materna, para populações indígenas.
- c) Língua Estrangeira moderna.
- d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical.
- e) Educação Física.

II – Matemática.

III – Ciências da Natureza:

- a) Biologia;
- b) Física;
- c) Química.

III – Ciências Humanas:

- a) História;
- b) Geografia;
- c) Filosofia;
- d) Sociologia. (BRASIL, 2013, p.187)

Vimos assim que, nas áreas de conhecimento denominadas “Linguagens”, aparece apenas o componente curricular (disciplina) “Língua Portuguesa”, não estimulando, portanto, a separação desse componente curricular em duas partes: um para ensinar somente a língua e outro para ensinar apenas a literatura. As unidades escolares e os sistemas de ensino, portanto, têm autonomia pedagógica para organizarem os currículos da escola.

Art. 15. Com fundamento no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, no exercício de sua autonomia e na gestão democrática, o projeto político-pedagógico das unidades escolares, deve traduzir a proposta educativa construída coletivamente, garantida a participação efetiva da comunidade escolar e local, bem como a permanente construção da identidade entre a escola e o território no qual está inserida.

§ 1º Cabe a cada unidade de ensino a elaboração do seu projeto político-pedagógico, com a proposição de alternativas para a formação integral e acesso aos conhecimentos e saberes necessários, definido a partir de aprofundado processo de diagnóstico, análise e estabelecimento de prioridades, delimitação de formas de implementação e sistemática de seu acompanhamento e avaliação. (BRASIL, 2013, p. 199)

Constatamos a possibilidade que as DCNEM abrem a cada escola, a proposição ao ensino de leitura literária sem o dicotomizar do ensino da língua no ensino médio, prática bastante criticada pelos especialistas das áreas de educação, leitura e literatura (ROCCO, 1981; LEITE, 1983; GERALDI, 2004). Outra crítica que fazem os especialistas (LAJOLO, 1988; 1994; ZILBERMAN, 1988; COSSON, 2012; MORTATTI, 2014) diz respeito a como o professor de português, em seu fazer docente, trata a leitura literária: a leitura de textos literários fragmentados, a ênfase na periodização da história literária e a obra literária em seus aspectos estéticos e linguísticos dissociados.

A responsabilidade de pensar os pressupostos teórico-metodológicos da área é da escola e de seus participantes (professor, gestores, enfim, toda a comunidade escolar). Nesse ponto, a formação do professor de língua materna, bem como a de gestores – os técnicos que coordenam a elaboração dos referenciais curriculares na

esfera municipal e estadual – precisa privilegiar a leitura de literatura, o que contará muito nesse processo produtivo.

Ainda, é relevante ressaltarmos que o Ministério da Educação, por meio das DCNGEB, deverá, em articulação com Estados, Distrito Federal e com os Municípios, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, sob consulta pública nacional, propostas de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares e saberes que devem ser atingidos pelos estudantes, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Resta-nos aguardá-las para conhecermos qual o lugar da leitura literária e que saberes linguísticos e literários serão privilegiados, uma vez que daí virão alguns dos conhecimentos de que a universidade precisará trabalhar em seus cursos de formação inicial do professor de português.

Para continuar os pontos de nossa reflexão acerca da formação do professor de português ao ensinar língua e literatura na educação básica, apresentamos, no próximo capítulo, uma discussão acerca dessa formação nos cursos de Letras brasileiros.

CAPÍTULO 2

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS NOS CURSOS DE LETRAS BRASILEIROS

Neste capítulo, apresentamos alguns pontos de reflexão a respeito da formação do professor de Português no Brasil. Os cursos de Letras – Licenciatura e/ou Bacharelado são ofertados por instituições públicas e privadas de educação superior no país. Interessa-nos discutir, nesta pesquisa, principalmente, a licenciatura em Letras que qualifica para o trabalho docente na educação básica, considerando a atuação desse futuro professor no ensino de língua e de literatura na disciplina de Língua Portuguesa, quando nela é trabalhada a leitura literária.

Para tanto, trazemos um breve histórico da criação dos cursos de Letras no país, com o intuito de mostrar e discutir a tradição da formação dicotômica da profissão, na sua constituição: a do bacharel e a do professor de português. Essa tradição pode ser vista, também, na separação entre o ensino de língua e de literatura no ensino médio, a exemplo do currículo do ensino médio proposto pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, que separa o ensino de língua e de literatura em disciplinas diferentes.

Ressaltamos que a formação inicial do professor de português, que trabalha com a linguagem, incluindo a literária, tem uma história que se configura por meio da história dos cursos de Letras no Brasil⁵, que também faz parte da história da educação (superior e básica) desse país. Não é uma história linear, por isso repleta de contradições e de ideologias de quem a narra ou narrou. Desse modo, pensar na formação inicial do professor de português, que trabalha com o texto literário na escola de educação básica, é tratar de um fenômeno social, histórico e ideológico que faz parte de uma cultura. É pensar, também, nas instituições sociais que lidam com a educação brasileira (a escola, a universidade, a família, o estado etc) e na tradição do ensino de língua e literatura no espaço escolar, nos currículos dos cursos de Letras e nas políticas públicas que os normatizam.

⁵ Para aprofundamento sobre a história do Curso de Letras no Brasil, consultar Lajolo (1988[2015]); Fiorin (2015); Souza (2007); Segabinazi (2011); Fialho e Fidelis (2015).

2.1 NA CRIAÇÃO DOS CURSOS DE LETRAS: O INÍCIO DAS DICOTOMIAS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Podemos identificar as primeiras iniciativas de criação dos cursos de Letras no Brasil a partir de 1908 com a Faculdade de Filosofia São Bento, instituição de cunho confessional, e a Faculdade Paulista de Letras e Filosofia, “instituição livre”, que funcionou de 1931 a 1934, ambas situadas na cidade de São Paulo.

Oficialmente, os primeiros cursos surgem no país, na década de 1930. O primeiro deles, de cunho estatal, foi o da Universidade de São Paulo (USP), em 1934. No ano seguinte, cria-se o da Universidade do Distrito Federal (Rio de Janeiro); em 1939, os cursos da Universidade do Brasil e da Universidade de Minas Gerais. E assim vão se expandindo as faculdades e universidades, tanto privadas como públicas, para atender a uma demanda social, econômica e ideológica de formação do profissional de Letras, dentro de contradições e interesses dos grupos que estavam no poder, em cada contexto sócio-histórico de seu funcionamento.

No bojo dos projetos das faculdades de Filosofia, nascem os cursos de Letras, conforme Fiorin (2006). Eles são criados dentro do panorama já instalado das universidades brasileiras, as quais, para o mesmo autor, surgiram tardiamente por várias e complexas razões, tais como: (i) no período colonial, a metrópole mantinha, ao lado do monopólio comercial, o monopólio da formação superior, que se dava na Universidade de Coimbra; (ii) na colônia, o ensino superior era exclusivo para formar padres em cursos de Filosofia e Teologia; (iii) a família real fugira para o Brasil e a corte instalou-se no país, requerendo o estabelecimento de cursos superiores; (iv) a elevação do país em Reino Unido de Portugal e Algarves em 1815; (v) a proclamação da independência do país em 1822; (vi) a transferência da sede do poder metropolitano para o país e, (vii) o surgimento de um estado nacional.

Nesse contexto, o ensino superior surgiu destinado “[...] de um lado, a formar burocratas para o Estado e, de outro, especialistas na produção de bens simbólicos para o consumo das classes dominantes.” (FIORIN, 2006, p. 14)

Já os cursos de Letras, segundo Lajolo (2015[1988])⁶ nasceram com a tríplice finalidade “[...] a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas

⁶ LAJOLO, Marisa. *No jardim das letras, o pomo da discórdia*. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/pomo.htm>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário, normal e superior; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituem objeto de seu ensino. [...].”

Durante meio século de existência, conforme a mesma autora, as matérias de formação para o magistério eram oferecidas em “[...] escolas/institutos/faculdades de Educação/Pedagogia, onde metodologia, Psicologia, Administração Escolar & Didática, pretendem e precisam dar conta da formação docente de um egresso do curso de letras.” (LAJOLO, 2015[1988])⁷ Configurando-se na dicotomia básica que os presidiu desde a implantação em direções opostas, de um lado, está a formação de professores para o magistério, e do outro, a formação de pesquisadores. Constata Lajolo (2015) que

[...] a profissionalização do magistério foi sempre uma profissionalização pouco compensadora. O magistério, para cujo exercício, por mais de um século não se pediu nenhum tipo de preparo, foi com muita freqüência exercido por indivíduos que aumentavam, pelo desprestígio de seu grupo social de origem, a marginalização social da profissão que abraçavam: mulheres, mulatos e imigrantes despreparados são a galeria de docentes que o século XIX e começo do século XX exibem. Só por um breve período, e não por coincidência nos arredores da criação da Faculdade de Filosofia da USP, o magistério secundário paulista ofereceu condições profissionais dignas. (LAJOLO, 2015[1988])⁸

A pouca preocupação com a formação pedagógica do professor de língua e de literatura também pode ser identificada antes da criação das primeiras Faculdades de Letras em São Paulo e no Rio de Janeiro, pois “[...] os principais estudiosos das línguas e das literaturas ensinavam nas escolas secundárias e **sua formação lingüística e literária era autodidata**” (FIALHO e FIDELIS, 2015, p. 4 – grifos nossos.).

Podemos visualizar, nos currículos dos cursos de Letras, ainda, os desencontros e as contradições da formação do profissional de Letras, particularmente, em se tratando da docência. Relacionado ao tema, Paiva (2005) fez um estudo sobre os currículos dos cursos de Letras no Brasil, bem como identificou os seus perfis.

⁷ Id.

⁸ Id.

De acordo com a autora, o primeiro currículo mínimo desses cursos foi aprovado em 1962, pelo Conselho Federal de Educação, por meio do parecer nº 283 de Valmir Chagas. “Havia, até então, currículos densos, abrangendo conjuntos de línguas e o grupo das Línguas Neolatinas, por exemplo, incluía a aprendizagem de cinco línguas com suas respectivas literaturas, o que, na prática, apresentava resultados duvidosos.” (PAIVA, 2005, p. 1)⁹

Em 1968, em pleno período de governo militar, houve intensa mobilização social pela disputa de diferentes grupos em prol da democratização, que tinham, entre outras reivindicações, a educação superior pública. Nesse contexto, esteve em pauta a Reforma Universitária brasileira, que se configurou oficialmente pela Lei 5.540/1968, acompanhada pela Lei 5.539/1968 (Estatuto do Magistério Superior Federal), bem como dos documentos legais que as antecederam, os quais “[...] propiciaram condições institucionais para a efetiva criação da instituição universitária no Brasil, onde, até então, existiam somente faculdades isoladas ou ligadas por laços mais simbólicos do que propriamente acadêmicos.” (CUNHA, 2011, p. 178)

A instituição universitária, no país, foi marcada, segundo o mesmo autor, pela “[...] repressão político-ideológica a professores e estudantes.” (Ibid., p. 178) Foi a partir desse contexto contraditório entre a repressão, o controle de programas e dos currículos, que a formação dessa instituição teve maiores impulsos. E, ainda, foi nesse período que o estado começou a se preocupar com a formação pedagógica dos docentes para o exercício do magistério, incluindo a do professor de português.

Essa preocupação foi materializada pela Resolução nº 9, de 10 de outubro de 1969, a qual legislava sobre a inclusão nos currículos mínimos dos cursos que habilitavam para o exercício do magistério as matérias pedagógicas como Psicologia da Educação, Didática e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, além de ser obrigatória a matéria de Prática de Ensino em forma de Estágio Supervisionado. A referida legislação foi aplicada aos cursos de formação do professor de modo geral e, nos da área de Letras, somente a partir de 1970.

⁹ PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. *O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras*. In: TOMICH, et al. (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 345-363 (Advanced Research English Series). Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/perfil.htm>> Acesso em 09 fev. 2015.

Na década de 1980, período em que se iniciou a redemocratização no país, Marisa Lajolo (2015[1988]) discutiu a história da disciplina literatura brasileira nos currículos dos cursos de Letras brasileiros e concluiu haver uma “*crise dos cursos de Letras*”. Identificamos, assim, a inter-relação da crise da formação do professor de Língua Portuguesa e a denominada “crise do ensino” de Português e de Literatura no Brasil, temas apontados na mesma época. Discutimos esse último tema no primeiro capítulo deste trabalho.

Ainda nesse contexto, Paiva (2005, p. 3), assinala que a parte pedagógica é um vazio em muitos dos currículos dos cursos de Letras.

Apesar da resolução de 1969 prescrever a obrigatoriedade para “a prática de ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional sob a forma de estágio supervisionado”, rara era a Instituição que se preocupava com a formação profissional. Na maioria dos casos, a formação do professor de língua estrangeira, e até de língua portuguesa, ficava a cargo de pedagogos sem nenhuma qualificação específica para a tarefa. Os conteúdos das práticas de ensino, geralmente, exibiam o mesmo formato, não importando se a licenciatura era em línguas ou em matemática, geografia, etc.

No caso das universidades públicas, o problema era menos grave, mas a disputa entre os departamentos de letras e os de educação deixava uma falha nos currículos, evidenciando falta de integração entre os departamentos e até políticas de formação incompatíveis.

Na UFMG, por exemplo, na década de 80 e parte de 90, um grupo de professores do então Departamento de Letras Anglo-Germânicas defendia a formação de um professor de línguas apto a desenvolver a competência comunicativa do aprendiz em contextos de ensino diversificado – escolas públicas e particulares, institutos de idioma e até ensino individual. Já os professores responsáveis pela prática de ensino na Faculdade de Educação priorizavam a formação de um professor voltado para o ensino de leitura em escolas públicas. Em outras universidades públicas, o corpo docente dos Departamentos de Letras se eximia de participar da formação docente, alegando que isso era competência dos pedagogos. (PAIVA, 2005, p. 3)¹⁰

Nas análises de Paiva (2005), identificamos os conflitos de interesses relacionados ao perfil do profissional de letras que se pretendia formar nas décadas de 1980 e de 1990, o que nos mostra os desencontros e as contradições daquela

¹⁰ PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. *O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras*. In: TOMICH, et al. (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 345-363 (Advanced Research English Series). Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/perfil.htm>> Acesso em 09 fev. 2015.

formação. A partir de meados dos anos de 1990, com a criação da LDB nº 9.394/96, esse perfil se alterou, pois foram sendo regulamentadas políticas públicas voltadas à formação do professor da educação básica, incluindo a do professor de português, as quais vão estabelecer, ainda, o novo perfil do egresso do curso de Letras. Particularmente, aqui, nos interessa analisar a realidade atual dos cursos de licenciaturas em Letras. É o que discutiremos no próximo tópico deste trabalho.

2.2 OS CURSOS DE LETRAS BRASILEIROS E A REALIDADE ATUAL DA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

Vimos que o poder público federal somente legislou, dando início à preocupação com a formação para a docência do profissional de Letras, no final da década de 1960, num período que coincide com a ditadura militar e o silêncio da democracia. Em meados dos anos 1980, assistimos à abertura política e a implantação da nova Constituição Federal brasileira, em 1988, que estabelece a educação pública como um direito social.

Em 1996, entrou em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96. Na referida lei, encontramos o marco definitivo que pôs em relevo a docência nos cursos de licenciatura, com vistas a formar o professor brasileiro em geral e o em Letras, em particular. Nas Diretrizes da Educação Nacional, encontramos que

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.(BRASIL, 1996.)¹¹

Diante disso, surgiram vários documentos que fazem parte das políticas do governo federal, que traçam o perfil e normatizam a formação do profissional de Letras no país. As Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras nº 492/2001 – (DCCL), do Conselho Nacional de Educação, da Câmara Superior de Educação, por exemplo, trazem que

¹¹ BRASIL. Ministério da Educação. *LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO Nº 9496/1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso: 07 dez 2014.

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela. Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades [...]. (BRASIL, 2001, p.30)¹²

Desse modo, o profissional de Letras tem a sua formação dividida, como é a tradição, uma vez que possibilita a elaboração de currículos distintos para formar o bacharel (pesquisador) e o licenciado (professor) na graduação.

Voltemos às referidas diretrizes. Nelas é descrito o perfil dos graduandos em Letras além de outros temas que se interligam com a finalidade da graduação.

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objetos de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir sobre a linguagem, de fazer uso das novas tecnologias e de compreender a sua formação profissional, como processo contínuo, autônomo, e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários. (BRASIL, 2001, p. 30)¹³

De maneira geral, os autores das DCCL apresentam às Instituições de Ensino Superior (IES), que pretendem formar o profissional de Letras no país, alguns pilares de que precisam para elaborar seus projetos pedagógicos, em que demonstrarão como será a formação desse graduado: o bacharel em Língua Portuguesa (incluindo uma segunda língua Inglês ou Espanhol) etc, ou o professor de Língua Portuguesa/Inglês ou de Língua Portuguesa/Espanhol.

¹² BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 492/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em 24 fev. 2015.

¹³ Id.

Cabe às IES, ainda, conforme consta nas diretrizes, por meio de seu colegiado de graduação do curso de Letras, a incumbência de conceber e acompanhar a diversidade curricular que implantarão.

Dando prosseguimento à reflexão, Gatti (2010) apresenta-nos um diagnóstico elaborado com base em pesquisa realizada no período de 2008 e 2009, que pode ser encontrada também em Gatti et al. (2008, v. 1 e 2); Gatti & Nunes (2009); Gatti & Barreto (2009), a realidade da formação inicial do professor de Português, nos cursos de Letras, dentre a de outras licenciaturas. Os estudos da autora mostram um cenário preocupante sobre os resultados dessa formação. Ela aponta que

Mereceriam maior atenção as ambiguidades das normatizações vigentes, a fragmentação da formação entre e intracurso, a parte curricular dedicada à formação específica para o trabalho docente, aqui incluídos os estágios na forma como hoje se apresentam na maioria das instituições. (GATTI, 2010, p. 1355)¹⁴

A respeito da parte curricular específica para o trabalho docente, incluídos os estágios, Gatti et al. (2008, v. 1 e 2) e Gatti & Nunes (2009) buscaram analisar os currículos das licenciaturas, levando em conta “[...] o que se propõe atualmente como disciplinas formadoras nas instituições de ensino superior nas licenciaturas presenciais em Pedagogia, Língua Portuguesa [Letras], Matemática e Ciências Biológicas.” (GATTI, 2010, p.1367)

Com tal finalidade, as autoras analisaram os projetos pedagógicos, um conjunto de disciplinas ofertadas e suas ementas de 32 cursos de licenciatura em Letras (habilitação português), em IES públicas e privadas, das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul do Brasil.

Constaram que

.Há grande dissonância entre os projetos pedagógicos obtidos e a estrutura do conjunto de disciplinas e suas ementas, nas três licenciaturas [Letras/português; Matemática e Ciências Biológicas], parecendo que aqueles são documentos que não repercutem na realização dos cursos.

¹⁴ GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc. [online]. 2010, vol.31, n.113, pp. 1355-1379. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso 18 fev. 2015.

.Os cursos de licenciatura em Letras apresentam 51,4% de sua carga horária em disciplinas relativas aos conhecimentos disciplinares da área, com predominância de Linguística, **e apenas 11% das horas-disciplinas são dedicadas à formação para a docência.** (GATTI, 2010, p. 1373, grifos nossos.)¹⁵

Das horas dedicadas à formação para a docência, Gatti (2010) verificou nas matrizes curriculares das licenciaturas “[...] a ausência de um eixo formativo claro para a docência, presume-se pulverização na formação dos licenciados, o que indica frágil preparação para o exercício do magistério na educação básica.” (GATTI, 2010, p. 1374)

Para transformar a realidade descrita, de acordo com Gatti (2010, p.1375),

[...] é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

Considerando ainda a mesma questão, Segabinazi (2011, p.89) fez um estudo em nível de doutorado e, entre as conclusões da pesquisa, identificou que, na trajetória dos cursos de Letras do país, encontramos, “[...] a fragmentação curricular e a excessiva carga horária teórica sem um vínculo com situações das práticas de ensino, o que gera um distanciamento entre futuro professor e o seu lugar de atuação.”

A constatação de Paiva (2005), Gatti et al.(2008, v. 1 e 2), Gatti & Nunes (2009), Gatti (2010) e de Segabinazi (2011) da realidade problemática do perfil dos cursos de Letras, quando se trata do lugar que ocupam, em seus currículos, os saberes pedagógicos – formação voltada à docência - demonstra que permanece a dicotomia na formação do professor de Português. Contudo, para Vasconcelos (2015), não há dicotomia entre conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos para a formação docente, uma vez que na formação inicial de professores,

¹⁵ GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc. [online]. 2010, vol.31, n.113, pp. 1355-1379. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso 18 fev. 2015.

[...] igualmente necessários e importantes são os aspectos voltados para a formação nas áreas específicas e seus conteúdos como aqueles do fazer pedagógico, e que o caminho para a superação dessa dicotomia (que é ao fim e ao cabo, artificial) é um só: o diálogo. (VASCONCELOS, 2015, p. 46)

Concordamos com o posicionamento da autora, está faltando diálogo entre as áreas da educação e de letras, já que a primeira é quem se responsabiliza por tratar das questões pedagógicas e a segunda das específicas, considerando a formação inicial do professor de Português.

Nesse sentido, o Parecer CNE/CP 09/2001, de 08 de maio de 2001 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena, instituídas pela Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 trazem normativas de como as instituições de ensino superior devem conduzir a formação do professor de português e a de outras áreas.

Nessas diretrizes, a formação docente se amplia e se torna mais complexa, exigindo do professor novos saberes e das instituições formadoras um compromisso ético e político que propicie à formação inicial desse profissional o desenvolvimento de competências para o trabalho, voltado, principalmente, à docência. Detalharemos melhor as bases dessas medidas legais, relacionando-as ao currículo do Curso de Letras da Universidade pública em que fizemos o nosso estudo.

2.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Por meio das principais ações do Estado, que se configuram em políticas públicas voltadas a orientar e a regulamentar a formação inicial da profissão de professor de Português no país: quais sejam, o Parecer CNE/CP Nº09/2001, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras, o Parecer nº 492/2001, aprovado em 03 de abril de 2001, detalhemos melhor a complexidade do perfil profissional, relacionando-o ao que se configura no perfil construído no projeto pedagógico do

curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Campo Grande, fazendo uma leitura pontual deste último para mostrar que as contradições e desencontros dessa formação podem ser observados na estrutura curricular do referido curso, do mesmo modo como identificaram Gatti (2010) e Segabinazi (2011).

De modo geral, podemos identificar no Parecer CNE/CP N°09/2001, aprovado em 08 de maio de 2001 e publicado no Diário Oficial da União em 18 de janeiro de 2002, os pilares propostos às IES para elaborarem os seus projetos pedagógicos de cursos de licenciatura voltados a formar o professor da educação básica no país e, em particular, o de português. Ele “[...] apresenta princípios orientadores amplos e diretrizes para uma política de formação de professores, para sua organização no tempo e no espaço e para a estruturação dos cursos.” (BRASIL, 2001, p. 6)¹⁶

No documento, encontramos as competências e as áreas de desenvolvimento profissional elencadas para que se promova essa formação, além de sugestões para avaliação das mudanças necessárias que as IES deverão implantar. De acordo com os elaboradores das diretrizes,

[...] é suficientemente flexível para abrigar diferentes desenhos institucionais, ou seja, as Diretrizes constantes deste documento aplicar-se-ão a todos os cursos de formação de professores em nível superior, qualquer que seja o locus institucional - Universidade ou ISE¹⁷ - áreas de conhecimento e/ou etapas da escolaridade básica. (BRASIL, 2001, p. 7.)¹⁸

Trata-se de “diretrizes inovadoras” nas palavras dos autores do documento e isso não podemos negar, uma vez que faz parte da implantação sistemática de uma política pública voltada à formação docente, depois de várias tentativas de reformas da educação superior, ocorridas no Brasil. Encontramos, também, a presença de

¹⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 009/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.* Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em 02 mar. 2015.

¹⁷ Instituição Superior de Ensino.

¹⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 009/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.* Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em 02 mar. 2015.

uma “reforma curricular”, necessária para que ocorram transformações no currículo de formação do professor que atuará na educação básica.

Em linhas gerais, no Parecer, podemos ler, primeiramente, um diagnóstico da realidade da formação do profissional do magistério em nosso país e os pontos nevrálgicos dessa formação. A segunda questão relaciona-se ao campo curricular, em que há desconsideração do repertório de conhecimento dos professores em formação; tratamento inadequado dos conteúdos; falta de oportunidades para desenvolvimento cultural dos formandos; tratamento restrito da atuação profissional; concepção restrita da prática; inadequação do tratamento da pesquisa; ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações; desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica e há desconsideração das especificidades próprias das etapas da educação básica e das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular desse nível de ensino.

Em seguida, apontamos os aspectos essenciais à formação de professores, quais sejam:

[...] a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional. (BRASIL, 2001, p. 11.)¹⁹

Define-se a concepção de formação como processo ao ficar explícito, no referido documento, que ela se dá ao longo de toda a vida. Outro elemento central é o da formação profissional tendo como foco a docência, a qual envolverá o domínio de conhecimentos, de competências e de funções diversas.

No Parecer, foram definidos os “Os princípios orientadores para uma reforma da formação de professores”, quais sejam: a concepção de competência (ação teórico-prática) como núcleo da formação de professores; a coerência entre a

¹⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 009/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.* Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em 02 mar. 2015.

formação oferecida e a prática esperada do professor – simetria invertida; a concepção de aprendizagem como um processo de interação sócio-histórico e cultural entre os indivíduos para a construção de conhecimentos; a concepção de conteúdo como base para a construção das competências profissionais; a concepção de avaliação levando em conta o processo da aquisição de competências teórico-práticas, proporcionadas pela formação e a pesquisa como elemento essencial na formação do professor, sendo o seu foco o processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares da educação básica.

Verifiquemos, agora, mais detidamente as orientações do Parecer CNE/CES nº 492/2001, de 09/07/2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras²⁰, para, assim, compreendermos o currículo do curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Campo Grande, ao propor a formação do professor de português. Relembramos, porém, que, na parte anterior deste texto, já apresentamos o perfil e as finalidades do Curso de Letras, traçados pelos autores do referido Parecer.

De acordo com os elaboradores das diretrizes, os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis para que facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho; criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional; deem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno; promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação; propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio. (BRASIL, 2001)²¹

²⁰ Vale lembrar que o Parecer CNE/CES nº 492/2001, de 09/07/2001, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

²¹ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 009/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em 02 mar. 2015.

Levando em consideração o exposto, apresenta-se uma concepção de currículo como a “[...] construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar (BRASIL, 2001, p. 29.)

As competências e habilidades são pautadas em:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino. (BRASIL, 2001, p. 30.)²²

Posteriormente, o Parecer traz as características gerais dos conteúdos curriculares, considerando “os diversos [perfis] profissionais que o curso de Letras pode formar”; como deve ser organizada a estrutura dos cursos, destacando que os de licenciatura “[...] deverão ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.” (BRASIL, 2001, p.31) E por fim, aponta como a avaliação deve ser implementada nos cursos de Letras.

Os conteúdos curriculares básicos são caracterizados como aqueles relacionados aos estudos linguísticos e literários; aos conteúdos característicos da formação profissional em Letras.

²² Id.

Estes devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão, e incluem os estudos lingüísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos seqüenciais, de acordo com as diferentes propostas dos colegiados das IES e cursadas pelos estudantes. (BRASIL, 2001, p. 31.)²³

No caso das licenciaturas, conforme os autores do Parecer, deverão ser inclusos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. Nesse caso, fica a pergunta de como os cursos de licenciatura em Letras no país, e em particular, o da UFMS, estão conseguindo realizar a articulação entre conteúdos da educação básica e as suas didáticas próprias, relacionados às pesquisas, pois ainda não temos os conteúdos basilares da área de língua e de literatura para a educação básica, em nível nacional, estabelecidos pelo Ministério da Educação, apenas há a menção que estes seriam regulamentados, mencionados nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

Após a exposição anterior, o que nos interessa agora é discutirmos sobre o currículo atual do curso de licenciatura em Letras da UFMS, Campus de Campo Grande, única licenciatura oferecida pela instituição. Nesse caso, a formação profissional será de licenciado em Letras Língua Portuguesa/Língua Inglesa ou Letras Língua Portuguesa/Língua Espanhola.

O curso de Letras da UFMS tem duração de quatro anos e é oferecido nos períodos matutino e vespertino. O seu funcionamento está regulamentado pela Resolução do Conselho Universitário (COUN) nº 60 de 20.09.1990. Em seu quadro de professores, temos as categorias: professores concursados (mestres e doutores) e professores contratados (graduados e mestres).

Dados consultados no *site* institucional do curso de Letras da UFMS mostram que há duas propostas de currículo. Uma focaliza a formação do professor de Língua Portuguesa/Língua Espanhola e outra a do professor de Língua

²³ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 009/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em 02 mar. 2015.

Portuguesa/Língua Inglesa. Há disciplinas comuns aos dois cursos, assim como específicas a cada formação, considerando as duas áreas de línguas estrangeiras ofertadas.

Identificamos ainda que há coordenadores distintos nos cursos de licenciatura da instituição, o que é um ponto positivo, ao pensarmos na organização e na especificidade teórico-prática de cada curso.

O currículo duplo está organizado em: componentes curriculares (disciplinas), os quais se subdividem em: conteúdos de cultura geral e profissional; conteúdos de formação específica; conteúdos de formação pedagógica; conteúdos de dimensões práticas e complementares optativas. As disciplinas relacionadas à formação pedagógica são de responsabilidade dos docentes do Curso de Pedagogia, às demais, dos professores do Curso de Letras.

Como o número de disciplinas do currículo de Letras da UFMS é extenso, e também os seus respectivos ementários, optamos por analisar, de modo mais detalhado, os conteúdos de formação específica, de formação pedagógica e de dimensões práticas, pois a nossa análise poderá contribuir para compreendermos que conhecimentos estão sendo privilegiados nesse currículo, levando em conta a formação dos professores de português recém-formados, colaboradores desta pesquisa, e a do futuro professor de português, principalmente, quando ele for atuar com o ensino da leitura literária na educação básica. Para ficar mais fácil a visualização e a leitura desses conhecimentos, elaboramos o quadro a seguir:

Conhecimentos		Carga horária	
		Horas	%
Formação específica	Estudos literários	580	17,70
	Estudos Linguísticos	1.220	37,19
Formação pedagógica	Fundamentos teóricos, Didática, Sistemas educacionais	360	10,97
Dimensões práticas	Conhecimentos específicos para a docência (estágios, práticas de ensino)	800	24,39
Outros saberes		320	9,75
Subtotal		2.960	
Total		3280	100

Quadro 1 - Cargas horárias de conhecimentos curriculares cursos de Letras UFMS

Fonte: Boletins de Serviço nº 4266/ 4753, UFMS/Projeto pedagógico Cursos de Letras, 2010.

Do quadro anterior, podemos tirar algumas conclusões: os saberes relacionados aos estudos linguísticos (17,70%) têm privilégio sobre os literários (10,97%); os conhecimentos da parte pedagógica ficam aquém dos relacionados à formação específica; os conhecimentos relacionados à prática (24,39%) são em menor quantidade, se os somarmos e os vincularmos à formação específica (54,89%). Isso significa que a ênfase curricular está no aspecto teórico, o que pode ser preocupante se não houver a relação deste com a prática, como já mostraram as pesquisas de Gatti (2010) e Segabinazi (2011).

Outro aspecto importante é a carga horária maior mais destinada aos estudos linguísticos do que aos literários, equiparando-se aos estudos das pesquisadoras

citadas anteriormente, as quais identificaram, também, essa realidade no currículo de alguns cursos de Letras do país. E ainda, a disciplina de Literatura Infanto-juvenil consta nele como matéria optativa.

Vale ainda destacar um ponto de avanço que observamos no currículo para formar o professor de português da UFMS. Trata-se da articulação, que desfaz a dicotomia tão criticada por (GERALDI, 2004), em que acontecem as práticas dessa formação, quando aparecem nas disciplinas de Práticas de Ensino de Língua e de Literatura do primeiro ao último semestre do curso. Caberia, entretanto, um estudo para verificar e analisar como se dá o processo de ensino e de aprendizagem, considerando as competências profissionais e a relação que estabelecem entre a teoria e a prática do trabalho docente na área de língua e de literatura.

Dentro desse tema ainda lembramos que os autores das Diretrizes Curriculares para o Estado de Mato Grosso do Sul dividem o ensino de língua e de literatura no ensino médio, em disciplinas distintas. Caberia uma pesquisa minuciosa para conhecer a realidade do ensino de leitura literária nessas disciplinas. Assim, indagamos como articular a formação do professor de português produzida pela Universidade e as propostas dessas diretrizes, que são antagônicas? Isso mostra os diferentes interesses e conflitos que podem conter um currículo e que interferem na formação do professor de Português, uma vez que “[...] nele, decisões políticas são tomadas, lutas culturais são travadas, conflitos entre diferentes visões de mundo estão presentes.” (MATSUDA; REMENCHE, 2015, p. 8) E mais, o currículo é uma prática social, política e ideológica que, via formação inicial, interfere na prática pedagógica do professor de Português, quando este apreende os saberes necessários a essa prática, considerando o ensino de língua e de literatura na escola básica.

Diante disso, faremos uma reflexão sobre a profissão de Professor de Português e alguns “saberes necessários” à sua prática docente, particularmente, quando este trabalhará com o ensino da leitura literária na escola básica.

2.4 A FORMAÇÃO INICIAL E A PROFISSÃO PROFESSOR DE PORTUGUÊS: ALGUNS “SABERES NECESSÁRIOS” PARA ENSINAR A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA BÁSICA

Pensar a formação inicial do professor de Português não é uma tarefa simples, considerando, também, uma sociedade capitalista, os conflitos de interesses que a envolvem e as suas contradições. Trata-se de um ato político, ético, estético e educativo (FREIRE, 2003) que, principalmente, as IES precisam assumir quando forem construir os seus projetos de educação para dar início à formação desse profissional.

Um projeto educativo de formação inicial do professor de Português demanda a ação coletiva entre poder público, gestores, formadores e formandos. Cada um deles é corresponsável por suas funções. Os dois primeiros, dentre outras atribuições, precisam dar os suportes de infraestrutura e financeiro. Os formadores, o amparo teórico-prático necessário a uma formação inicial de qualidade e, que por sua vez, seja representado no trabalho docente do futuro professor de Português, quando este for ensinar Língua Portuguesa na escola de educação básica no país. O último necessita assumir e se comprometer com seu papel de aluno (estudante).

O aspecto do amparo teórico-prático que demanda a formação inicial do professor de Português pode ser identificado nos currículos dos cursos de licenciatura em Letras do país (GATTI, 2010) e, em particular, do curso de licenciatura em Letras da UFMS. Nesses currículos, encontramos alguns dos conhecimentos/saberes que as IES estão disponibilizando, compartilhando com os licenciandos, por meio de seus formadores. Particularmente, os saberes de formação específica (linguísticos e literários) e os saberes pedagógicos (ligados ao trabalho docente), no caso dos de formação específica, dos quais tratamos no capítulo 2 deste trabalho, estão mais vinculados aos estudos linguísticos que literários e pedagógicos, comprometendo a formação do futuro professor de Português para atuar no ensino de leitura literária nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

Os problemas que atingem a formação inicial do professor de Português não cessam nessas considerações, uma vez que os desencontros e as contradições veiculadas pelos currículos desembocam na flexibilidade curricular que o Ministério

da Educação regulamenta pelas Diretrizes Nacionais para os cursos de Letras, pois não há uma base curricular comum para formar o professor da educação básica. Essa proposta vem sendo reivindicada há tempos por Freitas (2007) e Gatti (2010).

Nas Diretrizes Nacionais para a Formação do Professor da Educação Básica, estão explícitos que devem compor o currículo dos cursos de licenciatura os objetos de ensino que são os conteúdos da educação básica, todavia esses conteúdos básicos ainda não foram definidos pelo Ministério de Educação, diferentemente, das áreas de conhecimento, como Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. O desafio permanece no país, construir um projeto educacional brasileiro para formar o professor da educação básica e, particularmente, o professor de língua materna que garanta a apropriação de conhecimentos teórico-práticos possíveis de serem aplicados e avaliados, configurando-se em educação básica de qualidade. É um processo que precisa avançar.

Além disso, há os problemas relacionados diretamente aos conhecimentos propiciados no processo de ensino e de aprendizagem dos licenciandos de Letras que leva a constatações como as de Lopes, Costa e Sampaio:

[...] as disciplinas obrigatórias para a formação do discente que será licenciado em letras, não trabalham com letramento, mas, em sua maioria, com a periodização literária, o que pode refletir na prática docente dos alunos quando estiverem atuando como professores de língua e literatura. (LOPES; COSTA e SAMPAIO, 2011, p.63)

Outro aspecto relevante sobre a formação inicial do professor de Português é compreendê-lo como profissão docente, uma vez que a imagem que se tem desta é de dom e de sacerdócio (NÓVOA, 1992).²⁴

Uma reflexão que considere pensar a profissão docente, para além da imagem anteriormente descrita, segundo Nóvoa (1992), necessita fundar-se em três dimensões:

²⁴ NÓVOA, António. Formação de professores e formação docente. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 16 de mar. 2015. Texto publicado em NÓVOA, António, coord. - "Os professores e a sua formação". Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. p. 13-33.

o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor); o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e o desenvolvimento organizacional (produzir a escola).

A formação, no quadro do desenvolvimento pessoal, leva em conta que o professor é “uma pessoa”. Nesse sentido, para o autor

[...] deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p.13)²⁵

As práticas de formação, no processo de produzir a profissão docente, devem ser organizadas em torno dos professores coletivos, pois conforme o mesmo autor “[...] contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.” Muito diferente das práticas de formação individuais de professores, que favorecem o isolamento, ao reforçar a “[...] imagem de professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão.” (NÓVOA, 1992, p. 15)

Desse modo, “Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.” (Ibid., p.16).

E o último fundamento está no desenvolvimento organizacional, produzir a escola. Isso significa, de acordo com Nóvoa (1992), que um novo conceito de escola surge, é uma espécie de entre-dois em que se decidem grande parte das questões educativas, definem-se os contornos de uma territorialidade própria em que a autonomia dos professores pode se concretizar.

Dadas as estratégias para pensar a formação inicial de professor de Português, importa concebê-las como sendo parte de um projeto de educação, e nele estarão inclusas uma Pedagogia da Autonomia e uma Pedagogia da Leitura,

²⁵ Id.

que inclua a leitura do texto, da obra literária, acrescida da educação linguística, com vistas à formação para além de projetos que visem a impor “[...] novos dispositivos de controlo e de enquadramento” (NÓVOA, 1992, p. 21) desse profissional. Trata-se de um projeto de “ação e de transformação”, [portanto político,] que passa pela opção de valorizar as pessoas e os grupos que lutam pela inovação no interior das escolas e dos sistemas educativos. (NÓVOA, 1992, p.21)

Assim, Nóvoa (1992) aproxima-se do pensamento freireano quando nele encontramos os fundamentos de uma “Pedagogia da Autonomia”, em que Freire (2003[1996]) apresenta saberes necessários à prática educativa, o que nos fornece um consistente referencial teórico para pensarmos a formação pedagógica do professor de Português.

Na referida obra, o educador traz como foco central a formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-crítica (progressista) em favor da autonomia do ser dos educandos, bem como a análise de saberes fundamentais àquela prática. Os principais pontos da reflexão de Freire indicam quais os saberes necessários à prática educativa e são organizados pelo pensador em três pilares: (1) Não há docência sem discência; (2) Ensinar não é transferir conhecimento e (3) Ensinar é uma especificidade humana. Esses elementos norteadores seguem com as suas análises crítico-reflexivas, evocando toda a experiência da vida do autor na relação com o seu trabalho de professor, que Freire prefere denominar educador.

“Não há docência sem discência”, pois “[...] as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro.” (FREIRE, 2003, p.23) Nesse sentido, para Freire (2003), um dos saberes indispensáveis para a docência é que o formando desde o início de sua experiência formadora admita-se como sujeito também da produção do saber e se convença de que “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2003, p.22 - grifos do autor.) Quanto mais o aprendiz exerce, conforme o autor, a capacidade de aprender, mais se constrói e desenvolve a curiosidade epistemológica para que possa alcançar o conhecimento do objeto.

Neste último caso, pensamos que Freire nos possibilite enxergar a relação necessária que deve haver na formação do professor de Português (aprendiz)

quanto ao conhecimento que adquirirá nas várias fases de sua formação, sejam aqueles voltados aos objetos do ensino, como exemplo, saberes relacionados aos estudos linguísticos e literários e os pedagógicos, que ampararão a sua prática educativa futura, ao ensinar a leitura literária na escola de educação básica. E ainda, os saberes apreendidos que possibilitem a esse profissional “pensar certo”, ou seja, pensar de modo crítico e assumir a responsabilidade de sua aprendizagem também.

Com relação aos saberes relacionados aos estudos literários, pensamos que eles precisam ser ensinados ao futuro professor de Português inter-relacionados aos estudos da língua, sem dicotomizar o ensino da língua e da literatura, conforme já discutimos por meio das afirmações de Leite e de Geraldi (2004).

Assim, propomos pensar em saberes que possibilitem a este professor construir uma pedagogia da leitura, incluindo a do texto literário, no nosso caso, amparamo-nos nas teorias de leitura da estética da recepção (ISER, 2002, JAUSS, 2002; LIMA, 2002; ZILBERMAN, 1982, 1988; BORDINI; AGUIAR, 1988), tendo como princípio que a leitura é uma prática social (ZILBERMAN, 1988; LAJOLO, 1988, 1997; SOARES, 2001), que o texto (KOCH, 2014; KOCH e ELIAS, 2006) e o discurso (FAIRCLOUGH, 2001) são práticas sociointeracionistas, materializados em gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) e a literatura têm um papel de humanização (CANDIDO, 1995); considerando, ainda, a concepção de educação libertadora, transformadora e problematizadora por meio do diálogo (FREIRE, 2003, 2011, 2013), da qual trataremos no capítulo 3.

Retomando as reflexões de Freire (2003, p.25), outro fundamento, da primeira parte de suas análises, é conceber o ensino numa vertente problematizadora, recusando o ensino bancário, pois este “[...] deforma a necessária criatividade do educando e do educador [...]”. Além disso, o autor vai refletir sobre os primeiros saberes que o aprendiz de professor deverá conhecer e compreender para exercer a docência com autonomia, que resumidamente foram destacados assim: rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; corporificação das palavras pelo exemplo; aceitação do novo e a rejeição de qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e a assunção da identidade cultural. E concluindo esta parte, salientamos um

pensamento muito significativo de Freire para refletirmos sobre a formação do professor de Português.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. (FREIRE, 2003, p. 45)

A segunda base do pensamento freireano relaciona-se ao saber resumido no tema “ensinar não é transferir conhecimento”, em que Freire (2003, p.47) insiste ao afirmar que o formador e os seus educandos precisam apreendê-lo, “[...] nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido.” Assim, para o autor, quando um professor entra em uma sala de aula é preciso estar aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tem – “a de ensinar e não a de transferir conhecimento”. Postura não tão fácil de ser cumprida, porque prescinde da relação dialógica, não autoritária do formador. Trata-se de um saber e de um exercício que dão muito trabalho ao professor.

Freire (2003) aprofunda as suas análises a respeito do tema acima apontado e elege subtemas para discuti-lo. Entre eles estão que, para ensinar, o professor precisa saber da incompletude do ser humano; reconhecer que o ser é condicionado social, cultural e historicamente; respeitar a autonomia do ser do educando; ter bom senso no uso da autoridade docente; ter humildade, tolerância e lutar em defesa dos direitos dos educadores, como profissionais idôneos e politicamente organizados; apreender a realidade (as dimensões da prática educativa); ter alegria e esperança; ter a convicção de que a mudança é possível, apesar de difícil e ter curiosidade e facilitá-la ao educando, pois é pela curiosidade que aprende e ensina.

Por fim, traz-nos um pensamento conclusivo e profundo sobre esse último subtema: “Não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vêm sendo expostos ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com

que este ou aquele professor ensina. (FREIRE, 2003, p. 90) Assim, a prática educativa quando democrática ou autoritária é testemunho do trabalho docente.

Freire (2003) conclui o seu livro com o tema “Ensinar é uma especificidade humana”. Assim sendo, ele analisa mais alguns saberes que são essenciais ao professor, como os que seguem. Reconhecer que o trabalho docente prescinde de segurança, competência profissional e de generosidade; o ensinar exige comprometimento por parte do professor, pois “Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente.” (FREIRE, 2003, p. 96)

E mais, ensinar exige a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo pela sua especificidade humana; exige liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões, uma vez que a educação não é neutra, prescinde de um posicionamento político. Saber escutar é outro fundamento ao professor, o qual significa “[...] a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.” (FREIRE, 2003, p. 119)

Reconhecer que a educação é ideológica, pois nesse viés oculta a verdade dos fatos, fazendo uso da linguagem para “penumbrar” a realidade, tornando-nos “míopes” às leis do mercado, de uma sociedade capitalista e de economia globalizada. “O sistema capitalista avança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadeza intrínseca.” (FREIRE, 2003, p. 128) Nas páginas finais de sua obra, o autor afirma que, ao ensinar o professor precisa estar disponível ao diálogo e querer bem aos educandos. O querer bem une “seriedade docente e afetividade”. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade, não desobriga o professor de sua postura ética no exercício de sua autoridade. (FREIRE, 2003) Freire (2003) insiste que, na prática educativa vivida com afetividade e alegria, são fundamentais a formação científica e política dos educadores e educadoras.

Todos os saberes elencados por Freire (2003) foram pensados com vistas à formação docente dentro de uma “Pedagogia da Autonomia”. Esta, segundo o autor, não é algo já dado, vai se constituindo em nossas experiências ao tomarmos as decisões em várias circunstâncias. Ela é “[...] amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada.” (FREIRE, 2003, p. 107)

Dessa forma, pensamos que um projeto de educação para formar o professor de Português, que trabalha – trabalhará - com a língua e a leitura literária na escola básica, pode contar com alguns dos saberes e dos fundamentos filosófico, sociológico, epistemológico, pedagógico, ontológico e histórico, portanto um consistente caminho político-pedagógico, proposto por Paulo Freire, de modo mais específico, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*. E, também, com saberes necessários para que esse professor construa uma pedagogia da leitura.

Após as considerações apresentadas, no próximo capítulo, discutiremos acerca da formação do leitor e do formador de leitor do texto literário no contexto escolar.

CAPÍTULO 3

DA FORMAÇÃO DO LEITOR AO FORMADOR DE LEITORES DO TEXTO LITERÁRIO

Apresentamos, neste capítulo, uma reflexão relacionada à formação do leitor do texto literário, trata-se da leitura literária e dos leitores dos anos finais do ensino fundamental, do ensino médio e do formador – professor de português - de leitores no espaço escolar.

A formação do leitor e do formador de leitores da leitura literária ocorre na vida e na escola em uma dada sociedade. Acompanha, por isso, seus valores sócio-históricos e ideológicos e as renovações tecnológicas, que trazem vários suportes de leitura, seja por meio do livro impresso, a partir do século XIX, seja do livro digital, na contemporaneidade.

Nesse contexto, os leitores da “palavramundo”, principalmente, aqueles inseridos na escola de educação básica no Brasil poderão ser os futuros professores de língua materna e formadores de leitores, contudo, se a eles não for propiciado o acesso ao processo de letramento literário, torna-se difícil atribuir valor à leitura literária e incentivá-la a novos leitores.

3.1 A FORMAÇÃO DO LEITOR NA ESCOLA E NA VIDA

Como se forma um leitor? Paulo Freire nos dá uma pista para respondermos à pergunta. Conforme afirma o autor, expondo a sua experiência de leitor e a importância desse ato na formação do leitor crítico, “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.” (FREIRE, 2005, p. 11) Para o autor, a compreensão crítica do ato de ler veio nele constituindo-se, desde as remotas experiências de sua infância, adolescência e mocidade. A formação do leitor (literário) é desde sempre processo em constante movimento (DIAS, 2014).

Desse modo, constituímos-nos leitores à medida que vivemos em interação com a palavra (texto verbal ou não verbal), que está no mundo e que foi escrito, dito pelo outro. Quando lemos, há um diálogo entre leitor/autor/texto (GERALDI, 2004) e a realidade social, histórica e ideológica.

Assim, “[...] a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita”. (GERALDI, 2004, p.91) O leitor, nesse processo, segundo Geraldi (2004) não é passivo, pois produz significações ilimitadas, dialógicas em suas leituras possíveis de um texto.

O ato de ler significa diálogo com o texto, descoberta de sentidos não-ditos e alargamento dos horizontes do leitor para realidades ainda não visitadas. Por isso, quanto mais contato com a literatura e com o universo dos livros tanto maior a chance de formarmos leitores competentes (AGUIAR, 2014)²⁶.

É nesse processo que se move a formação do leitor, a constituição dele passa pelas leituras que leu nos múltiplos discursos postos na sociedade na qual ele vive. Ela pode ocorrer na escola ou fora dela. Geralmente, relaciona-se à formação de leitores com a escola, todavia, sabemos que isso não é verdade. O leitor se forma na vida também com os outros (a família, os amigos, os parentes, etc). “Como fonte de prazer e de sabedoria, a leitura não esgota seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola.” (LAJOLO, 1994, p.7)

A escola, instituição eleita para divulgar a escrita (ZILBERMAN, 2008), torna-se responsável por ensinar a palavra escrita, mediada por um professor e metodologias pedagógicas. Isso se dá utilizando livros, textos em seus diversos gêneros, sejam literários ou não literários. A instituição escolar

[...] constitui o espaço por excelência de aprendizagem, valorização e consolidação da leitura, cooperando com o processo de legitimação da literatura e da escrita no mundo capitalista. Ela conta, por seu turno, com uma história especial, de que fazem parte as diferentes filosofias educacionais, as concepções relativas aos processos de ensino, o modo de organização do aparelho pedagógico. Relativamente à leitura enquanto procedimento de decodificação de textos escritos, pressupõem-se tomadas de posição pelo menos sobre os seguintes tópicos: - o método de alfabetização; - o tipo de livro escolhido, se didático, pára-didático ou outro; - a educação artística e o ensino da literatura (ZILBERMAN, 2014, s/p).²⁷

²⁶ AGUIAR, Vera Teixeira de. A formação do leitor. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40359/1/01d17t08.pdf>> Acesso em 08 set. 2014.

²⁷ ZILBERMAN, Regina. *A leitura no Brasil: sua história e suas instituições*. [s/d]. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio32.html>>. Acesso 20 set. 2014.

Antes mesmo da escolarização, o leitor do texto literário inicia a sua formação leitora em casa, provavelmente, com seus familiares, particularmente com a mãe ou o pai, ao ouvir histórias infantis, de fadas e bruxas ou outras histórias que criança adora ouvir. Até as cantigas de ninar fazem parte dessa leitura.

A importância, pois, dos primeiros contatos com a palavra é fundamental para a formação da sensibilidade linguística, isto é, a capacidade de prestar atenção nos sons e nos sentidos, no ritmo e na melodia de cada frase que ouvimos ou, depois, lemos, vai, gradativamente, aproximando-nos do texto escrito em todos os suportes e da literatura, especialmente. (AGUIAR, 2014, s/p)²⁸

Viver rodeado de material escrito não garante o nascimento de um leitor, no entanto, o exemplo dos pais, avós, irmãos, amigos, professores e bibliotecários é decisivo para aproximar a pessoa dos livros. Mas é sobretudo o entusiasmo, o comprometimento demonstrado por meio da leitura conjunta, do diálogo sobre os assuntos lidos, da troca de livros, dos relatos de experiências leitoras que mobilizam o novo leitor (AGUIAR, 2014.)²⁹.

Na escola brasileira, o leitor (aluno) passa pela educação infantil, pela alfabetização, anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio e mais adiante, poderá cursar a educação superior. Em cada uma das fases mencionadas, no processo de escolarização, a leitura pode ser concebida e ensinada de modos diferentes, porque temos múltiplos perfis de leitores a serem formados em cada tempo sócio-histórico, com diferentes objetivos, o que dependerá de concepções de homem, sociedade, educação e de leitura literária.

Além disso, há leitores em diferentes classes sociais que podem não ter tido acesso, pelas condições socioeconômicas familiares, a livros de literatura, ou tendo essas condições, não terem modelos de leitores que apreciem o texto literário, ficando, então, a cargo da escola a tarefa de propiciar-lhes o acesso aos textos literários e aos modelos de apreciadores da leitura literária.

²⁸ AGUIAR, Vera Teixeira de. A formação do leitor. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40359/1/01d17t08.pdf>> Acesso em 08 set. 2014.

²⁹ Id.

Outra questão relevante sobre o tema é a formação do leitor crítico, que pode ser interdita se não tiver condições de acesso à escolarização, à alfabetização e ao letramento (literário). Como nos adverte Freire (2005[1993], p. 10) indignado:

É um absurdo que estejamos chegando ao fim do século, fim do milênio, ostentando os índices de analfabetismo, os índices dos que e das que, mal alfabetizadas, estão igualmente proibidas de ler e de escrever, o número alarmante de crianças interditas de ter escolarização e que com isso tudo convivamos quase como se estivéssemos anestesiados.

E, em pleno século XXI, essa realidade permanece no Brasil, em geral, e em Mato Grosso do Sul, em particular. No país, em 2008, a taxa de analfabetismo, segundo informações recolhidas pelo IBGE, estava “[...] no patamar dos 10,0%, o que correspondia a um contingente de 14,2 milhões de pessoas” (BRASIL, 2009, p.41)³⁰. Já Mato Grosso do Sul, no mesmo período, contava com 8,1% de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais (BRASIL, 2009)³¹. Em 2011, o município de Campo Grande, entre a população de 10 a 15 anos, 1,64% e, da população de 15 a 80 anos, 5,85%, de pessoas não sabiam ler e escrever. (CAMPO GRANDE, Indicadores Educacionais da REME, 2011, p.14). Esses índices mostram que há muitos leitores, ainda, interditados, porque não tiveram acesso à leitura e à escrita, logo, ao processo de letramento escolar.

Ao pensar na formação do leitor (literário), levamos em conta, ainda, que ele formula hipóteses construtivas do significado do texto. Preenche lacunas, faz deduções, comprova suposições por meio de um conhecimento do mundo em geral e das convenções literárias. (EAGLETON, 1997) Na perspectiva das Teorias da Estética da Recepção, esse leitor utiliza quadros de referências pautadas em horizontes de expectativas (texto e leitor estão mergulhados em horizontes históricos, muitas vezes distintos e defasados).

³⁰ BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, nº 26. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2009/indic_sociais2009.pdf> Acesso em: 29 set. 2014.

³¹ Id.

Os horizontes de expectativas são todas as convenções estético-ideológicas que possibilitam a produção/recepção de um texto. (BORDINI; AGUIAR, 1988) É o que mostraremos na próxima parte deste trabalho.

3.2O LEITOR DIANTE DO TEXTO LITERÁRIO: PRODUÇÃO/RECEPÇÃO DE SENTIDOS

A produção/recepção de sentidos pelo “leitor/autor” ocorre na relação entre este e o texto (literário), em qualquer nível de ensino, em qualquer idade, durante a vida. Então, quem medeia a leitura é o texto. A interlocução se processa entre o leitor autor e autor leitor e vice-versa.

Nesse processo do ato de compreensão e interpretação do lido, o leitor faz a recepção do texto ou da obra literária, em que esta é, segundo Bordini e Aguiar (1988, p.82) “[...] uma concretização pertinente à estrutura da obra [ou texto], tanto no momento da sua produção como no da sua leitura, que pode ser estudada esteticamente [...].”

A concretização da recepção acontece na “[...] interação do leitor com o texto, em que este atua como pauta e tudo o que não diz ou silencia cria vazios que forçam aquele a interferir criadoramente no texto, a dialogar com ele, de igual para igual, num ato de comunicação legítimo”. (BORDINI, AGUIAR, 1988, p. 82)

Ao praticar a leitura literária, o leitor autor produz sentidos tendo como referência, de acordo com Zilberman (1990), ordens de convenções do horizonte de expectativas, quais sejam: social; intelectual; ideológica; linguística e literária. Acrescidas a elas, conforme Bordini e Aguiar (1988), temos, também, as de cunho afetivo.

Zilberman (1990, p. 103) caracteriza cada uma das ordens explicando-as:

- social -, pois o indivíduo ocupa uma posição na hierarquia da sociedade;
- intelectual, porque ele detém uma visão de mundo compatível, na maior parte das vezes, com seu lugar no espectro social, mas que atinge após completar o ciclo de sua educação formal;
- ideológica, corresponde aos valores circulantes no meio, de que se imbuí e dos quais não consegue fugir;

- lingüística, pois emprega um certo padrão expressivo, mais ou menos coincidente com a norma gramatical privilegiada, o que ocorre tanto de sua educação, como no espaço social em que transita;

- literário – proveniente das leituras que fez, de suas preferências e da oferta artística que a tradição, a atualidade e os meios de comunicação, incluindo-se aí a própria escola, lhe concedem. (ZILBERMAN, 1990, p. 103)

As de ordem afetiva, segundo Bordini e Aguiar (1988) provocam adesões ou rejeições das demais ordens, o que mostra a complexidade e a importância da noção de horizonte para a estética da recepção.

O leitor lê o texto (literário) com o seu horizonte de expectativas. Isso pode ocorrer de modo conflitante, pois

[...] a fusão de horizontes de expectativas se dá obrigatoriamente, uma vez que as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferidas. O texto se torna o campo em que os dois horizontes podem identificar-se ou estranhar-se. Daí poder-se tomar a relação entre expectativas do leitor e a obra como parâmetro para a avaliação estética da literatura. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 83)

As ordens de convenções do horizonte de expectativas possibilitam ao leitor produzir/recepcionar sentidos em suas leituras do texto (literário), nos diversos espaços em que faz esse ato. A escola é um desses espaços, que, por meio da mediação pedagógica do professor de português e de literatura, no ensino fundamental II e no ensino médio, propicia o contato do aluno com essas leituras e pode fazer um trabalho didático-pedagógico, construir uma pedagogia da leitura, incluindo a literária³², com vistas ao “letramento literário”.

3.3 O LEITOR (ESCOLAR) E O LETRAMENTO LITERÁRIO

O leitor (escolar) do texto (literário) tem “o direito à literatura” e este direito faz parte do que hoje se entende, a nosso ver, por “letramento literário”, termo trazido por Cosson (2012), tomando-o emprestado das definições de letramento de Magda Soares (1998) e ampliado pelo autor. Conforme Cosson (2012). Devemos compreender o letramento literário como uma prática social sob a responsabilidade da escola.

³² Preferimos, pela especificidade dos modos de leituras voltadas ao texto literário, denominar pedagogia da leitura literária.

O letramento literário

[...] possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária [...] o processo de letramento literário que se faz via textos literários, compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu domínio efetivo. (COSSON, 2012, p. 12).

O termo mostra um caminho ao domínio de competências que o leitor adquirirá ao ler o texto literário, considerando-o prática social e histórica, de modo significativo, voltado à vida. De forma mais ampla, o que propõe o autor é “[...] reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico”. (idem, p.12) Nesse sentido, o ensino de leitura literária é ampliado para o de educação literária com vistas ao letramento literário.

Mortatti (2014, p.38) compreende que a expressão “letramento literário” em textos de pesquisadores brasileiros (PAULINO; COSSON, 2009) remete à “educação literária”. Pensamos que este último termo é bastante apropriado por ter um sentido mais abrangente do que propriamente a expressão “ensino de literatura”.

Ainda, com relação às expressões “letramento literário” e “educação literária”, a autora constata:

[...] possivelmente, não tivesse sido necessária a emergência de novos temas e designações se tivessem se concretizado avanços reais em termos de leitura do texto literário na escola brasileira e em outras instâncias da vida social e cultural do país. Ou, possivelmente, as expressões “letramento literário” e “educação literária” venham a sintetizar tensões e anseios antigos, para retomá-los, ampliando pontos de vista e relações com outros campos de pesquisa, assim como outras expectativas de concretizá-los no novo contexto sociocultural do século XXI. (MORTATTI, 2014, p. 39)

De qualquer modo, os referidos termos possibilitam repensar as habilidades de que o leitor do texto (literário) precisa adquirir para se tornar um leitor maduro e como o professor de português irá desenvolver o seu trabalho pedagógico nas aulas com a leitura literária. Diante disso, cabe a pergunta: quais competências o leitor precisa adquirir para ler o texto literário? A resposta à pergunta anterior não é simples de responder, vai depender da concepção de linguagem, texto, discurso, leitura, literatura e de educação de cada professor de língua materna, que terá de criar uma pedagogia da leitura literária própria, levando em consideração conhecimentos interdisciplinares (filosofia, teoria literária, psicolinguística, linguística,

sociologia, antropologia) e teorias de leitura, além do que parametrizam os planos nacionais, estaduais e municipais voltados ao ensino de linguagem e literatura para a escola brasileira.

À sistematização e à configuração de “saberes necessários à prática educativa” do professor de língua e de literatura, ao propiciar a formação literária a seus alunos, damos o nome de pedagogia de leitura literária.

Figueiredo (2005), pesquisadora portuguesa, em seu livro *Didáctica do Português Língua Materna: Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*, apresenta uma proposta teórico-metodológica que nos possibilita afirmar a relevância de se pensar numa pedagogia da leitura literária. A autora propõe que, na formação inicial e continuada de professores de língua materna, se trabalhe com conteúdos modulares, entre outros temas, específicos para tratar da pedagogia da leitura do texto literário e não literário. Esses conteúdos não estão dissociados daqueles voltados para a inter-relação necessária do ensino e da aprendizagem da língua e da literatura.

A autora defende que a “[...] **didáctica da língua** como âmbito científico específico, surge no cruzamento de diversas ciências linguísticas, psicológicas, pedagógicas e sociais, cada uma com as suas próprias tradições de investigação.” (FIQUEIREDO, 2005, p. 16) Nessas palavras, encontramos fundamentação para defender o que denominamos de pedagogia da leitura literária. Isso significa que o professor de português desde a sua formação inicial, necessita apreender saberes, contemplados na “didática da língua”, para que consiga construir “[...] a sua pedagogia de forma ao mesmo tempo sólida, viva e pessoal.” (FIQUEIREDO, 2005, p.20).

Quando cada professor pensar e construir a sua pedagogia de leitura literária, existirão possibilidades de proporcionar aos leitores escolares o acesso ao letramento literário para que adquiram competências com tal finalidade.

Não temos a intenção, nesta tese, de dar respostas definitivas relacionadas a uma pedagogia da leitura literária, uma vez que tais respostas tendem a ser

provisórias, do mesmo modo, como funciona a dialética³³. Não se trata de uma receita pronta e acabada para que o professor de português a utilize. Nesse sentido, podemos dizer que haverá pedagogias de leituras literárias, pois cada professor de português proporá a sua pedagogia.

Propomos pensar a configuração de uma pedagogia de leitura literária voltada aos leitores da educação básica brasileira, por meio das teorias de leitura da estética da recepção (ISER, 2002; JAUSS, 2002; LIMA, 2002; ZILBERMAN, 1988; BORDINI; AGUIAR, 1988), tendo como princípio que a leitura é uma prática social (ZILBERMAN, 1988; LAJOLO, 1988, 1997; SOARES, 2001), e a literatura tem papel de humanização (CANDIDO, 1995), numa concepção de educação libertadora, transformadora e problematizadora por meio do diálogo (FREIRE, 2003, 2011, 2013). O desafio: a escola e o professor de língua portuguesa necessitam pensar qual caminho teórico-metodológico irão propor para trabalharem com a educação literária junto a seus alunos.

[...] as atividades de leitura fazem parte de um projeto de ensino, de uma *pedagogia*, a leitura mostra-se como uma técnica e uma prática que não podem se esgotar na decodificação dos signos escritos ou nos limites impostos pela frase. A partir do momento em que o leitor e a leitura são vistos como elementos integrantes da produção de sentido, o circuito texto/leitor deixa de ser pensado como uma direção de mão única, em que as significações saltariam do texto e o leitor permaneceria preso irremediavelmente às malhas das letras. (PAULINO; WALTY; FONSECA e CURY, 2001, p. 28. Grifos das autoras)

E não é sem conflitos e contradições que se estabelece esse caminhar, considerando as diferentes visões de mundo de cada professor; as coerções sociais do Estado, do grupo social, do discurso científico e pedagógico dominantes, nas áreas de conhecimento, já citadas anteriormente.

Vários pesquisadores e professores, ao longo de muitos anos de estudo, ensino e de pesquisa, vêm construindo/construíram a sua pedagogia da leitura literária, para citar alguns deles, temos (COSSON, 2012; BORDINI e AGUIAR, 1988; MORTATTI, 2014; LAJOLO, 1988; GERALDI, 2004[1982]; ZILBERMAN, 1988; ANTUNES, 2003, 2009; SILVA, 2009, 2013), entres outros.

³³ Entendemos por dialética “o [...] princípio segundo qual o mundo não é um conjunto de coisas acabadas, mas um complexo de processos em articulação e modificação ininterrupta. Uma nova articulação oriunda do sujeito (na ação) pode reestruturar, transformar ou destituir o poder hegemônico vigente (na estrutura)”. (RAMALHO e RESENDE, 2011, p. 162)

No depoimento de Cosson (2012, p. 11), lemos que o livro “*Letramento literário: teoria e prática*” é uma proposta de ensino da leitura literária na escola básica. Resultado de vários anos de leitura, pesquisas, práticas de sala de aula minhas e de colegas, de alunos e de alunos de alunos.”

A obra de Bordini e Aguiar (1988), *Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas* indica, no próprio título, o que denominamos uma pedagogia da leitura literária das autoras. E as palavras das autoras, na introdução do livro, confirmam o que defendemos.

Este livro [...] é uma tentativa de recuperação de um longo percurso de pesquisa, não no sentido do relato de experiências, mas como sistematização de tudo o que se pensou e comprovou, num texto de caráter teórico-metodológico. A partir de reflexões sobre a função social da leitura e o papel da escola na formação do leitor (capítulo 1), levanta dados sobre as expectativas dos alunos quanto à relação literatura – escola e sugere critérios para a seleção de textos no 1º e 2º graus (capítulo 2). Com base nesses pressupostos, discute a questão metodológica de ensino de literatura, enfatizando a necessidade de uma metodização das práticas pedagógicas centradas na natureza do literário e na comunicação leitor-obra (capítulo 3).

Apresenta, a seguir, cinco métodos de ensino de literatura, com fundamentação teórica diferenciada, objetivos e parâmetros de avaliação específicos, etapas de sistematização das atividades em sala de aula e unidades de ensino exemplificativas para os três níveis curriculares do 1º e 2º graus (capítulos 4 a 8). (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 7)

Mortatti (2014), em artigo intitulado *Na história do ensino de literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI*, apresenta, além de outras reflexões, as suas opções teórico-metodológicas voltadas ao ensino de literatura para a escola básica brasileira, o que caracteriza a construção de sua pedagogia de leitura literária aos professores de língua e de literatura a essa escola. No excerto a seguir, comprovam-se algumas dessas proposições:

Ao iniciar a elaboração deste artigo, vieram-me à mente questões sobre as relações entre literatura, educação e ensino, das quais venho me ocupando desde a década de 1980, no exercício de minhas atividades como professora e pesquisadora. [...] Aos questionamentos iniciais, porém, sobrepuseram-se tanto a necessidade de dialogar com as urgências deste momento histórico quanto a compreensão da pertinência e atualidade do assunto. Abordá-los neste texto, portanto, pode representar a possibilidade de não somente reafirmar reflexões e pontos de vista, mas também de compor – ao estilo de Pierre Menard –, por meio de nova

configuração textual, **uma síntese do que venho elaborando há três décadas.** (MORTATTI, 2014, p.24, grifos nossos.)

Ainda, conforme a autora, tratando do *Ensino da literatura e leitura de configurações textuais*, no referido artigo,

E, com base no conhecimento sobre o assunto, então disponível ou em construção, busquei formular proposta de abordagem e método de análise que contemplasse a complexidade e a singularidade do texto de literatura infantil e juvenil. Naquele momento, defini, de maneira mais sistemática, a necessidade de a análise contemplar os aspectos “intratextuais”, “extratextuais” e “intertextuais” (MAGNANI, 1989) [...]. (MORTATTI, 2014, p.35- 36)

Lajolo (1988), no livro *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor* traz propostas que vão compondo as suas reflexões para o trabalho com o texto literário na escola. Cabe salientar que, em várias outros textos escritos pela autora (1994; 2001), há posicionamentos teóricos que indicam a construção de uma pedagogia de leitura literária.

Na obra organizada por Geraldi (2004[1982]), *O texto na sala de aula* Geraldi (2004[1982]), é possível ler proposta de trabalho com a leitura (literária) direcionada a alunos do ensino fundamental II.

Zilberman (1988; 2012), em diferentes obras, vai construindo também o arcabouço teórico-metodológico para fundamentar o que denominamos pedagogia da leitura literária, para citar alguns autores/professores que construíram e vem construindo as suas pedagogias de leitura literária.

A criação e construção de uma pedagogia de leitura literária são processuais e se ligam às experiências, vivências, compartilhamento de vivências com os pares (alunos, colegas de profissão etc) e à reflexão crítica por meio das leituras que tiveram ao longo de sua vida pessoal, profissional, também, como se deu a formação, na condição de leitores e de formadores de leitores. Por isso, o desafio de se construir uma pedagogia da leitura literária às diversas realidades das escolas brasileiras e seus diferentes leitores (alunos).

O professor de língua e de literatura da educação básica brasileira também precisa criar e construir a sua pedagogia da leitura literária. É necessário que se conscientize disso para que, na sua prática docente, no trabalho com o texto literário, forme leitores mais críticos e competentes. Sabemos que essa construção é

um processo, deve-se querer e poder iniciá-lo tão logo tenha a consciência dessa necessidade, pois haverá a possibilidade de efetivar o processo do letramento literário voltado aos alunos da escola básica.

Nesse sentido, pensar numa pedagogia de leitura literária poderá garantir o letramento literário, que é um direito social do leitor (escolar) da mesma forma que preconiza Candido (1995) com relação ao direito à literatura, pois a escola, por meio de professores de língua e de literatura, tem a função de propiciá-lo aos estudantes brasileiros. Isso tendo em vista, também, as competências de leitura literária para o contínuo processo do letramento literário desses alunos, leitores.

Dado o exposto e concluindo esta parte de nosso texto, o direito à literatura e ao letramento literário está sendo negado a muitos brasileiros, como apontamos anteriormente, ao trazer as taxas de analfabetismo no país e em Campo Grande, MS. Os professores de língua portuguesa, formadores de leitores da leitura literária, também passaram pela escola básica brasileira e não tiveram esse direito garantido. Pensamos que essa realidade interfere na formação inicial do professor de Português no país e em Mato Grosso do Sul, quando o futuro docente irá trabalhar com o ensino de leitura literária ao formar leitores, também de texto literário, na escola básica. Mostramos uma reflexão mais aprofundada a esse respeito no próximo item deste texto.

3.4 O LEITOR FORMADOR E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA ESCOLA

O leitor formador, professor de português, é o principal responsável pelo trabalho pedagógico e estético com o texto literário na escola básica brasileira, portanto, tem a incumbência de formar leitores. Esse professor precisou ser formado por outros formadores de leitores. Ele passou pela escola básica, também, além de ter frequentado e concluído um curso de Letras. Todavia, o processo da formação inicial dele pode ter sido insuficiente.

Outros fatores que influenciam essa formação podem ser citados: os socioeconômicos, dentro do modo de produção capitalista de nossa sociedade; a divisão das pessoas em classes sociais; as prioridades governamentais em oferecer educação muitas vezes precária a algumas camadas da população, num processo de pseudo democratização da escola pública onde a qualidade nem sempre é

considerada; as questões histórico-culturais e ideológicas; os conflitos de valores do que é literatura; o processo de construção e de apropriação de conhecimentos científicos sobre leitura, educação e literatura por parte dos formadores; a desvalorização do trabalho docente; a falta ou a demora na tomada de posição do estado em implantar políticas de formação de professores que valorizem a formação permanente; o investimento financeiro insuficiente do estado (nas três esferas federativas) na educação; os aspectos afetivos que interferem no gosto e no querer ler o texto literário, dentre outros.

Diante desses aspectos complexos que interferem na formação dos formadores de leitores, a escola não tem conseguido atingir o letramento literário de seus alunos. Estabelece-se um ciclo vicioso, uma vez que os formadores passaram pela escola básica e são eles que se tornarão professores de português dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Ainda, a esse respeito, estudiosos, para citar alguns, como Lajolo (1988; 1994); Zilberman (1988); Geraldi (2004); Leite (1983; 2004); Rocco (1981); Silva (2002); Soares (2001); Osakabe (2004); Cosson (2012); Antunes (2003; 2009; 2013); Silva (2009, 2013), da área do ensino de língua, literatura e da leitura, fazem a crítica de como a escola vem tratando o ensino de leitura literária pelo fato de considerar essa prática burocratizante, mecânica, falseada e distanciada da vida, do cotidiano do aluno (leitor). A análise dos autores é válida e preocupante, pois é nessa escola e com esses professores de língua materna que se formam os futuros formadores de leitores.

Dando continuidade a nossa reflexão, o leitor (formador) que tem dentre as suas atribuições, também, a função de formar leitores do texto (literário), do qual nos ocupamos neste estudo, frequentou a educação básica brasileira, é docente recém-formado em curso de Letras, professor de português - das áreas de língua e de literatura -, que trabalhará com alunos do ensino fundamental II e do ensino médio em Campo Grande, MS ou em diferentes regiões e localidades do país.

No caso dos professores, colaboradores desta pesquisa, foram escolarizados em sua maioria em escolas públicas municipais e estaduais, formaram-se no Curso de Letras de uma universidade pública de Mato Grosso do Sul. Aprenderam a ler o texto (literário) com seus familiares, amigos e com professores na escola, ou desaprenderam a ler, uma vez que, se familiares e professores de língua e de

literatura, nos ambientes propícios para a prática da leitura literária não a valorizam, o livro não terá um lugar e o gosto pelo ato de ler não se estabelecerá. Outro detalhe fundamental, segundo Zilberman (2008), a leitura da literatura forma leitores e não apenas transmite um patrimônio literário nacional.

Casa Nova (2001), em pesquisa sobre a história de leituras de professores, confirma o que expusemos.

Marcadas ora pela presença do(a) professor(a), dos pais, ora pela biblioteca que tinham a oportunidade de frequentar, essas professoras revelam a transitividade de suas primeiras leituras [...]. Cada professor-leitor faz transitar sua leitura em seu contexto social. Não é somente o indivíduo, o sujeito que está ali, lendo, mas as associações ali engendradas pela letra do texto que são trazidas sob forma de outros códigos (os sociais, os simbólicos, afetivos). (CASA NOVA, 2001, p.106).

O relatório final de *Retratos da leitura no Brasil* corrobora com a defesa antecedente e aponta que “[...] muitos entrevistados afirmam que não leem ou não vão a bibliotecas porque ‘não estão estudando’, o que mostra a ligação da leitura com a escola, ou com ‘os estudos’, na percepção das pessoas.” (CUNHA, 2008, p. 14, [Retratos da leitura no Brasil]) E mais, que

[...] 86% dos não-leitores nunca foram presenteados com livros na infância, enquanto no universo dos considerados leitores esse índice cai para 48%. Outra informação importante diz respeito às práticas familiares de leitura. Nos lares dos não-leitores, 55% nunca viram os pais lendo. Se considerarmos que a maior influência para a formação da leitura vem dos pais (principalmente das mães). No entanto, dado o quadro de que os pais dos entrevistados não têm instrução alguma (23 %), cursaram até a 4ª série do ensino fundamental (23%) ou têm fundamental incompleto (15%), enquanto as mães sem qualquer escolaridade são 26%, 22% fizeram até a 4ª série e 16% têm fundamental incompleto, torna-se muito difícil a inculcação pela família do valor da leitura.

A leitura literária estabelece-se relacionada à escolarização e à não-escolarização, todavia se a escola não tiver as condições de infraestrutura material e humana (biblioteca com acervos de livros de literatura, política de leitura, profissionais capacitados para atender os seus alunos (leitores) e não valorizar a leitura, dificilmente haverá a promoção do gosto pela leitura do texto literário.

Em Campo Grande, MS, por exemplo, na escola visitada pela pesquisadora da rede estadual para o ensino básico, é recente a revitalização da biblioteca. Antes, a biblioteca servia de depósito de materiais alheios àquele espaço. Se não há a

valorização da biblioteca, onde os alunos, que em sua maioria são da camada popular³⁴, desenvolverão o gosto pela leitura? Em casa com a família? Parece difícil, pois os dados apresentados anteriormente mostram que as famílias têm baixa escolaridade e podem, por isso, ter outros valores que não os da leitura do texto literário. Outros motivos que podemos apontar são: o não acesso ao livro literário, o baixo poder aquisitivo dos familiares para a compra desse material e a pouca oferta de bibliotecas públicas equipadas.

O professor de língua materna, em geral, passou pela escola básica brasileira, e, não aprendeu a gostar de ler a literatura, somente na universidade pode ter sido despertado para esse gosto. É esse o professor que atuará como o formador de leitores da leitura literária. Ele é antes de tudo leitor-formador.

Desse modo,

[...] a pessoa do professor constitui o principal fator para a promoção da leitura e, conseqüentemente, para a formação de leitores dentro da organização escolar: sem professores que sejam leitores maduros e assíduos, sem professores que demonstrem uma convivência sadia com livros outros tipos de materiais escritos, sem professores capazes de dar aos alunos testemunhos vivos de leitura, fica muito difícil, senão impossível, planejar, organizar e instalar programas que venham a transformar, para melhor, os atuais procedimentos voltados ao ensino da leitura. (SILVA, 2002, p.69-70)

E nesse raciocínio, conforme Lajolo (1988, p. 53),

[...] se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E, à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos.

Não nos esqueçamos de que a formação do “mau professor” se produz também dentro de uma sociedade desigual, contraditória, com ideologias de um grupo social dominante, em que, muitas vezes, é negado a ele o direito à leitura do texto literário. Desse modo, podemos com Oliveira (2008) confirmar a proposição, pois a pesquisadora, ao estudar as relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino de literatura de professores de português do ensino médio da rede estadual da cidade de São Paulo apresenta o perfil desses docentes:

³⁴ Neste trabalho, utilizamos o termo “camada popular” para designar um grupo de pessoas que tem pouco ou nenhum acesso aos bens simbólicos e econômicos no país.

[...] originária de famílias com baixos níveis de escolarização, tendo tido pouco contato com a leitura durante a infância e constituindo a primeira geração a conquistar uma escolarização de longa duração. Essa escolarização, no entanto, se mostra precária quando analisados os dados que apontam para a frequência ao ensino básico público e ao ensino superior em instituições particulares, geralmente no período noturno. Tal formação não costuma levar esses professores a desenvolverem as disposições necessárias ao hábito da leitura literária, no sentido de se apropriarem das obras de literatura, reconhecendo-as efetivamente; apenas os leva a reconhecer o que é “legítimo” dentro da cultura letrada instituída. Dessa maneira, esses docentes tendem a reproduzir o conhecimento a que tiveram acesso, sem que tenham se tornado sujeitos de suas leituras e de tal conhecimento. (OLIVEIRA, 2008, p.177)

A escola e as instituições formadoras de leitores, incluindo os professores de português que formam leitores, considerando que são profissionais da área de língua e de literatura, atuantes nos anos finais do ensino fundamental e médio, não têm conseguido atingir a maioria desses leitores, pois o modo de produção capitalista atual não possibilita o acesso integral ao letramento literário, por sua condição social e pelo direito negado a eles à educação literária. Nesse sentido, surgem discursos da área acadêmica que insistem em culpabilizar, muitas vezes, os docentes que ensinam a leitura literária, acusando-os de realizar uma prática pedagógica ineficiente nesta área, todavia a história de leitura e a realidade socioeconômica e cultural podem não lhes ter possibilitado competências leitoras, que, por sua vez, interferem em seu fazer docente.

Após as considerações desta parte do trabalho, pretendemos, no próximo capítulo, por meio dos referenciais teórico-metodológicos da Análise Crítica do Discurso em Fairclough (2001), da concepção de literatura em Candido (1995), das teorias de leitura oriundas da Estética da Recepção em Jauss (2002) e Iser (2002), Bordini e Aguiar (1988), da linguística textual em Koch e Elias (2006), da concepção de leitura como prática social em ZILBERMAN (1988); LAJOLO (1988,1997); SOARES (2001), e da educação libertadora em Freire (2003, 2011, 2013), analisar os discursos de 07 (sete) professores de Português recém-formados, coletados em entrevistas, quando eles falam do ensino de leitura literária voltado à escola de educação básica, para compreendermos quais os saberes trazem em suas vozes sobre esse tema.

CAPÍTULO 4

O ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA NAS VOZES DOS PROFESSORES DE PORTUGUÊS RECÉM-FORMADOS

Neste capítulo, pretendemos analisar os discursos de 07 (sete) professores de Português recém-formados, discursos estes coletados em entrevistas, realizadas de maio a agosto de 2014, quando eles enunciam o que é ensinar a leitura literária na educação básica, para compreender quais os saberes que trazem do tema e que estão presentes, efetivamente, em suas vozes. Para identificar e preservar o anonimato deles, nomeamos os professores de (P1), (P2), (P3), (P4), (P5), (P6) e (P7).

Para esse procedimento, utilizamos os pressupostos teórico-metodológicos da Análise Crítica do Discurso (ACD) pautados nos pensamentos de Fairclough (2001) e seus comentadores brasileiros Magalhães (2001), Ramalho (2005), Ramalho e Resende (2011). Além desses referenciais da ACD, embasamo-nos na concepção de literatura de Candido (1995), nas teorias de leitura oriundas da Estética da Recepção em Jauss (2002) e Iser (2002), Bordini e Aguiar (1988), na linguística textual Koch e Elias (2006), na concepção de leitura como prática social em Zilberman (1988), Lajolo (1988; 1997), Soares (2001), e na concepção de educação libertadora em Freire (2003, 2011, 2013).

Na primeira parte do texto, trazemos um aprofundamento teórico-metodológico do que é a Análise Crítica do Discurso e como, por meio da ACD, podemos analisar os discursos dos colaboradores de nossa pesquisa e, assim, chegar a algumas interpretações do que dizem saber a respeito do ensino de leitura literária voltado à educação básica.

Passemos, assim, às análises dos discursos dos professores colaboradores deste estudo para responder à questão principal da pesquisa: que saberes os recém-formados, em Letras, trazem em seus discursos a respeito do ensino de leitura literária?

O termo **saberes** é compreendido nesta tese como o **saber de conhecimento** distinto do **saber de crença**, conforme Charaudeau e Maingueneau (2012, p.123 - 124 apud Charaudeau, 1997, p. 44 – grifos nossos),

Os **conhecimentos** “derivam de uma representação racionalizada da existência dos seres e fenômenos do mundo. [...] Considera-se que esses explicam o mundo da maneira mais objetiva possível” (1997a: 44) e que são adquiridos pela experiência de vida (“quanto mais pesado é um objeto, mais difícil é erguê-lo) e por meio de um saber técnico ou erudito (“É a Terra que gira em torno do Sol e não o contrário”). Referem-se, portanto, a tudo que é de ordem factual, que pode ser verificado e explicado segundo um princípio de causalidade verossímil. As **crenças** resultam do olhar subjetivo que o homem lança sobre os acontecimentos do mundo; correspondem mais a uma tentativa de inteligibilidade do mundo do que a uma tentativa de “avaliação dos seus fundamentos e da *apreciação* do seu efeito sobre o homem e suas práticas”. (1997a: 46). Essas crenças decorrem, portanto, de julgamentos que contribuem para fabricar normas de referência mediante as quais serão avaliados os comportamentos dos indivíduos (“Foi buscar lã e voltou tosquiado”). (Grifos dos autores)

Ressaltamos, também, que o termo **saberes** nos possibilita afirmar que não há um único saber de uma única ciência. De modo geral, há as ciências humanas, por exemplo, que englobam as ciências da linguagem, ciências da literatura, ciências da educação; as ciências sociais etc, em seus diferentes paradigmas. Nesse sentido, podemos dizer que o saber do conhecimento é produzido, distribuído e recepcionado nas ordens de discurso (interdiscursos), por meio da intertextualidade, em diferentes vozes das ciências, como também do saber de crença, do senso comum³⁵, trazidos nos discursos dos professores de português, em forma de texto, materialidade linguística-discursiva.

Esses saberes são apreendidos, contestados, sofrem transformações, principalmente, dentro das instituições acadêmicas, instâncias sociais e culturais de divulgação do saber de conhecimento, a exemplo do lugar de formação inicial dos sujeitos desta pesquisa, a UFMS. Podemos, ainda, identificá-los nas vozes dos professores de português, quando falam do que sabem do ensino de leitura literária voltada à educação básica no país, bem como, ao lembrarem as suas práticas de leituras em diferentes contextos sociais (formais ou informais).

³⁵ Esse termo se refere às interações entre os sujeitos e o ambiente com a finalidade de realizar objetos de uso e fruição dos símbolos empregados em determinada cultura dentro de um grupo social. Eles formam um sistema de caráter mais prático que intelectual. (ABBAGNANO, 2003, p. 872).

4.1 A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO COMO REFERÊNCIA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA ANALISAR OS DISCURSOS DOS PROFESSORES DE PORTUGUÊS RECÉM-FORMADOS

A análise crítica do discurso (ACD) é uma das teorias da área de estudos em Análise de Discurso (AD). Trata-se de uma teoria social do discurso, de vertente anglo-americana em AD, com vistas à mudança social do discurso na contemporaneidade. É ainda uma disciplina e um método de estudo. (MAGALHÃES, 2001)

Segundo Ramalho (2005, p.281), a

[...] ADC consolidou-se no início da década de 1990 quando Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunter Kress, Theo van Leeuwen e Ruth Wodak reuniram-se em um simpósio realizado, em janeiro de 1991, em Amsterdã (WODAK, 2003, p. 21). Embora haja diferentes abordagens de análises críticas da linguagem, o expoente da ADC é reconhecido em Norman Fairclough. Em *Language and power* (1989) e *Discourse and social change* (2001[1992]), o autor apresenta uma concepção de linguagem como forma de prática social atrelada às noções de poder e ideologia que se aproxima do enfoque discursivo-interacionista de Bakhtin (1997; 2002).

A autora salienta que, entre 1999 e 2003, o referencial teórico de ADC³⁶ manteve conceitos-chave da proposta de 1992, “[...] como *hegemonia, dialética entre ação e estrutura, ordem de discurso e intertextualidade [...]*”, todavia, a partir de então, a proposta teórico-metodológica mais atual vai enfatizar “[...] o trabalho transdisciplinar com teorias sociais e encontra inspiração no realismo crítico, uma epistemologia contemporânea da ciência social crítica.”³⁷ (RAMALHO, 2005, p.286 – grifos da autora)

Até hoje, a proposta teórica da ADC vem sofrendo transformações como podemos ler nos estudos de Faircoulgh (2005); Ramalho e Resende (2011); Ottoni e Lima (2014) em que se descrevem, aprofundam e fundamentam novas categorias de análise do texto, da prática discursiva e da prática social.

³⁶ O termo Análise de Discurso Crítica (ADC) vem sendo utilizado atualmente por Ramalho (2005), Ramalho e Resende (2006; 2011) ao invés de Análise Crítica de Discurso (FAIRCLOUGH, 2001). O primeiro termo não se desvincula dos referenciais científicos de Fairclough (2001).

³⁷ Ramalho (2005) realiza um estudo mais aprofundado sobre essa nova proposta da ADC por meio das obras de Fairclough (*Language and power*, 1989; *Discourse and social change*, 1992; *Analysing discourse: textual analysis for social research*, 2003) e Chouliaraki & Fairclough (*Discourse in Late Modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*, 1999).

Optamos por seguir o referencial teórico-metodológico, principalmente, exposto na obra de Fairclough (2001), pois consideramos que nos auxiliará a descrever e interpretar os discursos dos professores de português recém-formados, colaboradores de nossa pesquisa, para chegarmos a alguns sentidos trazidos em suas vozes, quando tratam do ensino de leitura literária na educação básica.

Em seu livro *Discourse and social change* (1992), traduzido no Brasil sob a coordenação de Izabel Magalhães, com o título de *Discurso e mudança social* (2001), Norman Fairclough traça um arcabouço teórico-metodológico da ACD que reúne a análise linguística e a teoria social numa mesma faceta, sendo atribuído ao discurso o sentido socioteórico como “texto e interação”, o que o autor denomina de análise do discurso orientada linguisticamente.

Para desenvolver uma teoria social da linguagem, Fairclough (2001) busca referências na linguística (vocabulário, semântica, gramática) e nos estudos da linguagem (pragmática e análise de discurso) com o pensamento social e político, por meio dos trabalhos de Gramsci (1971), Thompson (1984), Althusser (1971), Foucault (1979), Habermas (1984) e Giddens (1984).

O conceito de discurso e de análise de discurso proposto por Fairclough (2001) é tridimensional, pois

Qualquer ‘evento’ discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado como simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social. A dimensão do ‘texto’ cuida da análise lingüística de textos. A dimensão da ‘prática discursiva’, como ‘interação’, na concepção ‘texto e interação’ de discurso, especifica a natureza dos processos de produção e interpretação textual – por exemplo, que tipos de discurso (incluindo ‘discursos’ no sentido mais socioteórico) são derivados e como se combinam. A dimensão de ‘prática social’ cuida de questões de interesse na análise social, tais como as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e como elas moldam a natureza da prática discursiva e os efeitos constitutivos/construtivos [...]. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22).

O autor desenvolve estudos para a análise de discurso como um método que pode investigar as mudanças sociais por meio da linguagem. Fairclough (2001) propõe um método de análise do discurso que se ampara em quatro pilares principais para descrever e interpretar os discursos.

Primeiro, a análise multidimensional da linguagem, por meio da abordagem tridimensional, que “[...] permite avaliar as relações entre mudança discursiva e social e relacionar sistematicamente propriedades detalhadas de textos às propriedades sociais de eventos discursivos como instâncias de prática social.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 27)

O segundo pilar está na análise multifuncional da linguagem, já que

As práticas discursivas em mudança contribuem para modificar o conhecimento (até mesmo as crenças e o senso comum), as relações sociais e as identidades sociais; e necessitamos de uma concepção de discurso e de um método de análise que contemplem a relação entre essas três áreas. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 28)

Um ponto inicial à análise multifuncional do discurso, o autor vai buscar na teoria sistêmica da linguagem em Halliday (1978). Para esse autor, de acordo com Fairclough (2001), a linguagem é multifuncional, pois “[...] os textos simultaneamente representam a realidade, ordenam as relações sociais e estabelecem identidades.” Essa teoria de linguagem, conforme Fairclough (2001, p.28) traz “[...] aplicações úteis quando combinada à ênfase nas propriedades socialmente construtivas do discurso nas abordagens socioteóricas do discurso [...].”

O terceiro ponto é a análise histórica do discurso. A análise de discurso, para o autor, deve dar destaque à estruturação ou aos processos ‘articulatórios’ na construção de textos, “[...] e na constituição a longo prazo de ‘ordens de discurso’ (isto é, configurações totais de práticas discursivas em instituições particulares, ou mesmo em toda uma sociedade).” (FAIRCLOUGH, 2001, p.28)

No nível de textos, Fairclough (2001) considera esses processos por meio do termo de ‘intertextualidade’ (KRISTEVA, 1986a; BAKHTIN, 1981 e 1986) que se obtém no nível de ordens de discurso, este conceito trazido de Michel Foucault. O importante é localizar a mudança histórica: “[...] como diferentes discursos se combinam em condições sociais particulares para produzir um novo e complexo discurso.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22)

Por fim, o autor emprega um método crítico de análise de discurso.

‘Crítico’ implica mostrar conexões e causas que estão ocultas; implica também intervenção – por exemplo, fornecendo recursos por meio da mudança para aqueles que possam encontrar-se em desvantagem. Nesse sentido, é importante evitar uma imagem da mudança discursiva como um processo unilinear, de cima para baixo: há luta na estruturação de textos e ordens de discurso, e as pessoas podem resistir às mudanças que vêm de cima ou delas se apropriar, como também simplesmente as seguir [...]. (FAIRCLOUGH, 2001, p.28)

De modo esquemático, para que tenhamos uma visão geral do que é proposto na ACD, o discurso possui uma noção integradora de três dimensões, conforme Magalhães (2001, p. 22): “[...] o texto, a interação/prática discursiva e a ação social/prática social.” A análise textual pode ser organizada em quatro categorias principais: vocabulário; gramática; coesão e estrutura textual, numa escala ascendente. Na prática discursiva, as categorias como a força dos enunciados (ou tipos de atos de fala), a coerência e a intertextualidade dos textos. Já a análise da prática social pauta-se nas categorias como hegemonia e relações de poder - reproduz, reestruturam ou desafiam a hegemonia existente. (MAGALHÃES, 2001)

A prática discursiva e o evento discursivo são tratados pelo autor numa perspectiva dialética ao considerá-los contraditórios e em luta, “com uma relação complexa e variável com as estruturas, as quais manifestam apenas uma fixidez temporária, parcial e contraditória.” (FAIRCLOUGH, 2001, p.94) Assim, considera o “[...] discurso como modo de prática política e ideológica [...]”. (ibid) Emprega a categoria “hegemonia” de Gramsci (1971) para conceituar e investigar as dimensões políticas e ideológicas da prática discursiva.

Salientamos, por fim, que ao adotarmos a ACD como pressuposto científico e, ao mesmo tempo, selecionarmos algumas categorias analíticas dos discursos dos professores de português, isso não significa que faremos uma “[...] simples leitura e interpretação [...]” como salientam Ramalho e Resende (2011, p. 113), portanto, a escolha de que categorias utilizarmos mais adiante, para a análise dos discursos desses docentes, não foi realizada *a priori*.

“É sempre uma consequência do próprio texto e das questões/preocupações de pesquisa”. (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 113) e tampouco temos o objetivo de realizar um “policiamento” dos discursos deles em nossas análises, uma vez que não nos interessamos “[...] pela ‘verdadeira’ posição ideológica do enunciador real,

mas pelas visões de mundo dos enunciadores (um ou vários) inscritos no discurso.” (FIORIN, 2007, p. 51) Nesse sentido, no próximo item deste capítulo, iniciaremos as análises dos discursos dos professores de português, materializados no texto do gênero entrevista.

4.2 A INICIAÇÃO AO MUNDO DA LEITURA DOS PROFESSORES DE PORTUGUÊS E AS SUAS PRÁTICAS DE LEITURAS

Os sete professores de português recém-formados, sujeitos deste estudo, concluíram o curso de Letras em 2013, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Nas suas falas, coletadas por meio de entrevista, que foram gravadas pela pesquisadora, no período de maio a agosto de 2014, na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, puderam acionar as suas lembranças das práticas iniciais de leituras na infância, quando perguntamos a eles com quantos anos aprenderam a ler e como foi o primeiro contato com a leitura.

No transcorrer da entrevista (ver Anexo B), que é pertencente ao gênero discursivo das ciências em suas várias áreas, os professores puderam ainda se lembrar das práticas de leitura ocorridas no contexto familiar, escolar e universitário.

Para que essas lembranças viessem à tona, fizemos sete perguntas, que tiveram por objetivo conhecer e compreender como se deram as práticas de leitura dos professores naqueles contextos e se essas práticas os influenciaram, quando falam do ensino de leitura literária na escola de educação básica. As questões da entrevista estavam relacionadas ao que a escola recomendava para ler e como ocorria isso; ao que leram, se gostavam de ler e por quê e, por último, como realizavam as suas leituras.

Como resultados dessas questões, constatamos que seis professores aprenderam a ler na escola, e um, em sua casa, no período da infância. Todos tinham entre cinco e oito anos, e, provavelmente, pela idade dos colaboradores da pesquisa, isso ocorreu entre as décadas de 1983 a 2000³⁸. Eles narram e avaliam como foram iniciados à prática da leitura nesses dois espaços.

³⁸ No momento das entrevistas, em 2014, os colaboradores da pesquisa tinham de 21 (o mais novo) a 37 anos (o mais velho).

O período em que os professores de português ingressam na escola básica coincide com o período da denominada “crise” do ensino de língua e de leitura na escola de educação básica do país, conforme Rocco (1981), Geraldi (1994[1982]), Zilberman (1988[1982]), Lajolo (1994[1983]), Leite (1983), Soares (2005[1986]) e Perrotti (1990). Tema que aprofundamos no capítulo 1 desta tese.

Pudemos identificar, também, que lugar social os professores ocupavam na infância. Foram crianças de pais da classe trabalhadora, como identificamos nos excertos a seguir.

“Como **meu pai é militar**, a gente vivia mudando de cidade, de três em três anos.” (P1)

O professor P2 afirma que a sua trajetória escolar foi “(...) **Toda em escola pública.**” (P2)

“Porque o **meu pai é formado só até a quarta série.** (...) E **minha mãe**, ela **entrou na faculdade depois que eu já estava grande.** (...) quem tinha um tempo comigo de fazer as tarefas, de me dar essa atenção era o meu pai. (...)” (P3) Inferimos, também, que P3 tem a sua origem socioeconômica própria das camadas populares, uma vez que o pai possuía a 4ª série e a mãe somente concluiu o ensino superior, quando P3 já estava crescendo.

P5 e P7 dizem, por meio de comunicação eletrônica, com a pesquisadora, que os pais eram professores da educação básica, no primeiro caso, e, no segundo, que a mãe era do lar e o pai comerciante.

P6 enuncia: “(...) **sempre estudei em escola pública.**” Outro professor que por estudar em escola pública só pode ter origem social das camadas populares, pois provavelmente, não podia pagar para estudar em escola particular. Do mesmo modo, no enunciado de P7 encontramos “Então, a escola que a gente estudava era uma escola rural, né, num assentamento, no município de Anastácio.” (P7) “[Estudou em escola pública municipal]. (...) **Só estudei no público.**” (P7)

A origem social dos sujeitos da pesquisa que, na maioria, frequentaram a escola pública, confirma o que Soares (2005) identificou na década de 1980: a entrada de alunos das camadas populares e o início da democratização da escola

pública, que naquela altura se expandia, significando, portanto, um período em que os professores de português passaram a frequentar essa mesma escola. Isso é relevante uma vez que, estudando em escola pública, eles podem não ter tido acesso à leitura literária, o que interfere no gosto pela leitura e no que eles dizem sobre o que é ensinar leitura literária na escola.

Prosseguimos as análises e lembramos que ao produzirem discursos, os professores não apenas representam o mundo, mas significam o mundo, constituindo e construindo-o em significado. (FAIRCLOUGH, 2001). Dentro de uma teoria social do discurso (FAIRCLOUGH, 2001) é possível descrever e interpretar as marcas linguística-discursivas que trazem em suas vozes, estilos próprios, por meio de três efeitos que correspondem respectivamente, conforme Fairclough (2001), a três funções da linguagem e a dimensões de sentido que coexistem e interagem em todo discurso: as funções da linguagem “identitária”, “relacional” e “ideacional”. Segundo Ramalho (2005), as funções identitária e relacional são a função interpessoal em Halliday (1978) e a terceira das funções é a textual.

As três funções mencionadas são consideradas como metafunções simultâneas do discurso, conforme Ramalho (2005), conceitos trazidos por Fairclough (2001), da Linguística Sistêmica Funcional (LSF) de Halliday (1985). A metafunção ideacional refere-se ao conhecimento e sistemas de crenças, a interpessoal relaciona-se às relações sociais, e a textual liga-se à organização das informações e relações no texto. (RAMALHO, 2005)

A análise dos tópicos discursivos dos professores de português, nesta parte do trabalho, quando relembram a iniciação às práticas de leitura e das práticas de leitura na escola básica, pautar-se-á na metafunção textual, que coaduna as demais metafunções do discurso (FAIRCLOUGH, 2001). Desse modo, priorizamos algumas categorias, as quais estão ancoradas na posição dos sujeitos, na gramática e no uso do vocabulário.

Segundo P1, “a casa era cheia de livros”, o pai era professor, por isso, aprendeu a ter interesse pela leitura.

(...) A imagem que eu tenho de quando eu aprendi a ler, quando **aprendi a ter interesse pela leitura**, foi **em casa**, porque meu pai é professor. A casa era cheia de livros. Essa é a imagem mais recente que eu tenho de leitura. (P1)

P2 parece ter se iniciado na leitura, em casa e na escola.

Meu primeiro contato com a leitura (...) acho que foi aqueles gibis da turma da Mônica. Eu lembro disso. Que ...a gente viajava. (...) Foi com gibis. (...) Acho que o primeiro contato foi com gibis. Eu não lembro de muita coisa de minha infância. Só ...dos gibis, das viagens. A gente lia os gibis dentro do ônibus (...). Muitos...Eram muitos gibis da turma da Mônica. Eu e meu irmão, muito, muito, muito. (...) **Na pré-escola (...). Já com seis anos, já sabia ler.** (...) Sempre estudei em escola pública, nunca em escola particular. (P2)

O colaborador da pesquisa P3 diz ter aprendido a ler na escola com a professora.

Ah, (...) **eu comecei a ler**, acho que com cinco anos, quatro anos e meio, **cinco anos eu já formava as primeiras palavras.** (...) [Você aprendeu a ler com a sua professora na escola?] **Isso.** Porque o meu pai é formado só até a quarta série. (...) E minha mãe, ela entrou na faculdade depois que eu já estava grande. (...) quem tinha um tempo comigo de fazer as tarefas, de me dar essa atenção era o meu pai. (...). (P3)

O depoimento de P4 nos chama a atenção, pois afirma que ninguém teve a iniciativa de ensinar-lhe nada em casa. As marcas linguísticas “ninguém” e “nada” podem ser compreendidas como um apagamento no primeiro caso do sujeito da ação, os pais de P4, e “nada” um termo indefinido que retoma a palavra leitura.

(...) eu (...) **aprendi a ler por aí, seis, sete anos.** (...) **Na escola.** (...) Não foi em casa. **Ninguém teve iniciativa de me ensinar nada em casa.** (P4)

P5 lembra-se de que a mãe “sempre” contava “historinhas” para ele. A utilização desses dois enunciados nos remete, no primeiro, à leitura como algo que ocorria frequentemente durante a infância e, no segundo, o uso do substantivo na forma diminutiva para relembrar que a prática da leitura era um momento de prazer e de afetividade.

Bom, eu, eu entrei na, na escola eu acho que eu tinha 5 anos, né, no pré. E aí eu, acho que **no final do ano letivo, do pré, eu aprendi a ler e escrever já.** **E minha mãe sempre contava historinhas.** (P5)

Ao considerar que foi “bacana” o primeiro contato com a leitura, P6 traz um termo adjetivado para demonstrar que a experiência inicial com a leitura foi positiva e divertida.

Hum! Acho que **eu aprendi a ler com seis**. E assim foi **bacana** o meu primeiro contato. Eu até lembro, assim, que eu tive um pouco de dificuldade, que eu lia muito rápido. (...) Assim, **foi bacana o meu, a minha primeira experiência com a leitura**. (...) [Então, você aprendeu a ler na escola?] **Na escola. (...) Com a professora**. (P6)

Já P7 emprega os advérbios de tempo “tardiamente”, “nunca” e de intensidade “muito” para marcar em seu discurso que não houve, na infância, incentivo da família à prática da leitura.

Na verdade, eu comecei a ler **tardiamente, eu comecei a ler com 8 anos de idade**. Tinha bastante dificuldade, pela questão que eu morava no interior, vim de zona rural. Então, **a escola que a gente estudava era uma escola rural**, né, num assentamento, no município de Anastácio. **E eu nunca tive muito base familiar para o ensino, para a leitura**, né. Então, eu faltava **muito** à escola, porque eu tinha que acordar e ir sozinha para a escola, com 7 anos (...). (P7)

Observamos que todos os professores de português assumem o seu dizer ao utilizarem a primeira pessoa do singular para relembrar quando se iniciaram na leitura. Eles relembram, ainda, o que a escola recomendava a ser lido e como isso ocorria durante a educação básica. É o que apresentamos na próxima parte deste texto.

4.2.1 As práticas da leitura na escola

As práticas de leitura dos colaboradores da pesquisa, durante a escola básica, são práticas sócio-históricas, portanto, práticas culturais Bourdieu; Chartier (2009), mediadas por textos literários ou não, acompanhadas pelos professores de português, que orientavam o ensino de leitura nas escolas onde estudaram. Do lugar de ex-alunos da educação básica e de professores de português recém-formados, eles relembram o que a escola recomendava para ler e como foi a metodologia escolar no trabalho com a leitura.

Notamos que, ao narrarem a experiência das práticas de leitura no contexto escolar, eles trazem em seus discursos não apenas as lembranças de como isso ocorreu, todavia, utilizam a gramática, que materializada linguisticamente em seus discursos, agora, na condição de professores de língua portuguesa, para fazerem uma avaliação, para se posicionarem sobre a prática pedagógica empregada pelos ex-professores, quando estes trabalhavam com a leitura. Nesse sentido, utilizam “[...] a língua para falar sobre a [...] experiência de mundo, para descrever eventos e

as entidades que os envolvem; para interagir com as outras pessoas, bem como para influenciar o seu comportamento, além de expressar [...] pontos de vista sobre tudo.” (SILVA, 2010, p.66)

No excerto a seguir, P1 traz nas marcas linguísticas a sua avaliação de como acontecia a leitura na escola básica, ao utilizar os termos “literatura infantil”, “política”, “é moral” e “os clássicos da literatura”. São enunciados que remetem ao discurso acadêmico e científico, que podem confirmar um dos percursos da leitura escolar e a sua contestação a um modelo pedagógico proposto pela escola no ensino médio, quando traz na última parte de sua fala expressa no final da oração “[...] que impunham pra gente ler...”.

Lembro de modo não específico, mas eu lembro que o colégio geralmente recomendava leitura mais de **literatura infantil**, Ruth Rocha. Eram leituras muito temáticas, por exemplo, de livro que contava uma estória, mas que a base **é moral**. Era, não jogar lixo, leitura mais direcionada pra **política, claramente educativa**, leitura mais desse tipo. Depois, no ensino médio, era uma coisa bem comum que acontece hoje em dia, **os clássicos da literatura brasileira**, Machado de Assis, **que impunham pra a gente ler...**(P1)

Quem impunha a leitura dos clássicos da literatura, a exemplo da obra de Machado de Assis? Ao fazer a crítica a esse procedimento na prática de leitura escolar do ensino médio, o professor P1 usa a 3ª pessoa do plural como apagamento do sujeito dessa ação, assim como, de quem sofre a ação “a gente” da imposição dessa leitura, que seria um “nós” generalizado. Parece ser uma forma de contestar essa prática: o apagamento do sujeito da ação e do sujeito que a sofre, pois mostra que a prática de leitura, no ensino fundamental II, ocorre com a leitura de livros paradidáticos, incluindo os de literatura infanto-juvenil e, no ensino médio, a leitura dos clássicos da literatura brasileira. Para ele, nada mudou no ensino da leitura da literatura oferecido pela escola.

P2 também se lembra de ter lido os clássicos da literatura no ensino médio: “Machado de Assis”, “A Moreninha”, mas não se recorda direito do que leu no ensino fundamental. Quando ele se posiciona como sujeito de seu discurso, utiliza, para relembrar a sua prática escolar de leitura, a 1ª pessoa do singular no presente do indicativo do verbo lembrar: “eu lembro”.

No ensino fundamental (...) ai, deixa eu ver se eu lembro (...) **eu lembro** só do ensino médio, que eu li Machado de Assis, a Moreninha. Todo mundo leu, né a Moreninha (...). Agora no ensino fundamental... (...) **Eu lembro** de um... (...) a gente tinha **um livro de português e tinha bastante texto no livro e a gente estudava os textos**. Eu lembro até que a gente chegou a estudar a música do Renato Russo, aquele Eduardo e Mônica, tinha no livro de Português. (...) **No ensino médio. (...) Era trabalho de literatura, tinha que ler os livros pra poder fazer o trabalho.** (P2)

(...) **No começo** era mais **por obrigação**, eu não gostava (...) acho porque era da escola né. Aí eu não gostava (...). **Mas aí depois a gente ia lendo, ia lendo, eu gostava dos livros.** (P2)

No ensino fundamental, P2 se lembra de ter “um livro de português e tinha bastante texto” nele. Aqui vemos a presença do livro didático no trabalho com a leitura. Essa leitura, provavelmente, era realizada pelo estudo do texto, por meio de perguntas pré-estabelecidas pelo autor do livro didático. Uma marca linguística nos chama a atenção “**a gente** estudava os textos”. Ele usa o termo “a gente” para apagar o sujeito que fazia a ação. Um nós generalizado, traz um distanciamento dessa prática de leitura, que parece não ser relevante. Ele omite se se trata de leitura do texto literário, todavia, sabemos que no livro didático temos excertos de textos literários e poucos textos literários completos.

P2 fala de como a leitura era praticada no ensino médio: “Era trabalho de literatura, **tinha** que ler os livros pra **poder fazer** o trabalho.” Os verbos “ter” e a locução verbal “poder fazer” remetem à leitura por obrigação, que ele confirma adiante no trecho ao dizer “no começo” a leitura, na escola, “era mais por obrigação”. No entanto, apesar disso, ele passou a gostar de ler. A obrigação virou gosto pela leitura do texto literário e foi na escola que isso aconteceu.

P3 declara que de quinta a oitava séries não teve leitura “obrigatória”, pois tinha o livro “paradidático”, contudo, ao trazer a última parte da oração “mas a professora não trabalhava”, a conjunção adversativa “mas” traz um sentido de contraste para marcar que a leitura não era obrigatória. A obrigação da leitura é entendida como prazerosa.

(...) De quinta a oitava eu lembro que **eu não tive**, assim, **essa, essa leitura obrigatória, porque tinha o paradidático, mas a professora não trabalhava**. Na oitava série, entrou a professora W. E ela era professora só de literatura. **E aí, ela obrigava a gente ler! Só que era uma obrigação gostosa porque ela não tinha, assim, problema.** De você falar que você lia qualquer coisa.

(...) Tudo ela já tinha lido. E tudo ela tinha um assunto para falar com você! Então, quando ela pedia para você ler aquele livro específico (...) era muito gostoso! Porque ela fazia debate, ela fazia gincana. E pensa! todo mundo queria ganhar a gincana! (...) a sala que conseguisse o maior número de pontos, no final ia ter um passeio na chácara da escola, né? Então, isso era muito legal, assim, incentivava a gente a ler! (...) [E você não sentia como obrigação?] **No começo foi ruim, mas depois que ela veio com essa proposta. (...) mas depois com essa didática que ela teve, foi ficando legal!** (...) E ela era muito engraçada! (...)

(...) Eu tenho boas recordações do meu ensino médio inteiro, assim! [Você se lembra das leituras que fez? (...) É a mesma professora do primeiro ao terceiro ano?] Então, aí a professora S saiu, aí voltou a W! (...) **Ah! a gente começou a ler os clássicos! Eu detestava os clássicos!** Que era Machado de Assis! (...) aí, nesses livros de Machado de Assis, a gente teve que ler Dom Casmurro. Aí ela pegou e falou assim vocês vão fazer um julgamento (...). Todo mundo leu o livro inteiro para poder fazer. (...) **Então isso foi uma coisa que motivou a gente a fazer essa leitura.** (...)

[(...) as leituras do ensino médio foram mais com vistas ao vestibular?] **Ao vestibular**, desde o primeiro dia de aula. [Não teve nenhum livro que você leu por prazer?] Ah! Não! (...) **depois de muito bater (...) em ponta de faca**, eu descobri os bestsellers. (...) **Aí eu não parei mais! Aí tudo que era livro bestsellers e comecei a ler.** (...) a gente tinha um grupo no orkut para discutir sobre livros. Foi muito legal, (...) muito legal! (P3)

Destacamos, ainda, que P3 teve uma experiência com o ensino de leitura literária diferente dos professores colaboradores desta pesquisa, uma vez que a partir da oitava série, atualmente, 9º ano do ensino fundamental, contava com uma professora de literatura somente para trabalhar essa área, pois, tradicionalmente, o ensino de literatura em disciplina separada ocorre somente no ensino médio, na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. Fato esse que não ocorre no ensino fundamental II. Lembremos que ele estudava em escola particular. Outro trecho relevante do discurso dele encontra-se nos termos “**depois com essa didática**”, que remetem a sua avaliação positiva da didática da professora de literatura da oitava série, em que o professor se posiciona na voz de professor de português.

No ensino médio, percebemos também que lia “os clássicos” e segundo P3, “detestava os clássicos”. Apesar dessa repulsa pela leitura dos clássicos da literatura, pelo fato da professora de literatura dele ter empregado uma estratégia de motivação à leitura, ele nos informa que “**Então isso foi uma coisa que motivou a gente a fazer essa leitura.**” A obrigatoriedade da leitura de Dom Casmurro de

Machado de Assis, por meio da estratégia de julgamento, foi a sua motivação e da sua turma escolar.

Ao perguntarmos para o mesmo professor se a leitura do texto literário era com vistas ao vestibular, ele enfatiza objetivamente, sem muitos detalhes, com a expressão “Ao vestibular”, confirmando a nossa pergunta. Observamos, nesse caso, que a prática da leitura literária na escola apesar de obrigatória, que “**No começo foi ruim**”, o professor conclui que foi “gostosa”, todavia somente, por incentivo de amigos, P3 encontrou a maior motivação para ler como demonstra por meio da oração declarativa “**Aí eu não parei mais!**”. Quer dizer, não parou mais de ler os *bestsellers*, porque antes de descobri-los “depois de muito (...) **baterem em ponta de faca**”. Nessa expressão idiomática da língua, usa a intertextualidade, ligada ao mundo da vida, ao saber de crença, representando o período de tempo de procura para encontrar o tipo de leitura literária que lhe daria prazer. Não fora na escola que o encontrou, foi por meio do incentivo de amigos fora da realidade escolar.

Uma história diferente ocorre com P4. Esse professor se lembra de que, nos anos iniciais, não tivera nenhuma indicação de leitura. Foi alfabetizado por meio da cartilha. Afirma não se recordar de livro didático, contudo menciona a leitura na cartilha que é um livro didático.

Eu não lembro de (...) nas séries iniciais de ter alguma indicação de leitura, de ter lido algum livro. Que eu me lembro, era da **cartilha**, que a gente era alfabetizada e tudo. E naqueles livros liam os textos. (...) E não eram como hoje textos mais curtos, (...) fragmentos. Eu lembro que eram textos mais longos mesmo. (...) Na época **não lembro do livro didático.** (P4)

[(...) e nos anos finais do ensino fundamental?] **Aí eu já me lembro.** Eu li e foi o que me despertou, assim, interesse pela leitura, por livros foi aquela série coleção vagalume. Então, **dali pra frente eu acho que eu li quase inteira.** A escola, eu acho que pediu um ou dois daquela série. **Aí eu gostei tanto** que pedi pro meu pai comprar os outros. E eu li quase a coleção. (...) **No ensino médio, olha eu não me lembro de ter lido muito.** (...) [Eram mais leituras de obras literárias para o vestibular?] (...) **Hum, hum! Era só isso.** (...) **Aí eu acho que é o grande pecado,** né, do ensino da literatura, da leitura em sala de aula. Porque torna isso **pesado,** né? É aquela **obrigação** que tem de ler. Pra prestar uma prova, que é uma prova decisiva, né, na tua vida. Então, eu acho que carrega um **peso** muito grande que **a leitura não deveria carregar.** (P4)

O fato do professor não se lembrar de indicações no período de sua alfabetização pode ser compreendido que não teve acesso à leitura literária nessa

fase de escolarização. Nas etapas seguintes de formação escolar, ele nos mostra que se despertou para a leitura literária quando, no ensino fundamental II, foi apresentado à coleção vagalume que fora indicada pela escola “um a dois livros”. Nos excertos, aponta o início do gosto pela leitura do texto literário: “dali pra frente, eu acho que eu li quase inteira”, “Aí eu gostei tanto”.

No ensino médio, P4 não se recorda de ter lido “muito”. Diante da pergunta que fizemos a ele sobre se as leituras das obras literárias eram trabalhadas somente tendo em vista o vestibular, ele nos informa que “Hum, hum! Era só isso”. Nesse último trecho de sua enunciação, ele usa o pronome demonstrativo “isso” para neutralizar o sujeito e retomar que a leitura literária somente era trabalhada com vista ao vestibular. O tópico discursivo representa uma crítica de P4 a essa prática escolar, a qual é reforçada com os termos seguintes: “é o grande pecado”, “obrigação” e “pesado”.

A leitura literária, no ensino médio, como obrigação para prestar uma prova de vestibular, tornou-se um “peso” que “a leitura não devia carregar”. As palavras e expressões adjetivadas trazem uma carga semântica negativa a essa prática da leitura. Temos uma avaliação do professor que é contrária, contestativa dessa prática de leitura escolar.

Bom, assim, é, na, na (...) eu não lembro assim corretamente **na primeira série**. (...) **Não lembro**. Eu lembro só que na oitava tinha uma, um projeto assim na escola em que **a professora pegava e tinha vários livros infanto-juvenis e ela colocava e você escolhia um livro, por bimestre**. E você **tinha** que ler aquele livro e **fazer um trabalhinho**. (...) Você podia escolher um livro e ir lendo, né. Então, aí você fazia um **trabalhinho** no final do semestre. (...)

(...) Como tinha **o livro didático**, você fazia o que estava no livro, né. Eu só lembro da oitava que tinha essa, esse livro. **De quinta a sétima era só a leitura do livro**. (...)

(...) **O ensino médio é diferente**. O primeiro ano eu tive uma professora de literatura que eu não me recordo, assim, com exatidão como era. (...) No segundo e terceiro ano **foi uma professora de literatura muito legal! Ela era muito legal**. Então, todo bimestre tinha um livro e você lia aquele livro (...). Então eu li, por exemplo, Amor de perdição, O cortiço (...), Primo Basílio (...) e Senhora. (...) Aí você pegava, você lia aquele livro. E sempre tinha uma atividade, depois. Mas era bem interessante. Eram atividades assim, ou você fazia um grupo e se vestia como na época, ou fazia um miniteatro. **Então, eram atividades interativas. Era muito interessante a didática dessa professora**. (...)

[E você estudava mais a história da literatura, ou não?] Então, essa professora era diferente, **você não estudava tanto a história**. (...) Ela dava... (...) falava assim: vamos ler esse bimestre o Senhora. Então vocês têm que ler o Senhora. E ela ia, a partir da leitura do livro, trazendo os resquícios da história, do período literário, mas não era assim, primeiro, no romantismo, são essas características. Não! ela colocava dentro do livro que ela trabalhava. (...) No último ano, no primeiro semestre, ela fez uma didática muito legal. (...) Era o sarau literário. (...) Então, no primeiro semestre, (...) ela pegou os dez livros que caiu na UFMS, no vestibular. Dividiu um para cada sala do terceiro ano. **E num dia lá a gente fazia um teatro de cada livro, e era sarau**. Toda a escola ia assistir. Então era assim, **era bem interessante!** Era tipo bienal! (...)

(...) **No começo era obrigado, mas depois se tornava prazeroso**.
(...) (P5)

P5 também não se lembra de, na primeira série, ter tido contato com a leitura literária e, para expressar isso, usa uma oração declarativa negativa com o sujeito oculto: “Não lembro”. Nesse caso, a omissão da pessoa verbal parece marcar o distanciamento temporal e pessoal da prática da leitura literária, demonstrando que essa prática não ocorreu no início de sua escolarização.

Ele recorda que, no ensino fundamental II, somente na oitava série, houve um projeto de leitura em que “a professora **pegava** e tinha vários livros infanto-juvenis e ela **colocava** e você **escolhia** um livro, por bimestre”. O uso dos verbos “pegava” e “colocava” traz uma sequência de ações da professora dele com relação aos vários livros infanto-juvenis. Essas expressões verbais podem significar a omissão e o distanciamento da professora no trabalho com a leitura desses livros com P5 e, provavelmente, com a turma dele. A leitura era individual e, em cada bimestre, “você **tinha** que ler aquele livro e **fazer** um **trabalhinho**”.

O professor traz ainda em sua enunciação as palavras “tinha” e “fazer”, verbos, nesse caso, que marcam o dever, a obrigação do ex-aluno após a leitura de cada livro de literatura, que se configurava num “trabalhinho”. Ao utilizar esse último termo, no diminutivo por duas vezes em sua fala, reforça o sentido de que realizar o trabalho com a leitura literária era de pouca relevância.

Já de quinta a sétima série, P5, ao se referir à leitura literária, afirma que esta ocorria “só a leitura do livro”, “do livro didático”, o que é uma característica do ensino de leitura literária na escola de educação básica brasileira e podemos identificá-la, expressivamente, segundo Zilberman (2012), desde o século XIX. Inclusive, “o mais

célebre autor de livros didáticos do período imperial, foi, Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas (1824-1891) [...]”. (ZILBERMAN, 2012, p. 26). A presença do livro didático continua em nosso país, apesar de algumas mudanças de seus conteúdos, ainda trazerem alguns gêneros textuais literários.

[Você se lembra de como a professora ensinava a leitura, era com cartilha?] Eu lembro que era mais **histórias em quadrinhos**. (...) Ela trabalhava com histórias em quadrinhos. Agora, assim, do material eu não lembro **direito**. (...)

Humm... (...) na verdade **não tinha, assim, uma cobrança para leitura, que eu lembre, assim**. (...) Mais **assim** na escola particular. **Na pública, era mais, assim, trabalhado em sala mesmo**. Mas não tinha essa **cobrança**, ai tem que ler, tem que ler (...) um livro, ou alguma coisa assim do tipo. **Não tinha um incentivo**, (...). (...) Na particular eu senti um pouco de falta no fundamental. **No médio** eu fui mais cobrada. (...) **Até por conta da redação**. (...) Era mais trabalhado no fundamental, assim, **resumo**. Tinha uma passagem, assim, né, digamos das obras literárias. (...) **No ensino médio, ela dava prova sobre o livro, né**. (...) Eu lembro de ter trabalhado com a apostila da Positivo. E às vezes essa **apostila**, ela disponibilizava o material, **atividade sobre o livro**. Aí a professora já (...) encaixava já o conteúdo com o livro que ela dava. (P6)

O professor P6 afirma não se recordar “direito” do material com o qual foi alfabetizado na escola particular, lembra-se de que a professora primária lhe proporcionou a leitura de “histórias em quadrinhos”. O trabalho e o incentivo à leitura se deram por via desse gênero textual. No ensino fundamental I, “não tinha, assim, uma cobrança para leitura, que eu lembre, assim”. Usa o termo “assim”, um ato de fala, para reforçar e reafirmar o que declara sobre a ausência da obrigatoriedade de ler livros naquela etapa de escolaridade.

Para nos contar sobre as suas práticas de leitura escolar dentro da escola pública, onde ingressou a partir do ensino fundamental II, disse que a leitura literária era trabalhada dentro de sala de aula por meio de “resumo”. Não houve “um incentivo” à leitura. Nessa expressão, o professor parece lamentar essa falta de incentivo.

No ensino médio, conforme o mesmo professor, este foi mais cobrado a ler a literatura, “até por conta da redação”. A leitura literária tinha também as funções de possibilitá-lo a escrever bem, provavelmente, a redação do vestibular; de realizar a “prova” do livro e de fazer atividades. Recordava-se ainda de que a sua professora, naquela época, trabalhava com uma “apostila” que trazia “atividade sobre o livro”.

Nesse caso, o professor não disse qual ou quais obra(s) de literatura deveria ler para desenvolver essa atividade. Isso nos aponta que essa prática de leitura foi pouco significativa para ele.

Recomendação da escola mesmo, eu senti mais a partir do ensino médio. Que aí os professores já. Porque, antes a gente ainda não tinha a literatura, em si, né. **Então na língua portuguesa a gente via tudo muito junto, assim.** Então, a gente lia mais no **livro didático** mesmo. Ou às vezes quando a professora imprimia um texto e levava pra gente. **Mas não recomendava livro, assim. Já no ensino médio, aí sim.** Aí os professores (...) falavam: lê o romantismo. Tem tal autor, tal livro. Aí eles recomendavam. A partir do ensino médio, mas assim. [...]

Tinham alguns **trabalhos com seminário, trabalhos com teatro. Sempre teve, assim, na escola. Não era só prova ou só cobrava que a gente soubesse o roteiro, não.**

(...)

No terceiro ano, eu lembro que **a professora, ela era bem mais interativa.** Tanto que ela fez um sarau na escola, no terceiro para o quarto bimestre. Um sarau dos livros. Todas as turmas fizeram teatro e trouxeram coisas para demonstrar sobre o livro. (...) (P7)

A gente encenou, fez um roteiro. (...) eu lembro que o meu era O Cortiço. **Foi bem marcante, assim. (...) Eu gostei.** (P7)

Ao narrar o que a escola recomendava como leitura literária, P7 afirma que “recomendação da escola mesmo”, ele teve somente no “ensino médio”. Segundo ele, “na língua portuguesa a gente via tudo muito junto”. Quer dizer, no ensino de língua portuguesa, teve acesso à leitura de textos literários que estavam inseridos no “livro didático” ou eram lidos por meio de textos impressos. Todavia, quando lhe perguntamos sobre o que já havia lido, afirma que

Eu lembro que. (...) Um dos primeiros livros **que eu li**, que era da educação, **do ensino fundamental**, ainda. (...) **Infância Roubada**³⁹, **ou Infância perdida.** (...) Eram crianças que iam trabalhar, na colheita de laranja, trabalhavam na lavoura. Elas perdiam aquele tempo de estudar, para ir trabalhar. Eu fiquei pensando nisso. (...) **Eu acho que foi na 6ª ou 7ª série.** (P7)

Nesse excerto percebemos que, para o professor, a leitura literária se refere à leitura das obras clássicas da literatura brasileira, pois no ensino fundamental ele leu

³⁹ O livro *Infância Roubada*, de Telma Guimarães, foi escrito em 2000 e publicado pela Editora FTD. Nas informações inseridas em site da Livraria Saraiva, entre as características consta que essa obra é destinada ao público infantil. Consta também na página virtual da referida livraria a qual categoria pertence “(...) Livros/Literatura Infante-juvenil/Literatura Infantil.” Disponível em: < <http://www.saraiva.com.br/infancia-roubada-serie-no-meio-do-caminho-452764.html> >. Acesso em 25 de fev 2016.

“Infância Roubada, ou Infância perdida.” E essa obra “era da educação”, quer dizer, não era do gênero literário. Parece não considerar a recomendação dessa leitura, por parte da escola, como detentora de valor literário, pois ela não é citada e lembrada no momento em que lhe perguntamos o que a escola recomendava para ler, quando diz “Mas não recomendava livro, assim”, referindo-se às recomendações de leituras no ensino fundamental.

Ao citar o ensino médio, P7 declara, por meio dos termos “aí, sim”, que os seus professores de literatura recomendavam a leitura de livros - de obras literárias. Nesse sentido, o “aí” traz a função de uma locução conjuntiva, que está implícita, pois esse termo poderia ter sido usado pelo professor na expressão “**nesse caso**, sim”. Por conseguinte, ao usá-lo retoma a ideia anterior de que lhe eram recomendadas leituras de obras literárias. O enunciado “sim” reforça e enfatiza a prática de seus professores. Parece-nos que, ao empregar esses enunciados, o professor demonstrara um alívio, uma vez que agora teria então algo positivo a nos dizer sobre a sua experiência com a leitura literária, o que atenderia à expectativa da entrevistadora. Essa postura traz um “efeito de legitimidade” (BOURDIEU apud CHARTIER, 2009), pois o professor pode ter respondido o que ele considera que é legítimo nos dizer sobre o que lhe perguntamos.

P7 comenta que, durante o ensino médio, tinha “trabalhos com seminário”, “trabalhos com teatro” e esses trabalhos “sempre” estiveram presentes na escola. Ele traz, nos trechos assinalados, a representação de que a leitura literária é trabalho, todavia por meio de uma oração alternativa era “só prova ou só cobrava”, podemos inferir que os seus professores de língua portuguesa do ensino fundamental aplicavam provas e cobravam roteiros das leituras que eram realizadas por ele. Por meio do advérbio “só”, que está reiterado, ele faz a crítica dessa prática de avaliação escolar da leitura literária.

Posteriormente, o referido professor narra que, no 3º ano do ensino médio, a professora dele “era bem mais interativa”, isso quer dizer que nos anos anteriores do mesmo nível de ensino, os professores dele não seriam interativos? Desse modo, por meio da locução adverbial “bem mais”, temos uma avaliação positiva da metodologia empregada pela professora ao trabalhar a leitura literária, já que a professora fez “sarau”, “teatro” por meio dos livros lidos na escola.

Caso tivesse usado o advérbio **muito**, o efeito de sentido de seu discurso seria outro. A avaliação seria apenas da estratégia de sua professora quando esta trabalhava com a leitura das obras literárias, todavia, na expressão “**bem mais**”, ele incluiu o seu ponto de vista e avaliou as práticas pedagógicas de seus professores dos anos anteriores.

Ao finalizar as suas lembranças das práticas de leitura literária no 3º ano do ensino médio, P7, no trecho “Foi bem marcante, assim. (...) Eu gostei”, percebemos que, de fato, foi “marcante”, para o professor, ler o livro *O Cortiço*, do qual ele não nomeia o autor. Quando ele afirma: “Eu gostei”. Ele gostou do quê? O complemento verbal fica implícito. Ele parece ter gostado da forma como a professora dele trabalhou com a obra literária, contudo, não explicita se gostou de ler a obra clássica da literatura brasileira: *O Cortiço*, de Aluísio de Azevedo.

Para concluir essa parte do capítulo, pensamos que os professores de português demonstram que as suas práticas de leituras literárias na escola foram singulares sob múltiplas representações: trabalhosa, prazerosa, impositiva e obrigatória. Identificamos, também, quais objetivos pautavam a utilização dessas práticas na escola: ler o texto literário para fazer uma prova, uma atividade, um trabalho, para sentir prazer, para escrever melhor uma “redação”, ler a literatura com vistas ao vestibular.

Por meio da função textual (FAIRCLOUGH, 2001), podemos identificar, nas marcas linguísticas, as contradições das práticas de leitura dos professores no contexto escolar e as transformações do pensamento de alguns deles, ao apresentarem os seus pontos de vista contra uma prática pedagógica que legitime o ensino de leitura literária com o sentido apenas de obrigação e imposição, ou seja, contra uma concepção autoritária desse ensino. “A verdade é que a leitura literária ‘não obrigatória’, que fazemos por vontade própria, promove antes de tudo uma identificação e é geralmente vivida subjetivamente pelos leitores [...]”. (REZENDE, 2013, p.108)

Nesse mesmo tema, é importante destacar que “ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair sentido.” (KLEIMAN, 2007a, p. 16) A leitura literária por imposição ou por obrigação traz esse

viés de um ato que não demanda sentido. Ler para quê? Talvez seja esse o questionamento dos professores, quando tratam da questão.

Assim, podemos dizer que as práticas de leitura literária na escola, como campo de estudo e como fazer artístico, não têm ressonância, conforme Leahy (2004). Para a autora

Há um desequilíbrio entre a promoção da leitura e o início do estudo formal do ensino de literatura como disciplina: nos anos iniciais de escolarização, enfatiza-se a aquisição de livros e revistas, e a promoção da leitura integra o dia-a-dia da sala de aula, reforçando ainda grande parte dos eventos de socialização na escola: feiras de livros, presença de autores, manhas e tardes de autógrafos, festa do livro etc. À medida que se adensa a programação de estudos nas séries finais de educação fundamental e no ensino médio, a leitura é substituída pela aquisição de dados informativos 'sérios' nas diversas áreas. (LEAHY, 2004, p.200)

Na sequência, apresentamos o que os professores de português dizem sobre o que é ensinar a leitura literária na escola. Por meio desse dizer, podemos compreender os saberes que revelam em seus discursos a respeito do tema e se houve transformações em suas práticas docentes, quando comparadas ao relatado de suas experiências como alunos. Buscamos identificar se há transformações nas concepções sobre o ensino da leitura do texto literário, identificadas a partir do discurso desses professores. Dessa forma, no interdiscurso, os docentes trazem, em suas vozes, os saberes que foram apreendidos no curso de Letras sobre a leitura (literária ou não literária). Assim, a voz da ciência - do saber do conhecimento - mistura-se às suas vozes.

4.3 ENSINAR A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA PARA OS PROFESSORES DE PORTUGUÊS RECÉM-FORMADOS

Nesta parte de nossa análise dos discursos dos professores, quando lhe perguntamos o que é ensinar a leitura literária na escola, buscamos revelar alguns saberes efetivos apreendidos pelos docentes sobre esse ensino. Isso nos possibilita cotejar as suas concepções de leitura, leitor, literatura e de educação adquiridas ao longo de sua formação inicial no curso de Letras frente às suas práticas de leitura escolares, principalmente, relacionadas ao texto literário.

Nesse sentido, nas marcas linguístico-discursivas dos colaboradores desta pesquisa, trazidas em suas vozes, podemos verificar se houve reprodução ou

transformação dessas concepções, uma vez que alguns dos professores tiveram pouca oportunidade de experiências positivas diante da leitura literária, quando alunos da educação básica.

Assim, verificamos se as nossas hipóteses iniciais e provisórias de pesquisa foram confirmadas, negadas ou se há elementos contraditórios a serem desvelados. Trazemos novamente essas hipóteses: a apropriação dos saberes dos colaboradores do estudo, quando falam do ensino de leitura literária da educação básica, pode sofrer influências da implantação de políticas de leitura no país, da organização do currículo do Curso de Letras do local de formação, da prática de leitura do graduado, durante a formação, e ao longo de sua vida, dentro ou fora de instituições escolares, da visão de mundo dele e da prática pedagógica do professor universitário ao trabalhar, com futuros professores de português, a leitura literária na graduação.

Essas marcas acima mencionadas são analisadas como textos, os quais, segundo Resende e Ramalho (2006, p. 10) são “[...] produções sociais historicamente situadas que dizem muito a respeito de nossas crenças, práticas, ideologias, atividades, relações interpessoais e identidades.” Nesse sentido, os professores de português trazem em suas vozes os seus posicionamentos a respeito do que é a leitura literária, bem como as vozes de outros para os fundamentar.

Iniciamos com o excerto do discurso de P1:

(...) A minha resposta assim, (...) vai ser até um pouco óbvia e nem um pouco criativa, mas nem por isso (...) **é levar, literalmente, não esquecer esses outros aspectos do ensino, mas levar o texto, né?** (...) Eu sei que deve ser muito trabalhoso ler um romance, ou pelo menos levar um conto inteiro, ou uma seleção de contos, não precisa ser um livro grosso, mas que seja lido em sala de aula, senão o livro todo pelo menos até uma grande parte do livro e a partir disso ser trabalhado esses outros aspectos. (...) **A partir da leitura do texto literário, ser visto essa questão do autor, da biografia, das características do (...) período literário, mas que estão presentes no texto. Seria primeiro o texto literário para depois ser vistas essas outras questões. E não, e não trabalhar somente a biografia do autor ou essas questões da escola literária, das características e ser esquecido o texto literário.** Partir primeiro do texto literário e trabalhar essas questões. Também (...) à medida que for sendo necessário, trabalhar essas outras questões exteriores. (P1)

Ensinar a leitura literária para P1 “é levar literalmente” o texto literário para a sala de aula. Ele usa o verbo “levar” para marcar o papel mediador do professor de português nesse ensino. Já o advérbio “literalmente” reforça o foco central do ensino da leitura literária: o texto literário. Podemos observar, ainda, uma crítica à prática de ensino de literatura em seu viés apenas voltado ao estudo historiográfico de escolas literárias e da bibliografia do autor, por meio de fragmentos de obras literárias, esquecendo-se do texto literário. Então, para P1 “A partir da leitura do texto literário [pode] ser visto essa questão do autor, da biografia, das características do (...) período literário, **mas** que estão presentes no texto.” Na conjunção “mas”, que introduz uma oração adversativa, podemos verificar, ainda, a voz do professor, demonstrando a sua avaliação contrária a um ensino de leitura literária que não parta do texto literário para a análise de aspectos relacionados ao “autor”, à “biografia”, às características do “período literário”.

P1 traz, em seu discurso, a crítica ao ensino de literatura que fragmenta o texto literário. Nesse sentido, percebemos que sua voz demonstra uma mudança conceitual desse ensino. Ensinar a leitura literária não é simplesmente ensinar o período literário, como vinha ocorrendo nas práticas docentes voltadas ao ensino de literatura no país, especificamente, para delimitar o tempo de alcance deste estudo, a partir dos finais dos anos de 1970 e de 1980. Nesse sentido, avança, pois deixa transparecer que discorda de práticas didáticas que se prendem à crítica e à história da literatura, que, nas palavras de Cosson (2012, p.23) trazem uma visão “[...] conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada.”

O que é ensinar? Eu acho que é ... Acho que **é indicar livros, indicar leituras legais [ênfase] e com conteúdo, para os alunos.** Porque, assim, **é na escola que a gente aprende a conhecer livros com conteúdo e também que são legais.** Se eu não tivesse na escola, eu não ia saber da Noite da Taverna, os Sofrimentos do Jovem Wherther. Ninguém ia me dizer, **se eu não tivesse na escola, pra me dizer isso.** (...) Eu acho que é isso. **É na escola que você vai mostrar para o aluno as leituras boas.** Na faculdade também eu aprendi várias leituras legais, como Metamorfose (...) quem me falou foi o João. A Rita também já falou autos que estão anotados por aí nos cadernos, é só procurar. (...) Daí a gente vai anotando os livros que eles falam [os professores da faculdade]. **Indicar leituras e também ensinar como fazer essas leituras né. A entender também porque você faz aquelas análises de texto.** Tem coisas que a gente nem se dá conta, quando a gente está lendo.

(...) A gente aprende na escola isso, o que que tem nos trabalhos, na hora da explicação. Fala do autor, que (...) a gente conhecer o autor também é importante. Acho que é isso. Acho que é (...) a gente não aprende a ler com cinco, seis anos, a gente vai aprendendo a ler até o final da vida. **A gente não aprendeu a ler, a gente está aprendendo a ler.** Acho que é isso. (P2)

Para P2, ensinar a leitura literária é “indicar livros”, “indicar leituras legais” e “com conteúdo” para os alunos. Observamos que o professor traz o verbo “indicar” reiterado, que representa o papel do professor como mediador, incentivador da leitura do texto literário. Nas expressões “leituras legais” e “com conteúdo”, pensamos que o adjetivo “legais” está relacionado à sua preocupação com o aluno, não apenas como mero receptor. E a locução adverbial “com conteúdo”, que foi reiterada também, representa que a escola é lugar de sistematização do conhecimento. Isso pode ser confirmado na oração condicional “se não tivesse na escola”, quer dizer, se o professor não tivesse frequentado a escola, não saberia que há leituras “legais” e “com conteúdo”. Nessa última expressão, o docente traz a importância do conhecimento que a leitura literária possibilitou a ele.

Quando P2 diz que é na escola que mostramos “leituras boas”, parece-nos que está se referindo ao ensino dos cânones literários. Assim, cabem algumas perguntas. Existem leituras boas ou más leituras? A escola é o lugar da divulgação da denominada Grande Literatura? E a literatura popular? Essa é uma questão conflituosa e ideológica, pois envolve uma discussão em torno de culturas (popular/erudita), revelando os diferentes modos de compreensão, em determinadas sociedades, dos conceitos de beleza e de sentido estético, uma vez que, segundo Abreu (2006, p. 58),

A introdução da literatura como disciplina escolar teve um papel decisivo na difusão da ideia de que a *Literatura* (aquela que se chama de *Grande*) não é algo particular e historicamente determinado, mas sim um bem comum ao ser humano, que deve ser lido por todos e lido da mesma maneira. (**Grifos da autora.**)

P2 mostra-nos, também, a importância da interação com os colegas e com os professores da Universidade ao compartilharem as suas leituras literárias. E ainda, a influência dos saberes trazidos da Academia voltados à Literatura na constituição dos saberes do professor de português em sua formação inicial. Nesses saberes, podemos identificar, na ordem do discurso (interdiscurso), a ideologia de um grupo hegemônico que defende somente a leitura dos clássicos na Universidade, excluindo

as da literatura popular, por conseguinte, que se reproduz na concepção do que sejam “boas” ou “más” leituras, para o professor de português, que atua na escola básica.

O professor demonstra nos excertos “ensinar como fazer essas leituras” e “entender [...] aquelas análises de texto” que, na prática literária, a leitura

[...] não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar. (COSSON, 2012, p. 23)

E por fim, P2 tem uma concepção de leitura como processo, que se dá ao longo da vida, quando afirma que “A gente não aprendeu a ler, a gente está aprendendo a ler”. Por meio da intertextualidade, ele se reporta às ideias de Paulo Freire (1987[1982]) em seu texto *A importância do ato de ler*, em que o mesmo autor afirma que a leitura veio nele se constituindo. E mais, implicitamente, traz o processo do letramento literário.

(...) Hoje dando aula, eu vejo que **ter, ter que ensinar a literatura para as crianças**, ou essa leitura literária como você chama, é **muito mais do que você passar o paradidático, porque os meus alunos, eles não gostam de ler**. Eles não têm essa formação em casa. Eu tenho uma aluna que lê, outros livros. (...) Porque ela tem uma mãe que lê muito. (...)

(...) **Eu tenho passado trabalho para eles, para ver se eles se interessam**. Hoje eles vão apresentar para as outras turmas da escola, uma biografia da autora do livro deles. (...) Eles estão lendo aquele livro Nem para sempre e nunca mais. (...) Da Maria Granji. (...) Eles vão ter de fazer uma biografia dela. (...) **Lá na escola a gente não tem liberdade de escolher os livros, quem escolhe é a diretora**. E isso é um problema muito grande. (...) e para sair disso aí, eu tenho que levar muito material para os meus alunos. (...)

Ensinar a leitura literária na escola **é você conquistar o seu aluno**. (...) E falar para ele que aquilo ali vai servir para ele para alguma coisa. Sabe, você **mostrar para o seu aluno que a leitura, ela é importante, não só porque saber ler é importante, não!, mas porque ele precisa ativar o cérebro dele, porque a leitura faz isso**. Para **ele ter um conhecimento de mundo**. Porque nenhum livro não tem nenhum objetivo, não serve para nada. **É você ter que estudar mais, para você saber, como lidar, como trazer uma leitura mais interessante**. É você acabar tendo que fazer teatro, porque se você lê com aquela entonação chata, seus alunos não vão prestar atenção e eles só leem que se você estiver lendo com eles. Tem tudo isso. (P3)

P3 é professor do ensino fundamental I e pensa que ensinar literatura “é muito mais” que “passar” o livro paradidático para os seus alunos lerem, pois os alunos dele “não gostam de ler”. Nos excertos em destaque, percebemos que o professor avalia que o livro paradidático não é suficiente para que os seus alunos tenham o gosto pela leitura, já que eles “não gostam de ler”, não tiveram “formação em casa” desse gosto. Diante disso, o professor busca estratégias “para ver se eles se interessam” pela leitura literária.

Parece que P3 usa o verbo “passar” no infinitivo e, em seguida, o mesmo verbo, em sua forma composta “tenho passado”, para fazer a crítica ao que a direção da escola determina, já que “quem escolhe é a diretora”, quer dizer, é a diretora quem escolhe os livros paradidáticos a serem lidos pelas crianças na escola do professor. Então, o professor, diante, da falta de autonomia e do autoritarismo (poder) da direção escolar na escolha dos livros, mostra resistência a essa prática, quando afirma que “para sair disso aí, eu tenho que levar muito material para os meus alunos”.

Na expressão “para sair disso aí”, ele usa “aí” como advérbio de lugar para marcar o seu posicionamento contrário à prática da direção escolar. Desse modo, modaliza o seu dizer, ocultando a sua resistência àquela prática, pois no lugar desse enunciado, poderia ter dito “para escapar do autoritarismo da diretora da escola”. Fairclough (2001) constata que a modalidade é uma dimensão da gramática da oração que corresponde à função interpessoal da linguagem. Desse modo, P3 modaliza o seu discurso para contestar uma proposição da direção escolar. Segundo o mesmo, há uma baixa afinidade com a proposição e isso demonstra, por parte do professor, falta de poder. Todavia, podemos identificar na linguagem em ação, a luta que se trava entre as proposições do professor e da direção escolar.

Depois da crítica de P3 ao uso exclusivo do livro paradidático, que é imposto para a leitura de seus alunos pela direção da escola, ele vai nos detalhar melhor o que é ensinar a leitura literária. Ensinar leitura literária é “conquistar o seu aluno”, é “mostrar” para ele que esta é importante para ativar o seu cérebro. O professor traz, em sua enunciação, a representação do ensino de leitura literária como conquista do professor, trazer o aluno para o seu lado, como leitor que goste de ler. Nisso percebemos a preocupação do professor com o aluno. P3 sinaliza ainda que esse

ensino é “importante para ativar” o “cérebro” de seu aluno, ou seja, ativar o “conhecimento de mundo” dele.

Ao trazer em seu discurso essa última expressão, P3 retoma intertextualmente os saberes da psicolinguística (KLEIMAN, 2007b) e da linguística textual (KOCH e ELIAS, 2006) para fundamentar o que entende por ensino de leitura literária. Nesse caso, reconhece que o aluno (leitor) é ativo, pois em interação com o texto pode realizar múltiplas leituras. Reforça o papel do professor como mediador do trabalho pedagógico ao trabalhar com esse ensino, uma vez que esse professor precisa “estudar mais” para “saber como lidar, como trazer uma leitura mais interessante”, para os seus alunos.

Eu **acho** que é, é... justamente que... **Acho** que pelo ensino que eu tive eu **percebo melhor (...) as falhas**, né. Eu **acho** que é, **é despertar o interesse mesmo, né, o gosto. É levar o texto para a sala de aula.** (...) Mostrar que, não porque é literatura, porque é um livro conhecido... O que é pedido ou não para uma prova, que ele **não, não precisa ser maçante, pesado**, assim, né. **Mas é despertar o gosto pela leitura.** (P4)

Ao nos responder o que é ensinar a leitura literária, P4 usa a primeira pessoa do singular “eu”, assumindo o seu discurso, todavia, ao trazer o verbo achar reiterado por duas vezes “acho”, parece demonstrar certa insegurança com relação ao tema. Isso é compreensível, já que poderia pensar que a entrevistadora faria uma avaliação negativa de sua competência como professor, caso não lhe desse resposta correta à pergunta realizada.

O professor realiza uma reflexão e avaliação de sua prática de leitura na escola de educação básica, para defender o que pensa ser o ensino de leitura literária, quando afirma “percebo melhor (...) as falhas”, ou seja, percebe as falhas que cometeram os seus professores ao lhes ensinarem a leitura literária. Agora, assumindo a voz de professor de português, investido de alguns saberes do campo científico, pode fazer a crítica às “falhas” do ensino de literatura das escolas onde estudou.

Em seguida, P4 expõe que ensinar leitura literária é “despertar o interesse mesmo (...) o gosto” pela leitura. Ao usar o advérbio de modo “mesmo” reforça o enunciado “interesse”. Nesse sentido, representa o papel principal do professor de português como incentivador de seus alunos para que se interessem pela leitura do

texto literário. E este ato não precisa ser “maçante”, “pesado”, como ocorreu com algumas leituras que fez dentro da escola. “É levar o texto para a sala de aula”. Nesse último excerto, identificamos que o professor pensa que o texto literário é o protagonista no trabalho escolar com a leitura literária, mostrando que ele incorporou em sua voz, os saberes do conhecimento trazidos pela Academia por meio dos pensamentos de alguns autores como Lajolo (1988; 1994), Geraldí (2004), Cosson (2012), Zilberman (1988), Antunes (2013[2003]; 2015[2009]), Koch e Elias (2006). Implicitamente, ele faz a crítica ao ensino de leitura literária por meio de textos literários fragmentados, logo, à prática de ensino tradicional de literatura.

Outro vocabulário usado por P4 é “gosto”: despertar no aluno o gosto pela leitura literária. Quer dizer que essa leitura pode ser ensinada e realizada com prazer, com leveza, ao contrário do que o professor experienciou em alguns momentos na escola de educação básica, uma prática de leitura pesada, obrigatória. A respeito do prazer sob controle, Cosson (2012, p.26) faz uma análise para pensar qual a finalidade do ensino de leitura literária na escola e enfatiza que

[...] a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona. No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração.

O mesmo autor propõe que essa exploração se dê por meio da promoção do letramento literário e uma das estratégias para isso, é que a leitura literária signifique uma análise literária do texto literário, retirando-lhe a função “sacralizadora”, pois “Mantida em adoração, a literatura torna-se inacessível e distante do leitor, terminando por lhe ser totalmente estranha. Esse é o caminho mais seguro para destruir a riqueza literária.” (COSSON, 2012, p.29)

A análise literária para Cosson (2012, p. 29),

Toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos. É só quando esse intenso processo de interação se efetiva que se pode verdadeiramente falar de leitura literária.

Assim, o prazer, a leveza que P4 implicitamente reclama à prática da leitura literária dentro da escola, não se dá apenas pelo gostar de ler, é preciso ensinar o

aluno a explorá-la ao modo de Cosson (2012), pela análise literária, para apreciar a beleza do texto literário.

Eu acredito assim, ... desde que a criança, ela ingressa na escola, ela tem que ter o contato com a literatura, **para que seja realmente algo que ela goste, porque às vezes você pega e passa até a oitava série sem nunca ter o contato com o livro.** E aí você vai para o ensino médio já como **aquilo fosse uma obrigação**, né? Eu, eu assim, como eu tive alguns contatos também da minha mãe. Aquilo não era uma obrigação propriamente dita. **Mas eu acho que na escola a gente tem que levar o texto**, porque às vezes a gente fica **tão** [ênfase] preso à questão da história daquele livro, ao contexto (...) histórico da época, político, que você esquece que você está ali **para mostrar o texto para o aluno**, né? Então, às vezes o aluno não está preparado, para, para isso. Porque às vezes eu fui dar aula de literatura, eu levava o texto. (...) [Isso no estágio?] Isso. O aluno não está preparado para ler o texto. Ele está preparado para você colocar no quadro, colocar o nome do livro, o ano que o livro foi escrito, como ele foi escrito, como era o autor, se ele era rico, pobre, médico (...). [Você está falando do estágio do ensino médio ou da quinta a oitava?] Todos os estágios. **O aluno não está preparado para ler um livro. Um trecho que seja. Ele está preparado (...) parece que só ouvir sobre**, né?(...) Uma vez eu fui fazer uma atividade, que era, eu dei o texto para cada um. Era uma crônica. E falei: vamos ler juntos. Eles não conseguem ficar em silêncio e ler todo mundo junto, cada hora um pouquinho, um, sabe? E depois que ler, você fala: **vocês entenderam? Não, não entendi.** (...) Isso já no ensino médio. (...) (P5)

O tema “gosto pela leitura” aparece também no discurso de P5, quando ele nos narra o que é ensinar leitura literária na escola. É interessante destacar que, para nos responder o que é ensinar a leitura literária, o professor usa vários argumentos que, indiretamente, vão fundamentar o que é esse ensino, como por exemplo, ao afirmar que “a criança, ela ingressa na escola, ela tem que **ter o contato com a literatura, para que seja realmente algo que ela goste**, porque às vezes você pega e passa até a oitava série sem nunca ter **o contato com o livro.**” Assim, ensinar a leitura literária na escola é a criança “ter o contato com a literatura”, para que “ela goste”. É “ter o contato com o livro”. A finalidade desse ensino é que o aluno tenha gosto pela leitura do texto literário.

Nesse sentido, P5 defende que o gosto pelo texto literário se dá pela leitura deste, aprende-se a gostar de ler, lendo. A respeito disso, Cosson (2012, p. 30), adverte-nos que

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

Outro enunciado que está marcado no dizer de P5 é “obrigação”, que traz a sua crítica da prática escolar de leitura literária cujas leituras são realizadas pelo aluno apenas para fazer uma prova, ou para preencher fichas, com o objetivo de avaliar se esse aluno leu o texto indicado pelo docente da área. Ao enunciar que “Mas eu acho que na escola a gente tem que levar o texto” e “você está ali para mostrar o texto para o aluno”, podemos identificar, na voz, do professor saberes relacionados a algumas áreas como as da Linguística, Linguística Textual, Teoria da Literatura e Didática do ensino de língua e de literatura.

Destacamos, ainda, que ao trazer para o seu discurso que o texto literário deve ser levado para sala de aula, P5 pensa ser importante a interação entre leitor/texto, para que se desvende os segredos do texto (KOCH, 2002), mas é necessário conhecer o autor, o contexto histórico em que a obra literária foi produzida, pois amplia a leitura do aluno. Ainda, não existe interpretação errada, portanto, pessoas com conhecimentos prévios diferentes, terão leituras diferentes do mesmo texto. Nisso, podemos identificar a representação do papel do professor de língua portuguesa: realizar a mediação da leitura literária, para que a interação leitor-texto-autor seja efetivamente estabelecida e ampliada.

P5, também, ao lembrar sua prática de estágio no ensino de literatura, faz a crítica ao ensino de leitura literária em que o aluno tem o papel passivo diante do texto, quando enuncia: “O aluno não está preparado para ler um livro. Um trecho que seja. Ele está preparado (...) parece que só ouvir sobre”. Implicitamente, o professor faz a crítica a um leitor passivo, nos remetendo às concepções de linguagem e de leitor na esteira de um leitor ativo Bakhtin (1988); Geraldi (2004); Iser (2002); Jauss (2002); Koch (2002); Koch e Elias (2006), dentre outros. Entretanto, a contradição se estabelece em seu discurso, quando afirma que levou uma crônica para os seus alunos lerem, durante o estágio, mas ao lhes perguntar se compreenderam o texto, os discentes disseram: “Não, não entendi”.

Será que P5 buscou conhecer as temáticas que são de interesse da turma? Isso reflete uma prática constante e reiterada nas nossas escolas e salas de aula,

em que muitas vezes os professores de língua e de literatura não levam em consideração os níveis de leitura (AGUIAR, 2014)⁴⁰ e os interesses dos alunos (VINHAIS, 2012), ao propor a leitura literária. Investidos do poder na função de professor, consciente ou inconscientemente, ele é quem determina as leituras de seus alunos. Desse modo, o professor reproduz, durante o estágio, uma prática pedagógica voltada ao ensino de leitura literária na escola, onde apenas o professor estabelece as leituras de e a seus alunos. Assim, os alunos não têm voz na escola para proporem as suas escolhas de leituras.

O que é ensinar? (...) Eu acho que é assim. **Eu senti muita falta, muita ausência, assim, quando eu entrei na escola ...estadual para dar aula.** Eu vi que muitos alunos falavam: **ah! Eu quero ler um livro, professor.** Não quero ficar só no material didático, não quero só fazer essa leitura e passar o conteúdo, né? Eu queria assim ler um livro e entender como que essa literatura está na obra literária. Por que classifica romantismo, por que classifica arcadismo, né? **Então, acho que, assim, acho que a literatura está precisando isso, colocar na prática mesmo. Para os alunos visualizar na leitura.** Então, acho que pra mim, seria isso, né? Eu estou até sentindo que está surtindo efeito, nos alunos. Igual, eu estou trabalhando Senhora, de novo, que **é um livro que eu gosto**, né? **E os alunos gostaram**, e eles perceberam por que do romantismo está naquele livro. (...) (P6)

Do mesmo modo que P5, P6 nos expõe o que é ensinar a leitura literária na escola com argumentos avaliativos que, indiretamente, remetem a esse conceito. Ele consegue falar sobre o tema, relacionando-o a exemplos práticos de sua sala de aula. “Eu senti **muita falta, muita ausência**, assim, quando eu entrei na escola (...) estadual para dar aula.” Ele sentiu muita falta e muita ausência de quê? As expressões “muita falta, muita ausência” ficam elipsadas e marcam a avaliação do professor sobre a falta e a ausência da experiência de seus alunos com a leitura do texto, da obra literária. Assim, esses termos são usados para criticar a ausência do texto literário na sala de aula e, também, para levar em consideração as solicitações de seus alunos: “Ah! Eu quero ler um livro, professor.” Ele traz em seu discurso, no intertexto, a voz dos seus alunos para fundamentar o seu dizer.

Na sequência, ele se investe da voz de seus alunos para criticar o ensino de literatura que se utiliza apenas do livro didático como suporte de leitura, ao dizer “Não quero ficar só no material didático”. O advérbio “só” marca o sentido de crítica,

⁴⁰ Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40359/1/01d17t08.pdf>> Acesso em 08 set. 2014.

pois, incluí-lo em seu discurso, especifica o seu ponto de vista sobre o tema. P6, ao se colocar no lugar de seus alunos, ainda, faz a crítica de ensinar a literatura na escola levando em conta somente o ensino das escolas literárias, descolado da leitura do texto literário. Podemos observar isso no excerto: “Então, acho que, assim, acho que a literatura está precisando disso, colocar na prática mesmo. Para os alunos visualizar na leitura.”

Esse ato revela o que P6 pensa sobre o papel do leitor-aluno na escola. Este tem voz, é ativo, o que nos faz lembrar das teorias de linguagem, de leitura e de educação por meio, respectivamente, dos pensamentos de Koch (2002; 2014), Koch e Elias (2006), Bakhtin (1988); Geraldi (2004), Iser (2002); Jauss (2002), Freire (2003, 2013).

No fechamento de seu discurso, o professor mostra-nos como trabalha com a leitura literária com seus alunos. A leitura da obra “Senhora”, um clássico da literatura brasileira, escrita por José de Alencar, foi levada para a sua sala de aula, porque é um livro que o professor gosta, bem como, pôde fazer uma leitura dele, para que os seus alunos percebessem as características do período literário denominado “romantismo”. Essa prática pedagógica do professor demonstra uma mudança de concepção do que é ensinar literatura na escola, pois rompe com uma prática de ensino de literatura artificial, que excluía a leitura do texto literário na íntegra, muito criticada desde o final dos anos de 1970, aqui, no Brasil, por Leite (1983, 2004), Rocco (1981), Zilberman (1988), Osakabe (2004), Cosson (2012).

Outro ponto a destacar, é que por gostar de ler “Senhora”, P6 mostrou-se leitor e, por meio desse exemplo, “os alunos gostaram”, pois perceberam por que o romantismo está dentro dele, ou seja, perceberam as características do romantismo que estão inseridas na obra. Nesse sentido, Lajolo (1994) enfatiza que o professor que trabalha com a leitura literária precisa ser leitor, dar esse exemplo, caso contrário, é difícil que os futuros leitores sejam incentivados a ler o texto literário.

A leitura literária na escola é o que a gente vê bastante e discute muito isso na graduação. Como que o ensino da literatura vem se dando. **E como seria o ensino, pra realmente, despertar esse interesse pela leitura pra formar realmente um leitor, não é. Eu entendo, pra mim, que o ensino de leitura literária na escola se deva fazer por meio de textos realmente.** O contato do aluno com o texto literário, não é.

Então, trazer esse texto, a primeira a leitura desse texto, pra **depois ir fazendo a compreensão da leitura no próprio texto**. Quais as ferramentas que eu posso usar pra ler melhor esse texto, pra compreender esse texto. Primeiro trabalhar com a obra em si e depois com as informações que podem trazer sentido, mais sentido pra isso, não é. Então, a gente fala muito de, (...) o ensino vem acontecendo assim, primeiro vem, ah! gente vamos falar dessa escola literária. A escola literária tem tais características, assim, assim assado (...). Então, a gente vê muito na escola assim. É (...) os professores primeiro fazem um apanhado de que seria aquela escola literária, do que deveria ter naquela obra pra ela ser considerada um livro, uma obra de tal período e tal período. **E isso desestimula muito o aluno**. Porque pra ele não faz muita relação. Ah! eu tenho que saber que uma obra pra ser do romantismo, ela tem que ter a idealização do amor, que ela tem que ter nacionalismo de repente, tal. **Mas ele acaba não tendo contato com uma obra literária mesmo**. E não se tornando leitor daquilo. Quer dizer, ele realmente não leu o texto daquele. **Ele também não faz as próprias inferências daquele texto**. Bom, a professora me disse que esse texto ele tem um pouco disso. (...) Quando eu vou trabalhar, eu costumo muito trazer o texto primeiro, eu adoro, assim, trazer o texto. E aí o que vocês acham? O que vocês conseguem sentir? O que vocês conseguem compreender? E tal. **E aí você vai sugerindo sentidos**. Vai trabalhando com eles (...). (P7)

P7, no início de sua enunciação, relembra as discussões sobre o ensino de leitura literária dentro da graduação de Letras. Como vinha ocorrendo esse ensino na escola. “E como seria o ensino, pra **realmente**, despertar esse interesse pela leitura, pra formar **realmente** um leitor”. Ao utilizar o advérbio “realmente” reiterado, o professor reforça e constrói um sentido em seu discurso de avaliação a um ensino que não desperte o aluno para a leitura e, conseqüentemente, não contribua para formar um leitor. Formar um leitor real, ou seja, que leia “textos realmente”, textos literários. Novamente, o professor utiliza o advérbio “realmente” para marcar a necessidade de o professor de língua portuguesa levar o texto para a sala de aula para formar leitores reais, que leiam.

Na próxima parte de sua enunciação, P7 conta-nos como seriam as suas estratégias pedagógicas para ensinar a leitura literária. Primeiro o contato do aluno com o texto, posteriormente, os alunos fariam uma primeira leitura. Em seguida, iria fazer “a compreensão da leitura no **próprio** texto”. Assim, o professor, para dar ênfase à prática pedagógica e reforçar que o texto é o centro do ensino de literatura, ele usa uma locução adverbial “no próprio”.

O professor considera que ensinar leitura literária na escola é trabalhar, compreender o texto literário. Também faz a crítica do ensino de literatura que esteja

voltado apenas à periodização e às características das escolas literárias, distantes da leitura do texto literário, pois segundo ele, “isso desestimula **muito** o aluno”, o discente “acaba não tendo contato com uma obra literária **mesmo**”. Nesse sentido, as palavras “muito” e “mesmo” trazem um sentido que intensifica os argumentos do professor de que o texto literário deve ser levado para sala de aula para formar leitores reais, que leiam as obras literárias na íntegra, “não se tornando leitor **daquilo**”. Ou seja, “daquilo” retoma os termos obra literária.

“Ele também não faz as próprias inferências daquele texto”. Nesse excerto, P7 utiliza mais um argumento para defender o seu ponto de vista de que o leitor real necessita ler o texto literário para fazer “as próprias inferências” desse texto. Então, o professor, por meio do vocábulo “próprias”, enfatiza o papel ativo do leitor ao realizar as “inferências”. Este último termo, remete a um saber trazido da Psicolinguística (KLEIMAN, 2007a; 2007b) e da Linguística Textual (KOCH; ELIAS, 2006).

No desfecho de sua enunciação, P7 confirma o papel ativo do leitor, uma vez que demonstra as estratégias que adotaria ao trabalhar com o texto literário em sala de aula, para que os alunos produzam sentidos em suas leituras. Tragam o próprio posicionamento pessoal sobre a leitura literária. Como podemos verificar nas expressões: “o que vocês acham?”, “o que vocês podem sentir?” É revelador o modo como o professor representa o papel do professor de português, quando for ensinar a leitura literária na escola: é um mediador que “vai sugerindo sentidos”, no trabalho com o texto literário. A locução verbal “vai sugerindo” usada por P7, marca o processo da construção de sentidos e a interação que ocorre entre leitor-texto-autor. O verbo sugerir também traz o sentido de que o professor não é o detentor da chave para descobrir uma única leitura do texto, mas no processo dialógico (FREIRE, 2003; 2013), leitor professor e leitor aluno vão construindo múltiplos sentidos de suas leituras Bakhtin (1988), Geraldi (2004), Koch e Elias (2006), Antunes (2009; 2013; 2015), Vinhais (2012) etc.

Finalizadas algumas análises dos discursos dos professores de português recém-formados, quando estes dizem o que é ensinar a leitura literária na escola, para identificar “os saberes de conhecimento” sobre o tema, evidenciados em suas enunciações, no próximo item trazemos as considerações finais deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objeto de pesquisa os discursos de professores de português recém-formados, ao apresentarem em suas vozes alguns saberes sobre o ensino de leitura literária, voltado à educação básica.

Levantamos algumas hipóteses iniciais com relação ao tema de estudo. Considerávamos que a apropriação dos saberes dos colaboradores da pesquisa, quando falavam do ensino de leitura literária da educação básica, podia sofrer influências diversas: da implantação de políticas de leitura no país; da organização do currículo do Curso de Letras, do local de formação, da prática de leitura do graduado durante a formação inicial e, ao longo de sua vida, dentro ou fora de instituições escolares; da visão de mundo dele e da prática pedagógica do professor universitário ao trabalhar, com futuros professores de português, a leitura literária na graduação.

Além disso, definimos objetivos que buscavam resolver o problema da investigação, a saber: a) objetivo geral: conhecer o que os egressos do Curso de Letras, de uma Universidade Pública, em Mato Grosso do Sul, dizem sobre o ensino de leitura literária, para analisar, em seus discursos, alguns saberes que apreenderam em sua formação inicial. Objetivos específicos: a) conhecer algumas práticas de leitura do professor de português, recém-formado em Letras; b) identificar que sentidos de ensino de leitura literária o professor de português recém-formado mostra em seu dizer; c) compreender, por meio dos sentidos que atribuem ao ensino de leitura literária, os saberes que o professor de português recém-formado externaliza em seu discurso.

A nossa preocupação estava, ainda, em detectar se a universidade vem contribuindo efetivamente com a formação inicial do professor de português, no sentido de possibilitar ao docente em formação o aprendizado de saberes de conhecimento, como referido por Charaudeau e Maingueneau (2012, apud CHARAUDEAU), capazes de transformar a concepção de leitura literária desse professor e, por conseguinte, o ensino de língua e de literatura.

Desde os finais dos anos de 1970 até os anos de 2000, muitos pesquisadores do país como Rocco (1981), Leite (1983), Lajolo (1994[1983]), Zilberman 1988[1982]), Geraldi (2004[1982]), Soares (2005[1986]), Perrotti (1990) e Cosson (2012 [2006]), entre outros, versavam sobre uma possível crise do ensino de língua e de leitura, em geral, e da literatura, em particular. Coincidentemente, na década de 1980, Lajolo (2015[1988]) escrevia sobre a crise dos cursos de Letras no Brasil.

Constatamos também que, nos anos de 1980, com o início da democratização da educação básica no país, as camadas populares foram acessando cada vez mais a escola pública (SOARES, 2005[1988]; BITTAR e BITTAR, 2012), assim, os alunos dessas camadas, incluindo, os professores de português, que colaboraram neste estudo, estudaram em escolas públicas, em sua maioria e, por conta disso, podiam não valorizar a leitura literária, já que podiam ter tido pouco ou nenhum acesso a ela em casa. Por conseguinte, caberia à escola possibilitar esse acesso como um direito social.

Nesse período, também, como mostramos no primeiro capítulo, os paradigmas na área da linguística, teoria literária e da educação transformaram-se, pelo menos, nas teorias propostas na época por Geraldi (2004[1986]); Bordini e Aguiar (1988); Iser (2002); Jauss (2002); Zilberman (1988[1982]); Lajolo (1994[1983]); Koch (2002); Koch e Elias (2006), os quais tinham como pressuposto geral de que a leitura seria uma prática social, histórica e cultural. A literatura é um sistema que inclui a inter-relação entre obra-autor-leitor, possuindo um viés humanizador (CANDIDO,1997) e estético (JAUSS, 2002). Paulo Freire (2003, 2011, 2013) trazia a sua concepção de educação, tendo como norte a problematização do ensino e o seu viés libertador. A transformação desses paradigmas influenciaram também os teóricos (pesquisadores) mencionados anteriormente a fazer a crítica ao ensino de literatura e constatarem haver uma crise do ensino de língua e de literatura no Brasil.

Diante do exposto, respondemos primeiro aos objetivos pretendidos neste estudo. No decorrer das entrevistas com os sete professores de português, identificamos que a iniciação às práticas de leituras, na infância, se deu no contexto escolar, às vezes, com o auxílio dos pais e, em outras vezes sem esse auxílio.

Os dados mostram que os professores de português tiveram diferentes práticas de leituras e modos de acesso à leitura, durante a infância. Alguns não foram incentivados pelos pais à leitura, pois seus pais eram das camadas trabalhadoras e, provavelmente, possuíam uma situação econômica desfavorável para dar prioridade à compra de livros, e, por conseguinte, poderiam não valorizar a leitura literária. Tiveram acesso à leitura somente na escola. Outros tiveram o acesso à leitura em casa e na escola. Particularmente, na escola, nos anos iniciais do ensino fundamental, as práticas de leituras literárias foram pouco significativas para a maioria deles, uma vez que nos disseram não se lembrar dessas leituras no período citado.

Isso posto, especificamente, no contexto escolar, as práticas de leituras literárias dos professores de português recém-formados no ensino fundamental, ocorreram num viés moral, educativo, por meio da leitura de livro didático, da leitura de paradidáticos por obrigação, para fazer trabalhos escolares sobre o livro lido, ou da leitura de paradidáticos de livre escolha para fazer trabalhos. A leitura desses livros, todavia, não era analisada em sala de aula pelo professor. E mais, a leitura não fora incentivada.

No ensino médio, eles leram os clássicos da literatura brasileira com o objetivo de fazer trabalhos e por obrigação, com vistas à prova do vestibular, para escrever melhor uma redação. Apesar de as leituras serem obrigatórias, na maioria dos casos, os seus professores do ensino médio solicitavam trabalhos na forma de seminários, teatros, saraus, não sendo leituras cobradas apenas à realização de provas. Essas últimas práticas de leituras trouxeram prazer a alguns deles.

Verificamos em seus discursos uma ênfase ao ensino de literatura no ensino médio quando foram trabalhadas obras clássicas da literatura brasileira, o que é regra geral na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, pois há disciplinas separadas, no ensino médio, para o ensino de língua portuguesa, literatura e produção textual, contradizendo os atuais Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica em que o ensino de língua e de literatura se dá na área de Língua Portuguesa de modo integrado.

Constatamos que as práticas de leituras no contexto escolar desses professores mostraram-se pouco significativas, mas não se tornaram aversivas, pelo

contrário, durante a passagem desses professores pelos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, foram incentivados e motivados a ler o texto literário, resultando no gosto por essa leitura. Pudemos identificar nos discursos que isso ocorreu, principalmente, por intermédio de seus professores de português, que eram leitores da obra literária e tinham uma didática do ensino de literatura em que eles podiam ser sujeitos ativos, capazes de ler o texto literário, planejando e executando os projetos de ensino, tais como seminários, teatros, saraus etc.

Chamou-nos a atenção que, ao trazerem em suas vozes as lembranças de suas práticas de leituras no contexto escolar, os colaboradores da pesquisa, investidos agora de outra função social, pois são professores de português, não mais alunos, fazem a avaliação crítica das práticas de leituras voltadas ao texto literário naquele contexto. Analisam a prática pedagógica dos professores deles, quando trabalhavam a leitura literária na escola. Usam marcas linguísticas em seus discursos para fazerem essa crítica. Lançam mão de elementos gramaticais, como o advérbio, as locuções adverbiais, o verbo, a conjunção e a locução conjuntiva, assim como, quando dizem sobre as suas experiências e práticas de leituras do texto literário da educação básica, adotam a primeira pessoa verbal, assumido os seus discursos. Identificamos, ainda, em seus discursos, elementos intertextuais que os ajudam a compor suas enunciações para argumentarem sobre o que sabem do ensino de leitura literária. Trazem também a voz de seus alunos para discordarem da prática autoritária da direção de uma escola, que ditou a escolha de livros de literatura para esses alunos.

Após conhecermos como se deram as práticas de leituras do texto literário dos professores de português recém-formados, na condição de alunos da educação básica, pudemos analisar e compreender os seus discursos, agora, em seus papéis sociais de docentes, para confirmar com Fairclough (2001) que os discursos deles foram moldados pelas relações sociais (com seus professores de língua e de literatura) e os sistemas de conhecimento e de crenças, os quais foram sendo adquiridos em suas relações com os outros (família, amigos e professores, entre outros), no contexto social em que vivem. E, por isso, particularmente em se tratando dos sistemas de conhecimentos, detectamos em suas vozes a mudança discursiva que lhes possibilitou pensar no ensino de leitura literária dentro de novos

paradigmas de conhecimento, relacionados às áreas da linguística, da teoria da literatura e da educação em suas vertentes sócio-históricas.

Apresentadas essas considerações, retomamos o problema desta pesquisa e trazemos algumas respostas. Os saberes que os professores de português recém-formados trazem, em suas vozes, sobre o ensino de leitura literária, representam alguns sentidos. De maneira geral, os docentes consideram que ensinar a leitura literária na educação básica começa pelo texto literário, pela leitura do texto literário por parte dos alunos. Fazem a crítica desse ensino voltado apenas ao estudo historiográfico, por meio de fragmentos das obras literárias, com uso exclusivo do livro didático. O ensino não pode ser feito de modo assistemático. É preciso realizar a análise literária do texto completo, da obra. (COSSON, 2012)

Vimos que os professores trazem, em seus discursos, uma concepção de leitura como processo, lugar de construção de sentidos múltiplos. Fica implícito o processo de ensino dentro da perspectiva do letramento literário (COSSON, 2012). Desse modo, o professor de português tem o papel mediador, incentivador, ao indicar livros e trabalhar a leitura deles junto com os alunos, além de servir de leitor exemplar para eles, cujo papel é ativo na leitura do texto literário.

Isso significa que os professores de português têm em seus discursos saberes relacionados à

[...] concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. (KOCH, 2002, p. 17- grifos da autora)

Acrescentamos, ainda, as contribuições da Estética da Recepção segundo Iser (2002, p. 105), ao afirmar que “[...] o autor, o texto e o leitor são intimamente interconectados em uma relação a ser concebida como processo [...]”. Nesses termos, encontramos uma das contribuições da Estética da Recepção à Linguística Textual.

Os professores afirmaram também que a leitura literária traz conhecimento aos alunos. Um dos professores de português enunciou que esse tipo de leitura ativa o “conhecimento de mundo” dos alunos. (KLEIMAN, 2007b)

Eles fazem a crítica e avaliam as suas práticas de leituras literárias no contexto da escola básica no lugar de professores de português, para defenderem o ensino de leitura literária não autoritário, que desperte o interesse, o gosto do aluno pela leitura do texto literário. Assim, o ensino pode ser realizado por “prazer”, com “leveza”, para que não haja o controle do prazer (COSSON, 2012), portanto, para dessacralizar a literatura.

Vimos também que um dos professores trouxe, em seu discurso, alguns saberes da Academia, que marcam a ideologia de um grupo hegemônico defensor somente da leitura de clássicos da literatura na universidade e na escola. São conhecimentos que colocam em posições desiguais a denominada Grande Literatura e a Literatura Popular. Essa concepção demonstra o modo como a sociedade compreende o que é beleza e sentido estético, dentro de uma perspectiva ideológica hegemônica. Tal posição da universidade precisa ser revista, já que as manifestações artísticas e literárias são diferentes, conforme a cultura de cada grupo social.

Retomando as hipóteses iniciais da pesquisa, pudemos constatar que a apropriação dos saberes dos colaboradores deste estudo, quando enunciam sobre o ensino de leitura literária da educação básica, pode ter tido influência da (não) implantação de políticas de leitura no país, uma vez que, segundo Paiva (2016), apesar de haver, no Brasil, ações de promoção e de acesso à leitura, somente na década de 1980 é que a questão da formação do leitor foi inserida na pauta das políticas públicas, ainda que de modo não prioritário e com descontinuidades. Desde essa época, foram sendo criadas campanhas e programas governamentais voltados ao incentivo da leitura

[...] em prol da distribuição universal de acervos de literatura a todos os seguimentos de ensino. [...] Entretanto, essas importantes ações ainda não se constituem, de fato, em políticas públicas de leitura, já que a sua ação ainda está restrita à esfera da distribuição e esses acervos, muitas vezes, permanecem encaixotados em algum lugar das escolas ou das secretarias de educação. (PAIVA, 2016, s/p)

Identificamos que os professores de português recém-formados, pertencentes às camadas populares, foram alunos de escolas públicas e privadas. O fato de estudarem em escola pública ou privada não minimiza a ausência do acesso ao livro de literatura e de seu incentivo por parte de pais e de educadores. Apenas um

entrevistado teve sua casa cheia de livros, durante a infância. Os demais professores tiveram o acesso à leitura literária, principalmente, na escola. Sabemos que as políticas públicas direcionadas à leitura, no país, são voltadas aos alunos das escolas públicas, por conseguinte, pudemos constatar que três professores, que estudaram em escolas públicas por toda a educação básica, ao não se lembrarem de suas experiências de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental e mesmo ao afirmarem o raro acesso à leitura literária, nos anos finais do ensino fundamental, denotam que as ações governamentais, nessa área, não surtiram o efeito esperado no tocante ao incentivo às práticas de leituras.

Apesar de a maioria dos professores terem pouco acesso a livros de literatura no ensino fundamental, eles se transformaram em leitores dentro da própria escola e da universidade, sob a influência de seus professores os quais lançavam mão de estratégias “interativas”, que os incentivaram a gostar de ler o texto literário, mesmo tratando-se dos clássicos da literatura brasileira, que alguns diziam não gostar de ler. Nesse sentido, os seus professores de português, principalmente, do ensino médio, fizeram a diferença e tiveram grande influência no despertar do gosto pela leitura do texto literário.

A falta de acesso à leitura literária foi suprida aos professores de português recém-formados, apesar de alguns deles não terem acesso em casa e também pouco acesso na escola, pela ação didática e pelo exemplo de seus professores da educação básica, que eram leitores. Isso comprova que aqueles que tiveram pouco acesso a livros de literatura podem despertar e gostar de ler o texto literário, apesar de passarem pela escola que pouco incentiva a leitura literária a seus alunos.

Desse modo, a condição inicial de alunos das camadas populares pode atrapalhar o trajeto de formação do leitor do texto literário, todavia, não é determinante para a formação desse mesmo leitor, o importante é unir o acesso ao livro, por meio de uma política de estado de leitura que dê esse acesso aos estudantes das escolas públicas, que são majoritariamente frequentadas pela população de baixa renda, à presença de um professor de português, que seja leitor, e que, por meio de seu exemplo, possa construir uma Pedagogia de leitura literária própria. O professor formador e leitor é um dos atores principais desse cenário. Foi o que pudemos constatar nos discursos dos colaboradores deste estudo.

Outras hipóteses que levantamos foram que a organização do currículo do Curso de Letras do local de formação, da prática de leitura do graduado durante a formação e ao longo de sua vida, dentro ou fora de instituições escolares, da visão de mundo dele e da prática pedagógica do professor universitário ao trabalhar com futuros professores de português, a leitura literária na graduação contribuíram para apropriação de saberes sobre o ensino de leitura literária dos professores de português recém-formados. Expliquemo-nos melhor.

Com relação à organização curricular do Curso de Letras em que se formaram os sujeitos desta pesquisa, constatamos que, apesar de ela contar com a carga horária predominantemente na área dos estudos linguísticos (37,19%), em detrimento das áreas dos estudos literários (17,70%) e dos fundamentos pedagógicos (10,97%), os professores de português recém-formados mostraram saberes (conhecimentos) dessas áreas que transformaram as suas concepções de leitura e de ensino de literatura. E mais, parece que o fato da não dicotomia dos estágios de língua e de literatura, possibilitou uma visão integrada do ensino de língua e de literatura. E é, exatamente, a dicotomia dessas áreas que foram uma das críticas realizadas por Leite (2004[1986]) na década de 1980.

Feitas essas considerações, constatamos que as práticas de leituras de literatura durante a escolarização básica, mesmo que pouco significativas para alguns professores de português recém-formados, não foram suficientes para determinar a formação deles como não leitores de literatura. E, ainda, a formação inicial, no curso de graduação, possibilitou a eles uma transformação de seus saberes, pois lhes deram os conhecimentos linguísticos, literários e pedagógicos para fazerem a crítica e avaliar a própria experiência em práticas de leituras na educação básica, em que o ensino de leitura literária fora pouco significativo, ou não existiu, trazendo em suas vozes que o texto literário é um dos principais focos do ensino, para que a interação, entre leitor-texto-autor e professor, seja estabelecida.

A formação inicial em Letras possibilitou aos professores saberem como não trabalhar a leitura literária na escola básica. Pelo menos, em seus discursos, demonstram não querer repetir práticas autoritárias de ensino de leitura literária. Dessa forma, identificamos em suas enunciações a transformação de seus pensamentos e conhecimentos relacionados ao ensino de leitura da literatura.

Vimos aí a mudança discursiva (FAIRCLOUGH, 2001) nas vozes dos professores, trazida pelas mudanças dos paradigmas de conhecimentos das áreas da linguística, teoria literária e da educação.

Podemos, então, afirmar que a formação inicial dos professores de português, na graduação em letras, revelou-se fundamental para sanar algumas lacunas deixadas pela formação da escolarização básica voltadas às práticas de leituras deles, desde a infância até a conclusão do curso universitário. Houve a transformação da visão de mundo deles. Constatamos ainda, que a prática pedagógica do professor universitário ao trabalhar, a leitura literária na graduação contribuiu à apropriação de saberes sobre o ensino de leitura literária, apreendidos por eles. O que trouxe a transformação, pelo menos, em nível discursivo, de saberes que ultrapassam a dicotomia entre língua e literatura tão criticada na década de 1980. (GERALDI, 2004[1986]; LEITE, 2004[1986]) O problema é que a dicotomia desse ensino continua na organização curricular da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul.

Constatamos, também, que a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, por meio do corpo docente do Curso de Letras, contribuiu efetivamente para a formação inicial dos sete professores de português ouvidos, todos concluintes em 2013.

Esperamos que nosso estudo contribua para que os professores de português recém-formados saibam do importante papel que desempenham como professores de português ao ensinar a língua e a literatura na educação básica, bem como percebam que a formação inicial deles transformou os seus conhecimentos prévios sobre o ensino de leitura literária. A maioria deles, pelo menos em seus discursos, não reproduziriam as práticas pedagógicas de seus professores de português que trabalharam com a leitura literária fragmentada, tendo em vista somente o estudo das escolas literárias e dentro de um paradigma tradicional do ensino de língua e de literatura. Diante disso, também, que a UFMS e demais universidades, que formam professores de português, continuem a oferecer cursos de letras que primem pela qualidade do ensino.

Este estudo, ainda, nos mostra a superação de alunos da educação básica, filhos da classe trabalhadora, agora professores de português, que, apesar de terem passado por uma escola que não pôde lhes oferecer o acesso ao letramento literário, puderam cursar e concluir um curso em universidade pública, transformando-se, eles mesmos, em professores formadores de leitores.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. [Trad. Alfredo Bosi]. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ABREU, Márcia. *Cultura letrada, literatura e leitura*. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. *A formação do leitor*. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40359/1/01d17t08.pdf>> Acesso em 08 set. 2014.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. 3ª reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- _____. *Aula de português: encontro & interação*. 14 reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem*. [Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira]. 4. ed. – São Paulo: Hucitec 1988.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. [Tradução Paulo Bezerra]. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. *História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade*. Acta Scientiarum. Education Maringá, v. 34, n.2, p.157-168, July-Dec., 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497>>. Acesso em: 07 dez. 2014.
- BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. *A leitura uma prática cultural*. In: BOURDIEU, Pierre (Org.) *Práticas da leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. 5. ed. - São Paulo: Estação Liberdade, 2011.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas*. São Paulo: Mercado Aberto, 1988.
- BORDINI, Maria da Glória. *O jogo da pesquisa: leitura e escrita literária e intervenção social – a contribuição da Estética da Recepção*. In: PAIVA, Aparecida [et al.] (orgs.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

BRASIL. Planalto Nacional. *Constituição Federal do Brasil*. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso 24 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO Nº 9496/1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso: 07 dez 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso: 05 dez 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 492/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em 24 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 009/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em 02 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 02 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos*. Brasília: 2006, volume 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso: 05 dez 2014.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, nº 26. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2009/indic_sociais2009.pdf>. Acesso em: 29 set. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12663&Itemid=1152>. Acesso: 05 dez 2014.

BRASIL, Presidência da República. *Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.* Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68>> Acesso em 19 agosto 2015.

CAMPO GRANDE (MS). Secretaria Municipal de Educação. Superintendência de Gestão Estratégica. *Indicadores educacionais da REME.* (Org.) CRUZ, Soraya Regina de Hungria. [et al.]. Campo Grande: SEMED, 2011. Disponível em: <http://www.capital.ms.gov.br/egov/downloadFile.php?id=4488&fileField=arquivo_do_w&table=downloads&key=id_dow&sigla_sec=semed.> Acesso 23 set. 2014.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura.* In: _____. *Vários escritos*, 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos. (1750-1836).* 8. ed. vol.1. Belo Horizonte – Rio de Janeiro: Editora Itatiaia limitada, 1997.

CASA NOVA, Vera. *Leitura e cidadania.* In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). *A escolarização da literatura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.* 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do discurso.* [Coordenação de tradução Fabiana Komesu]. 3 ed. – São Paulo: Contexto, 2012.

CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura.* [Iniciativa de Alain Paire]. Tradução de Cristiane Nascimento. 4 ed. – São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

COLOMBER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola.* [Tradução de Laura Sandroni]. São Paulo: Global, 2009.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática.* 2. ed., - 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. *Ensino Superior e Universidade no Brasil.* In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cyntia Greive. (orgs.) *500 anos de educação no Brasil.* 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CUNHA, Maria Antonieta. *Acesso à leitura no Brasil: considerações a partir da pesquisa.* p. 12-17. In: AMORIM, Galeno (Coord.); IBOPE inteligência; Observatório do livro e da leitura e Instituto Pró-livro [diretoria 2007/2008], São Paulo, 2ª edição. *Retratos da Leitura no Brasil, 2008.* Disponível em: <http://p.download.uol.com.br/jc/HTML_PORTAL/educacao/pesquisa_retratos_leitura_brasil.pdf>. Acesso 16 out. 2013.

DIAS, Ana Clélia Penha. *A leitura literária no contexto escolar.* Palestra de abertura do 15º Encontro Programa do Livro e da Leitura (PROLER). Campo Grande – MS, 2014.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução de Waltensir Dutra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ELIAS, Vanda Maria (Org.). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2014.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. [Tradução Izabel Magalhães]. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

_____. *Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica*. [Trad. Iran Ferreiro de Mello]. *Linha d'Água*, n. 25 (2), p. 307-329, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47728>>. Acesso em: 12 maio 2016.

FIALHO, Denise da Silva; FIDELIS, Lara Lopes. *As Primeiras Faculdades de Letras no Brasil*. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=106:as-primeiras-faculdades-de-letras-no-brasil&catid=1080:ano-2-no-02-12008&Itemid=11>. Acesso 13 fev. 2015.

FIGUEIREDO, Olívia. *Didáctica do Português Língua Materna: dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Portugal – Lisboa, Asas Editores S.A, 2005.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. 8 ed. Edição revista e atualizada, São Paulo: Ática, 2007.

_____. *A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa lingüística universitária*. *Línguas & Letras*. ISSN: 1517-7238, v.7, nº12, 1ºsem. 2006, p.11-25. Disponível em:<<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/viewFile/887/752>>. Acesso em 03 fev. 2015

FIORIN, José Luiz. *Da necessidade de distinção entre texto e discurso*. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (orgs.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 20 ed. – São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1987. (Coleção polêmicas de nosso tempo).

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28. ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 46 ed. – São Paulo, Cortez: Autores Associados, 2005. (Coleção polêmicas de nosso tempo).

_____. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. ver. atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 54. ed. ver. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada*. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>>. Acesso em 03 fev. 2015.

GATTI, Bernadete. A. et al. *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2 v. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/Formacao%20de%20Professores%20no%20Brasil.pdf>>. Acesso em 18 fev. 2015.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina Muniz Rossa (orgs.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Departamento de Pesquisas Educacionais. v. 29, mar. 2009. ISSN 1984-6010 (online). Disponível em: <http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexo.do.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2015.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social*. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

GATTI, Bernadete A. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Educ. Soc. [online]. 2010, vol.31, n.113, pp. 1355-1379. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso 18 fev. 2015.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. 9ª reimpressão. São Paulo: Ática, 2004.

ISER, Wolfgang. *O jogo do texto*. In: LIMA, L. C. (Coord., sel., notas). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JAUSS, Hans Robert. *A estética da recepção: colocações gerais*. In: LIMA, L. C. (Coord., sel., notas). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria & prática*. 11 ed. – Campinas, SP: Pontes, 2007a.

_____. *Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 10 ed. – Campinas – SP: Pontes, 2007b.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2 ed. - São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2 ed. - São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 10 ed. 3ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2014.

LAJOLO, Marisa. *Texto não é pretexto*. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 9. ed. - Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

_____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

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

_____. *Literatura: leitores & leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

_____. *No jardim das letras, o pomo da discórdia*. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/pomo.htm>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

LEAHY, Cyana. *Relembrando algumas premissas fundamentais*. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça Paulino; VERSIANI, Zélia (Orgs.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

LEITE, Lígia Chiappini M. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre – RS: Mercado Aberto, 1983.

_____. *Gramática e literatura: desencontros e esperanças*. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. 9ª reimpressão. São Paulo: Ática, 2004.

LIMA, Luiz Carlos. (Coord., sel., notas). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LOPES, Larissa Cristina Viana; COSTA, Maria Edileuza da Costa; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa Sampaio. *Letramento literário e formação do professor: o ensino de literatura no meio universitário*. *Entreletras*. Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT. n. 3. 2011, 2. ISSN 2179-3948. Disponível em: <http://www.uft.edu.br/pgletras/revista/capitulos/4._letramento_literario_e_formacao_do_professor_larissa.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Célia Maria. *Reflexões sobre a análise crítica do discurso*. (org.). Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MATSUDA, Alice Atsuko; REMENCHE, Maria de Lourdes Rossi. *Formação do professor de língua materna no Brasil: reflexões curriculares*. Disponível <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/AliceAtsukoMatsuda_GT4_integral.pdf> Acesso em: 16 mar. 2015.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 23-43, abr./jun. 2014. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n52/03.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2014.

NÓVOA, António. *Formação de professores e formação docente*. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 16 de mar. 2015. Texto publicado em NÓVOA, António, coord. - "Os professores e a sua formação". Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. p. 13-33.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. *O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Programa de Pós-graduação em Educação. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07102008-101148/pt-br.php>>. Acesso em: 30 out. 2014.

OSAKABE, Haqira. *Ensino de gramática e ensino de literatura*. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. 9ª reimpressão. São Paulo: Ática, 2004.

OTTONI, Maria Aparecida Resende; LIMA, Maria Cecília de (Orgs.). *Discursos, identidades e letramentos: abordagens da Análise de Discurso Crítica*. São Paulo: Cortez, 2014.

PAIVA, Aparecida. Políticas públicas de leitura literária. Glossário Ceale. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, MG. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/autor/aparecida-paiva>>. Acesso em 12 maio 2016.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. *O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras*. In: TOMICH, et al. (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 345-363 (Advanced Research English Series). Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/perfil.htm>> Acesso em 09 fev. 2015.

PAGLIOSA, Elcemina Lúcia Balvedi. *Apresentação*. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete; FONSECA, Maria Nazareth Soares; CURY, Maria Zilda. (Orgs.). *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça e VERSIANI, Zélia (orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. *Algumas especificidades da leitura literária*. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt10/gt10572int.rtf>> Acesso em 13 agos. 2015.

PERROTTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus Editorial, 1990.

RAMALHO, Viviane C. Vieira Sebba. *Constituição da análise de discurso crítica: um percurso teórico-metodológico*. *Signótica*, v. 17, n. 2, p. 275-298, jul./dez, 2005. Disponível em: < <https://revistas.ufg.emnuvens.com.br/sig/article/view/3731/3486>>. Acesso em 12 maio 2016.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 2011, vol.1.

REZENDE, Neide Luzia. *O ensino de literatura e a leitura literária*. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo – SP: Parábola, 2013.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Literatura/Ensino: Uma Problemática*. São Paulo: Ática, 1981.

SEGABINAZI, Daniela Maria. *Educação literária e a formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na universidade do século XXI*. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Paraíba/ Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Curso de Pós-graduação em Letras. João Pessoa (PB), 2011.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura: ensaios*. 1ª reimpressão. Campinas, SP: Mercado de Letras Associação de Leitura do Brasil – ALB; Mercado de Letras, 2002.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. “Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano”. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. 9ª reimpressão. São Paulo: Ática, 2004.

SILVA, Márcia Cabral. *Uma história da formação do leitor no Brasil*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

_____. *Leitura, pesquisa e ensino*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

SILVA, Edna Cristina Muniz da. *Do discurso à gramática: um enfoque crítico e funcional de gêneros*. *Cadernos de linguagem e sociedade*, 11 (2), 2010, p. 62-77. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/2830/2442>>. Acesso em: 12 maio de 2016.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura: ensaios*. 1ª reimpressão. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2002.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). *A escolarização da literatura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. 11ª reimpr., São Paulo: Ática, 2005.

SOUZA, Roberto Acízelo de. *Introdução à historiografia da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007.

_____. *Teoria da literatura*. 10 ed. 4ª impressão. São Paulo: Ática, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em educação: o Positivismo, a Fenomenologia e o Marxismo*. 18 reimpressão. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2009.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho. *Conteúdos específicos versus conteúdos pedagógicos: uma falsa dicotomia na formação de professores*. In: HANNA, Vera Lucia Harabagi. (org.). *Letras no terceiro milênio: diálogos transdisciplinares*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2015.

VIDAL, Diana Gonçalves. *80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate*. *Educ. Pesqui.* [online], 2013. vol.39, n.3, p. 577-588. Epub May 10, 2013. ISSN 1517-9702. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013005000007>>. Acesso: 11 de nov. de 2014.

VINHAIS, Ione. *Literatura, leitura e produção textual: no Ensino Médio*. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 9. ed. - Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil: livro, leitura, leitor*. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *A produção cultural para a criança*. 4 ed. Porto Alegre – RS: Mercado Aberto, 1990.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991. (Série Fundamentos).

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Pedagogia da leitura: movimento e história*. ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999. (Série Fundamentos).

_____. _____. *Literatura e Pedagogia: ponto & contraponto*. 2. ed. – São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2008.

ZILBERMAN, Regina. *Recepção e leitura no horizonte da literatura*. *Alea* [online]. 2008, vol.10, n.1, p. 85-97. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-106X2008000100006>.> Acesso em: 20 set. 2014.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: InterSaber, 2012. (Série Literatura em Foco).

_____. *A leitura no Brasil: sua história e suas instituições*. [s/d]. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio32.html>>. Acesso 20 set. 2014.

APÊNDICE A

Roteiro de entrevista semiestruturada aplicada aos formados em licenciatura Letras, presencial, turma 2013, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

- 1) Conte-me com quantos anos aprendeu a ler e como foi o seu primeiro contato com a leitura.
- 2) Em quais escolas estudou na educação básica?
- 3) O que a escola recomendava para leitura e como isso ocorria?
- 4) O que você gosta de ler? Por quê?
- 5) O que não gosta de ler? Por quê?
- 6) Em sua trajetória de leitor(a), o que leu?
- 7) Como costuma/va realizar as suas leituras?
- 8) O que é ensinar leitura literária na escola?
- 9) Como e por que ensinar a leitura literária na escola?
- 10) Quais as contribuições que o curso de Letras lhe ofereceu para compreender a importância do ensino do texto literário?

APÊNDICE B

Transcrição de entrevistas dos professores de português recém-formados - Curso de Letras - turma 2013

Período das entrevistas: maio a agosto de 2014

Professor (P1)

- 1) Conte-me com quantos anos aprendeu a ler e como foi o seu primeiro contato com a leitura.

Olha, com quantos eu aprendi a ler fica um pouco difícil, eu não lembro exatamente com quantos anos aprendi a ler. (...) Acho que foi na escola. Foi há muito tempo, deixa eu ver, acho que fiz pré-escola. [Quando exatamente você, não se lembra?]. Quando exatamente eu não lembro. [Na primeira série você já estava lendo?] Sim, isso eu lembro vagamente. A imagem que eu tenho de quando eu aprendi a ler, quando aprendi a ter interesse pela leitura, foi em casa, porque meu pai é professor, a casa era cheia de livros, essa é a imagem mais recente que eu tenho de leitura. [Quem te incentivou mais?] Mais, foi o meu pai e a minha avó. Ela não era professora, mas sempre gostou de ler. Eu via muito os dois lendo, minha avó lia o que a gente chama de romance de banca, Sabrina, esses romances, e ai eu lia muito esses romances junto com ela, a gente trocava livros, enfim. Ai ela faleceu e eu parei de gostar tanto assim, de ler esses livros e mudei um pouco o meu gosto. Fui lendo best sellers, mudando, depois eu li os clássicos da literatura e por ai foi, hoje em dia eu não leio mais. (...)

- 2) Em quais escolas estudou na educação básica?

Como meu pai é militar, a gente vivia mudando de cidade, de três em três anos. Mas eu lembro que eu estudei no Colégio Adventista, isso foi em Santiago (RS), depois eu fui pra Belém (PA), Colégio Impacto, depois estudei numa escola que eu não lembro agora... (...). Foram todas escola particular, a não ser quando eu fiz o terceiro ano, no Colégio Militar.

- 3) O que a escola recomendava para leitura e como isso ocorria?

Lembro de modo não específico, mas eu lembro que o colégio geralmente recomendava leitura mais de literatura infantil, Ruth Rocha, eram leituras muito temática, por exemplo, de livro que contava uma estória mas que a base é moral, era, não jogar lixo, leitura mais direcionada pra política, claramente educativa, leitura mais desse tipo. Depois, no ensino médio, era uma coisa bem comum que acontece hoje em dia, os clássicos da literatura brasileira, Machado de Assis, que impunham pra a gente ler...

[Você via, assim, que a escola te obrigava a ler ou você via como uma necessidade?] Eu nunca li um livro daquele rol de leituras que eles impunham para os alunos, eu nunca li nenhum, a não ser um que foi O Encontro Marcado, de Fernando Sabino, que acho que foi a única leitura que eles impuseram que eu li realmente e gostei. Os outros que eles recomendavam, (...) eu não lia, eu raramente lia, e não que me orgulhe do que eu vou dizer agora, eu lia resumo na internet. [Porque você não tinha interesse em ler aquelas obras?] Livros do Machado de Assis, que eles recomendavam bastante no ensino médio, José de Alencar, eu já cheguei a foliar alguns para ler, mas eu nunca senti o prazer de ler. (...)

Eles não gostavam, talvez pela formação dos professores, pegar o lugar dos professores, e agora você como professora, também, vai verificar que é assim mesmo, eu chego a essa tese, essa consideração porque eu também sou professora, os professores não estão ainda preparados para trabalhar com a leitura literária na escola, porque eles também receberam a mesma formação, aprenderam que ler é obrigação somente. Nas minhas aulas que eu lembro do ensino médio, nas minhas aulas de literatura, por mais irônico que isso possa aparecer, raramente a gente pegava um livro de literatura pra ler, pra foliar. O Que que era feito, a gente focava num autor de um determinado período.... (...)

(...) Eu estou pensando no ensino médio, ai a gente focava num autor, via toda a biografia dele, via um trecho da obra, não o romance inteiro, um pedaço de um romance ou de um conto, no caso, lia e às vezes tinha a prova do livro, por exemplo, daquele rol de leitura, a gente tinha que ler o livro, tinha a prova do livro. Foi esse o contato que tive com a literatura na escola, que foi diferente.

[O que você achava?]

Eu achava, eu não sentia alegria nenhuma, não sentia prazer, era um pouco tortuoso para mim passar por isso, eu passava mas de qualquer forma por esse processo todo. (...)

4) O que você gosta de ler? Por quê?

Eu gosto de ler mais, eu gosto de ler tanto teoria quanto ficção, mais acho que mais ficção. Porque na ficção, não me sinto presa, não sinto que eu tenho que seguir um roteiro, pra ler determinado livro, na teoria, além de toda aquela questão complexa, de que você tem que ter aquela obrigação de ler, estudar, repetir, tem toda uma questão que é obrigação de estudo, já a ficção, não me sinto obrigada a ler ficção, é por isso que gosto mais de ficção do que de teoria.

5) O que você não gosta de ler e por quê?

[Você disse que a teoria faz parte, não significa que você não gosta de ler teoria, mas que ela é mais difícil.]

É uma coisa de outro nível, mais complexa. Tem teorias que realmente dá prazer de ler, que você quer realmente ler, apesar do nível, mas também tem teorias que, você não concordando teoricamente com aquilo, você acaba....

[Você acaba se afastando.] É, isso acontece comigo, eu acabo me afastando, dificuldade pra ler essa teoria.

(...)

Gosto muito de ler, mas eu não estou pensando em questão de gênero, mas de autor, por exemplo, não gosto de ler, hoje em dia, já não gosto de ler *bestseller*, por exemplo, não gosto de ler aqueles romances açucarados, não gosto nem um pouco. (...) Já gostei bem no início.

[Porque você acha que não gosta?]

É porque hoje em dia, com toda essa leitura que eu tenho, visão de mundo também, eu acabo vendo que esses romances açucarados que antes eu gostava de ler, tem como se tivesse todo um padrão, toda uma estrutura que pode mudar alguma coisa, mas que a mesma pra todos esses livros e eu acabei, assim, enjoando, porque eu gosto de inovação, gosto de ver coisas, ler livros que trazem coisas novas, seja na estrutura do próprio livro, seja na estória, eu gosto desses. Dos romances açucarados eu acabei me desgarrando aos poucos desse tipo de leitura. (...) Romances açucarados (...). Eu estou pensando em um autor específico, não gosto de ler Machado de Assis. (...)

6) Em sua trajetória de leitor(a), o que leu?

Vou lembrar dos livros que me marcaram bastante, eu li *As Mil e Uma Noites*, eu tinha comprado o livro e comecei a ler numa determinada época e não gostei, então eu troquei o livro e um tempo depois, quando eu já tava na faculdade, no primeiro ano, eu adquiri de novo os livros, são dois volumes e li e eu ficava me perguntando porque será que eu troquei, porque eu tava gostando bastante, muito mesmo desse livro, tanto que eu li ele até muito rapidamente, são dois volumes com muitas páginas, volumes grossos, li e gostei bastante, por eu achar que, apesar de ser um livro muito, muito antigo, ser um livro muito diferente, do que já tinha sido escrito até então, do que ta sendo escrito, como se fossem partes dos livros em si, as estórias funcionam em partes separadas, são muito imaginativos, então são diferentes, diferentes de qualquer coisa. Deixa ver o que mais, eu li também *O Conde de Monte Cristo*, são dois volumes.

(...) *O Conde de Monte Cristo* se transformou em filme, assim como *As Mil e Uma Noites*, eu vi o filme, Já tinha visto o filme *O Conde de Monte Cristo*, gostei bastante, soube que era livro, adquiri e fui ler, eu li também, são dois volumes, assim como *As Mil e Uma Noites*, são dois volumes grossos, li até rapidamente, gostei muito daquele livro, muito mesmo, por também lidar com um tema que é muito interessante.

(...)

O Conde de Monte Cristo, o filme, por exemplo, eu via muito com a minha avó, e assim como o meu pai, foi uma das coisas que me incentivou a ler, e quando eu soube que era livro, ela já tinha morrido, comecei a ler até mesmo pra lembrar de um tempo já passado, comecei a ler, gostei muito por justamente lidar com um tema que as pessoas, não sei se por moralismo, por alguma espécie de obrigação moral, ainda tem receio de lidar com o tema da vingança.

(...) É próprio do ser humano, né, vários outros sentimentos que dizem ser negativos.

(...) As Mil e Uma Noites, O Conde de Monte Cristo, um outro livro me marcou bastante também, foi E o Vento Levou. Eu vi o filme, vi que era livro, depois eu descobri, e aí eu comprei num desses sebos aqui em Campo Grande, e foi mais ou menos o mesmo processo que As Mil e Uma Noites, comecei a ler uma vez e não gostei e deixei um pouco de lado, no ano passado, peguei de novo pra ler, quando já tinha revisito o filme, não sei se existe, porque é até muito subjetivo essa questão do momento e, até porque eu já tinha lido outros livros, tem essa questão da bagagem, eu li, demorei um pouco pra ler esse livro porque era enorme, e aí eu gostei muito do livro, até porque ele é romance histórico e eu gosto bastante de romances históricos, fala da guerra da sucessão e é muito interessante o jeito que o livro foi escrito, que ele foi estruturado, e aí foi um livro que eu gostei bastante de ler, por conta disso.

(...) Outro livro, foram esses três que gostei bastante, agora, tem um outro livro, esse foi por indicação da ????? porque foi o livro que eu tô pensando é O Amante, da Marguerite Duras, eu lembro numa aula de teoria da literatura, o Professor J tava comentando, eu não me lembro do assunto específico, até que ele mencionou esse livro e eu pensei, que interessante, naquele momento específico da aula eu não me ative muito, mas eu lembro que anotei o nome da autora e numa das várias vezes que eu fui a um desses sebos que tem aqui em Campo Grande, eu lembro que eu vi um livro dessa autora Marguerite Duras, e eu pensei, bom, não sei nada mas vou ler por curiosidade, até por ser uma indicação do professor, indicação não, ele me ensinou, né, e aí eu comprei e fui lendo, gostei bastante do livro, O Amante, é um livro fino, teoricamente rápido de se ler, ele tem, foi escrito de um jeito bem diferente de outros livros, e como eu gostei de ler esse livro, dessa autora, específica, eu comecei a ler os livros dela, li acho que, tem o Cabelos Pretos, Olhos Azuis, dela, um livro que gostei muito dele, também, O Caderno de Guerra e Outros Textos, o Amante da China do Norte, A Dor, então, de uma forma ou de outra, quase todos esses livros são também um pouco, tem um fundo histórico que é a segunda guerra mundial, que eu também gosto muito de ler sobre livros que se passam na segunda guerra mundial, gostei muito por conta disso. (...)

[E você nessa sua passagem em vários locais do Brasil, você percebeu que a escola trabalhou a questão da leitura literária da mesma forma ou houve mudança?]

A época mais recente que eu tenho da memória pelo menos é daqui de Mato Grosso do Sul, de Campo Grande, dos outros Estados eu não lembro muito, mas, enfim, eu lembro que no ensino médio como um todo, a questão da leitura literária foi trabalhada da mesma forma, com autores específicos, foi vista toda a biografia desse autor, de algum trecho ou conto da produção desse autor e prova sobre o período literário, sobre o conto que foi lido ou o trecho que foi lido, era uma questão mas que ironicamente não era trabalhado muito o romance ou texto literário em si, não era muito abordado em sala de aula, era mais a questão de característica, período, escola literária, a biografia do autor, essas características, trecho, era um contato que a gente tinha com a literatura, com o texto literário em si e um trecho da obra.

(...) O que mata nesta questão toda é a palavra obrigação, se por algum momento eles tirassem, a escola tirasse a palavra obrigação, existe a possibilidade, pode ser, por que não?, ou também a repetição, né, porque sempre a maioria das vezes é abordado o mesmo livro, do mesmo autor, ou então trazer um pouco de invasão de outro autor daquele mesmo período, um outro livro, enfim, uma ideia, né.

7) Como você costuma ou costuma realizar suas leituras?

Como? [Você tem, por exemplo, um ritual para ler? Como que é?] É um ritual um pouco, um pouco estranho, mas eu vou falar. (...) Eu pego o livro e eu sempre leio a sinopse, depois eu folheio o livro, e eu cheiro o livro. (...)

E assim, passado muito, assim, eu não sei porque eu faço isso, mas é uma espécie de ritual mesmo, eu folheio, começo a ler, geralmente eu leio trancada assim, no meu quarto, eu tenho, na minha escrivaninha, sentada, lendo, faço geralmente mais nos finais de semana, mais eu leio também durante a semana, no decorrer e, assim, geralmente trancada no quarto, passo por todo esse processo de folhear, ver se o livro tem alguma assinatura, também, porque como eu gosto muito de comprar livro em sebo, eu folheio o livro pra ver se ele tem alguma assinatura de um proprietário anterior, e eu não gosto de tirar essa assinatura antiga, porque é como se fizesse parte do, da estória do livro, em si, não que o livro seja uma pessoa, mas...(...). É como se eu tirasse uma marca dela também, isso tudo é muito importante, essas questões ??? é muito importante, contribui bastante durante o processo de leitura.

[E livro eletrônico, tem lido?] Há... (...) Eu não lembro de ter lido livro eletrônico, a não ser que seja um artigo, uma teoria, alguma coisa muito urgente. [Você não gosta muito?] Não, atrapalha, eu não sei se é porque eu uso óculos, tenho problema de visão, cansa muito rápido, e tem essa questão também, porque no livro eletrônico eu não tenho a experiência que teria se eu lesse o livro impresso e, também, no livro eletrônico eu não posso colocar essas marquinhas, postites, que o pessoal fala, eu não posso escrever no canto do livro eletrônico, escrever alguma coisa que me vem à mente, eu não posso marcar uma citação, eu não posso marcar com lápis pra usar em um momento posterior, eu não tenho essa liberdade que eu tenho com o livro impresso.

(...)

8) O que é ensinar leitura literária na escola?

(...) A minha resposta assim, (...) vai ser até um pouco óbvia e nem um pouco criativa, mas nem por isso (...) é levar, literalmente, não esquecer esses outros aspectos do ensino, mas levar o texto, né? (...) Eu sei que deve ser muito trabalhoso ler um romance, ou pelo menos levar um conto inteiro, ou uma seleção de contos, não precisa ser um livro grosso, mas que seja lido em sala de aula, senão o livro todo pelo menos até uma grande parte do livro e a partir disso ser trabalhado esses outros aspectos. (...) A partir da leitura do texto literário, ser visto essa questão do autor, da biografia, das características do (...) período literário, mas que estão presentes no texto. Seria primeiro o texto literário para depois ser vistas essas outras questões. E não, e não trabalhar somente a biografia do autor ou essas questões da escola literária, das características e ser esquecido o texto literário. Partir primeiro do texto literário. e trabalhar essas questões. Também (...) à medida que for sendo necessário, trabalhar essas outras questões exteriores.

9) Como e por que ensinar a leitura literária na escola?

Então, o como eu já comentei nessa ... [pergunta] anterior. Agora por que ensinar? É... para mim é uma questão também muito subjetiva, porque está atrelada a essa questão do prazer e da alegria mesmo de ler. O porquê? Acho que... tem uma questão muito, muito, prática. (...) Falando em termos mais, mais, mais concisos. (...) Não é um investimento, não é um investimento a curto prazo, é a longo prazo. Vai te contribuir, assim, para a sua leitura de vida, para a sua visão de mundo. Vai ampliar muito (...) eu sei que isso é uma coisa que é dita, nossa! Muitas e muitas vezes, mas é uma questão que vai melhorar a tua visão de mundo, aspectos da tua vida, dependendo é claro do livro que lê (...) vai te trazer muito conhecimento. Tanto a leitura teórica, a leitura literária também. Têm pessoas que acham que não, mas trazem. E vai também, essa questão mais prática, que as pessoas veem mais o lado prático. Essa questão do vocabulário, você escreve melhor quando lê. (...) Por experiência própria mesmo. Eu sei disso, porque não só visando a quantidade de livros que eu li, mas os livros que eu li também, os clássicos da literatura, os outros, os *bestsellers*, que também já li bastante, todos esses livros, toda essa leitura contribuiu para que, a questão da minha escrita se desenvolvesse melhor, melhorasse, a minha visão de mundo. E, muitos temas, assim, subjetivos mesmo, não necessariamente, de ordem prática, se desenvolveram bastante, não necessariamente melhor, porque há temas obscuros. Então, tudo isso contribuiu para que eu me tornasse a pessoa que eu sou hoje. Então, é por isso que eu ensinaria o texto literário, por toda essa questão de ordem prática, da escrita, como essa questão de ordem mais subjetiva, não menos, igualmente, importante. De trabalhar esses temas que estão presentes na vida da pessoa. Então, é um motivo para se trabalhar o texto literário, também.

10) Quais as contribuições que o curso de Letras lhe ofereceu para compreender a importância do ensino do texto literário?

É ... [...] colaborou? (...) É uma coisa que (...) eu tenho, desde que eu entrei na faculdade, passando por todas as matérias referentes, (...) que trabalhava de uma forma ou de outra a literatura, que está engasgado aqui. (...) Ainda bem que tenho a oportunidade de falar. Eu acho que contribuiu não necessariamente no sentido positivo, mas que contribuiu. Contribuiu no sentido de me fazer ver o jeito que se um dia eu for mesmo professora de literatura, eu não quero trabalhar. (...) No primeiro ano, era muito visto a questão da ... É como se eu tivesse saído do ensino médio e estivesse tido uma extensão, estivesse passando por uma extensão do ensino médio. Então era muito, tinha tudo, a questão de o professor não comparecer em sala de aula e mandava os substitutos. (...) Isso atrapalhava (...). Mas, o professor daquela matéria, específica, acho que dá uma contribuição que outros professores substitutos não dariam. (...) Então, tinha essa questão de falta. O texto literário assim era a abordado em sala, mas não com tanta frequência como seria ideal. Acho também que tem de levar em conta essa questão da carga horária, mas não era abordado com tanta frequência, como deveria. No segundo, no terceiro e no quarto ano a mesma coisa, a mesma coisa assim com as diferenças. (...) No segundo ano, era abordado assim mais teoria, mais teoria do que o texto literário, quer dizer, era só teoria, para falar a verdade, só teoria. (...). E o texto literário que é importante, não foi, era mencionado, mas ... Era pouco trabalhado, também. Então, assim, eu como leitora assídua de ficção, eu senti muita falta. Era assim, tinha que ler, era uma aula específica, né, até por conta, pensando em prova, né. Tinha uma prova que ia abordar só os textos literários. (...) Eram trabalhado os contos mais importantes. Mas a presença diária do texto, do texto literário era só mencionado. Claro a teoria tem a sua importância, importância enorme. (...) Não era encontrado um contraponto saudável entre esses dois. O enfoque era mais teórico mesmo. (...) No terceiro ano, começou a matéria específica de literatura, tanto literatura estrangeira quanto literatura nacional. Na questão da literatura nacional, era ... teve um salto muito grande, porque se antes era dado o enfoque só teórico, na literatura nacional, era o enfoque mais ficcional. A teoria é tão rica professora, que ficou muito pouco teoricamente. (...) Eu senti muita, muita falta de uma leitura teórica. (...) Se fosse trabalhado nesse contraponto, assim, no contraponto regular de teoria e ficção, ia contribuir muito para desenvolver o senso crítico da pessoa, em si, né, do aluno. (...) E não foi isso que ... pode ter acontecido, mas não da forma como poderia ter acontecido, se fossem trabalhadas essas duas questões.

Professor P(2)

- 1) Conte-me com quantos anos aprendeu a ler e como foi o seu primeiro contato com a leitura.

Meu primeiro contato com a leitura (...) acho que foi aqueles gibis da turma da Mônica. Eu lembro disso. Que ... a gente viajava. (...) Foi com gibis. (...) Acho que o primeiro contato foi com gibis. Eu não lembro de muita coisa de minha infância. Só ... dos gibis, das viagens. A gente lia os gibis dentro do ônibus (...). Muitos...Eram muitos gibis da turma da Mônica. Eu e meu irmão, muito, muito, muito. (...) Na pré-escola (...). Já com seis anos, já sabia ler. (...) Sempre estudei em escola pública, nunca em escola particular.

- 2) Em quais escolas estudou na educação básica?

Então, no Rio de Janeiro, foi, primeiro foi aquele Zé Carioca né, que era o prezinho (...) primeiro. Aí depois a gente foi pra Madalena, (...) que era só o primário. Acho que era municipal (...). Lá no Rio. (...) Depois a gente foi pra o Rodrigo Otávio, (...) que aí (...) já era o ensino fundamental até o oitavo. E depois o ensino médio. Não, o ensino médio, não, no Rodrigo Otávio eu estudei só até a sétima série (...). Depois a gente foi pra Corumbá. Aí eu fiz o oitavo, e depois o primeiro, segundo e o terceiro ano. (...) no JGP. (...) Toda em escola pública.

- 3) O que a escola recomendava para leitura e como isso ocorria?

No ensino fundamental ... ai, deixa eu ver se eu lembro... eu lembro só do ensino médio, que eu li Machado de Assis, a Moreninha. Todo mundo leu, né a Moreninha (...). Agora no ensino fundamental... (...) Eu lembro de um... , (...) a gente tinha um livro de português e tinha bastante texto no livro e a gente estudava os textos. Eu lembro até que a gente chegou a estudar a música do Renato Russo, aquele Eduardo e Mônica, tinha no livro de Português. (...) Lá no Rodrigo Otávio. Foi na... sexta série, sétima. (...) A gente leu ... mas é assim, a gente nunca lia em casa... que eu me lembre. Eu lembro que a gente leu o Dom Quixote. A gente lia em grupo. Toda... tinha sempre uma hora, todas aulas de português tinha sempre uma hora pra falar, pra ler o livro Dom Quixote, aí a gente lia em grupo. A gente ficou um tempão lendo esse livro aí Dom Quixote. (...) Eu li o Dom Casmurro, eu li os contos também (...). Agora vai saber. (...) No ensino médio. (...) Era trabalho de literatura, tinha que ler os livros pra poder fazer o trabalho.

(...) No começo era mais por obrigação, eu não gostava (...) acho porque era da escola né. Aí eu não gostava (...). Mais aí depois a gente ia lendo, ia lendo, eu gostava dos livros. Eu lembro que o professor mandou a gente ler uns três livros.

Nossa, eu odiei! Tinha que ler três livros! Como assim?! (...) Aí eu li o primeiro, fui lendo, fui lendo. Que era aquele, era pra ler a Senhora, de José de Alencar ... os Sofrimentos do Jovem Werther. E... qual que era o outro? Ah! Noite da Taverna. Adorei, aí eu comecei a ler a Noite da Taverna. (...) Nossa! Aí, não queria mais parar de ler. (...) muito legal! (...)

4) O que você gosta de ler? Por quê?

O que eu gosto de ler? Eu gosto de ler agora as coisas que... São (...) curiosidades né, que na faculdade, as professoras, os professores disseram pra gente, né (...). Ah!, lê isso. Eu estou há dias tentando ler o Metamorphose. Porque eu só li um resuminho. Eu vi um filme também. Aí eu queria ler o livro. (...) Eu comprei. (...) Estou tentando começar a ler. (...) Ah! Eu gosto de ler revista... Aí, às vezes estou na internet também. Porque eu uso muito a internet. Então, eu leio artigos. (...) Inclusive, aqui a gente fala no watzap, eu e as meninas fica uma mandando pra outra. (...) Quando a gente acha uma coisa interessante, aí manda pra gente, a gente lê. [Da área de língua portuguesa?]. Isso.

5) O que não gosta de ler? Por quê?

O que (...) eu não gosto de ler? ... (...) Ah!, mas aí são livros que não é do meu interesse, (...) não é da minha área. (...) Livros de Direito, por exemplo. [Você não gosta?]. Não!!! Não vou entender nada!, não vou entender nada! Quando o assunto é muito novo a gente (...) rejeita aquela leitura. (...) Tem que ser (...) alguma coisa que a gente conheça. Ou então que a gente não conheça, mas que a gente possa (...) pegar algum gancho de nosso conhecimento de mundo. No livro de Direito não vou pegar nada. Não tem nada pra pegar, não tem gancho nenhum. (...) São livros que não é de meu interesse.

6) Em sua trajetória de leitor(a), o que leu?

[Você já me falou várias obras, lembra mais de alguma, que você se esqueceu?]. É... li alguns na faculdade. Tem um muito interessante que eu lembrei agora, mas agora eu não me lembro o nome. Fugiu o nome do livro. (...) Eu li na faculdade. (...) Como que era? Eu não lembro, fugiu agora. O livro inteiro era um diálogo! (...)

7) Como costuma/va realizar as suas leituras?

Isso de agora ou de quando eu era pequena? (...) Quando eu era pequena eu lia no ônibus. Eu lia em qualquer lugar, eu acho. (...) A gente lia no ônibus. (...)... Daí eu fui crescendo, eu lia na varanda de casa. Aqueles livros que eu tinha que ler pra fazer trabalho de literatura. (...) Lá em Corumbá (...). A gente tinha uma varandona lá. (...)

Sentava na cadeira (...). Nessas cadeiras de fio, sabe? (...) A gente sentava ali e ficava lendo. (...) Hoje eu leio em qualquer lugar, aqui na mesa, no sofá, pra ler os livros da pós. (...) Num cantinho que eu acho eu leio. (...)

8) O que é ensinar leitura literária na escola?

O que é ensinar? Eu acho que é ... Acho que é indicar livros, indicar leituras **legais [ênfase]** e com conteúdo, para os alunos. Porque, assim, é na escola que a gente aprende a conhecer livros com conteúdo e também que são legais. Se eu não tivesse na escola, eu não ia saber da Noite da Taverna, os Sofrimentos do Jovem Werther. Ninguém ia me dizer, se eu não tivesse na escola, pra me dizer isso. (...) Eu acho que é isso. É na escola que você vai mostrar para o aluno as leituras boas. Na faculdade também eu aprendi várias leituras legais, como Metamorfose (...) quem me falou foi o Tom. A Maria Adélia também já falou autos que estão anotados por aí nos cadernos, é só procurar. (...) Daí a gente vai anotando os livros que eles falam [os professores da faculdade]. Indicar leituras e também ensinar como fazer essas leituras né. A entender também porque você faz aquelas análises de texto. Tem coisas que a gente nem se dá conta, quando a gente está lendo. (...) A gente aprende na escola isso, o que que tem nos trabalhos, na hora da explicação. Fala do autor, que (...) a gente conhecer o autor também é importante. Acho que é isso. Acho que é (...) a gente não aprende a ler com cinco, seis anos, a gente vai aprendendo a ler até o final da vida. A gente não aprendeu a ler, a gente está aprendendo a ler. Acho que é isso.

9) Como e por que ensinar a leitura literária na escola?

Como e por quê? ...Eu acho que como (...) é aquele negócio né. Você usufrui todas as ferramentas que você tem na escola. (...) A biblioteca é importante (...). Quando eu estava fazendo o estágio, o professor não levava! E outra, agora só tem uma aula por semana. (...) [De literatura? no ensino médio.]. (...) Eu sei que tem uma aula por semana. (...) Na rede pública. Fiz estágio, na pública, na estadual. (...) O professor nunca levava (...). Acho também que nem dava tempo né. O que você faz com cinquenta minutos por semana? (...) Até você chegar. (...) Você tem que colocar ordem na sala. (...) Você tem que fazer chamada. Isso é o que eu estava vendo. (...) Tem que fazer chamada. (...) De repente você passou um exercício na aula passada como tarefa. Tem que corrigir esses exercícios. Até você passar uma coisa nova pra eles, já acabou a aula. E eles nunca iam pra biblioteca. Acho que eles nem conhecem a biblioteca.

(...) Com cinquenta minutos, nessas condições? (...) No ensino fundamental são o quê, duas aulas? (...) Daí já dá pra você fazer bastante coisa. [No ensino fundamental são cinco aulas por semana]. É?! (...) Dá pra você fazer bastante coisa. Dá pra você utilizar a biblioteca. Indicar livros. Falar para eles trazerem livros que

eles conhecem. De repente você conheceu eles ali né. Eles já têm uma história de vida. Pouca, mas têm. Livros que eles conhecem, qualquer um. Gibis, por exemplo. [E como você trabalharia o texto literário?] O texto literário. Hum... Uma leitura em grupo. (...) Acho que uma leitura em grupo. Uma análise em torno dessa leitura. Eu acho que eu faria a mesma coisa que fizeram comigo. Seria aquela leitura.

Lê um livro, pegar um momento para ler o livro em grupo. Cada uma lia uma parte do livro. Que nem eu fiz com o Dom Quixote, que eu lembro disso. Engraçado que eu lembro só de partes (...). Acho que foram partes marcantes na minha vida. (...) É... livro, por exemplo, Dom Quixote, (...) a gente lia todo ele. Ia comentando o livro. Ia comentando. Ia comentando a história em si. Ia comentando, também (...) com relação à literatura. Acho que ia ser interessante fazer alguma coisa em grupo com os alunos. (...) Porque sozinhos, eles não fazem!

(...) [E se você fosse (...) no ensino fundamental II (...), de sexto ao nono, o que você acha?] De sexto ao nono? (...) Como eles são crianças ainda. No sexto ano, eles são tudo pequenininho. Eu acho que dá pra fazer (...) algo mais dinâmico. (...) teatro dá pra fazer. Eu lembro que a gente trabalhou lá do sexto ao nono, na escola, no estágio. A gente fez teatro. A gente trabalhou com cordel. Literatura de cordel. (...) A gente fez teatro. A gente fez com que eles (...) lessem o cordel e declamassem. Aí, todo (...) se vestia a caráter também, pra poder declamar. (...) seria uma coisa mais dinâmica, eu acho. Porque se você ficar sentada com eles na cadeira lá, eles (...) não dão nem a mínima pra você. Acho que seria uma coisa mais divertida. Inventar as coisas. Usar a imaginação também, né! (...) usar a imaginação! (...)

[(...) Por que ensinar a leitura (...) literária na escola?] Eu acho que é um crescimento né. (...) Sei lá sabe, imagine você só ler livros de Paulo Coelho, (...) ... dá até dó! (...) Tem que (...) saber escolher os livros, também, até porque depois mais tarde você vai criar os seus filhos como? Até para passar (...) de geração em geração. Não só na escola. Eles passam o que? (...) de sete ao meio dia eles passam na escola né?(...). Mais cinco horas na escola. (...)

(...) Se eles passam o dia inteiro na escola, (...) deixem eles lá que eles aprendem alguma coisa. Mais quando passam só quatro horas na escola. É uma parte só que eles aprendem no dia deles. E o resto do dia? Que eles vão aprender mais? Acho que a família também tem um passo importante. Então, assim, vai passando (...) de um para o outro. Então, é importante você saber o que é bom! (...) é que nem na TV, tem programa bom e tem programa ruim. Imagine você só olhar a TV com aqueles programas que só ensinam coisas erradas? Vamos aprender alguma coisa de útil. Vamos aprender a ler direito. Ler coisas interessantes. Histórias de Porque literatura também é história. Vamos conhecer um pouco da história da literatura.

O que é literatura? Não sei o que é literatura? Não sei o que é interessante? Que tem de interessante na literatura? Vamos descobrir. Vamos descobrir coisas novas! Não só o que tem na TV, ou na internet. (...)

(...) O google lá (...) traz algumas bem (...). mas aí é uma coisa de você (...) tem que digitar. Aí aparece (...) Na escola vai aparecendo sem você querer. (...) você está lá sentado e nem sabe o que vai acontecer! (...) o que o professor vai ensinar (...), o que ele vai dar de bom hoje.

(...) Ninguém sabe! Tem que superar as expectativas, também, do estudante, né! Chega lá e só ficar sentado lá olhando pra cara do aluno. Têm uns livros aí interessantíssimos. Não só o que você acha interessante. (...) Por isso que é importante conhecer a turma, né. O que você acha que eles achariam interessante. Noite na Taverna, que é a realidade deles. (...) Aquele modo diferente, entendeu? Tem que fazer eles enxergarem isso. Dá o livro pra eles lerem! Os Sofrimentos do Jovem Werther, que é romance. Qual é a garota que não gosta de romance? Romance com tragédia, quem que não gosta? Tem que falar de outro jeito. Acho que é o modo também que os professores apresentam hoje a literatura, sabe? Se você apresentar a literatura, apresenta como algo que (...) Se você gosta apresenta que você gosta, de um modo legal, entendeu? Senhora, Senhora é uma novela quase, né! Essas histórias de novelas que a gente vê. Ai! casei por dinheiro e acabei me apaixonando! Quem que não gosta disso? É história gente! Aí vai! Vai fazendo eles se interessarem pelo assunto. Que eles procuram mais tarde.

10) Quais as contribuições que o curso de Letras lhe ofereceu para compreender a importância do ensino do texto literário na escola?

(...) Acho que foi ah! foi tudo, né. A partir do momento que você entra na faculdade. Aí vêm aqueles professores, tudo cheios de saber. Com mestrado e doutorado. E você acaba de sair do ensino médio, né. Eles despejam em você toda sabedoria, todo o conhecimento que eles têm. E aí você fica meio perdido no começo né. Mais aí (...) os livros que eles indicam pra você. Daí você vai ler e vê que é interessante. As coisas que eles te falam. O (...) foi um professor marcante porque é (...) foi mais por causa da disciplina, também. Da paciência dele de explicar Linguística. (...) a Linguística foi um carma na nossa vida. (...) E assim a paciência dele de explicar e dava pra ver que ele gostava. (...) A gente vê por aí também, foi o que acabei de falar. (...) Literatura com (...). (...) aposentou e estava dando aula, ainda! (...) como ... [voluntária] (...). Dava pra ver que ela gostava, sabe! (...) Então, assim, acho (...) que vem muito do professor, sabe. (...) Porque é ele que vai passar as coisas pra gente. Então, assim, o modo como você passa (...), o modo como eu converso com você, eu passo pra você as coisas da minha vida faz, né, você ter uma ideia do que eu sinto, do que eu sinto sobre isso. O modo como você passa a sua matéria para mim (...) me dá uma dica de como que você sente sobre isso, se você gosta ou não. Se você não gosta, porque que eu vou gostar? Se você mesma não gosta, estudou isso a vida inteira, porque eu vou gostar?, que estou aprendendo agora? Eu não! (...) Acho que é isso que é importante. Acho que eu fugi do... (...) Então, as contribuições foram essas, né. (...) a gente (...) passar as coisas do jeito que a gente acha que é melhor, mas tem que gostar, principalmente. Se a gente passar uma coisa que a gente não gosta... (...)

Professor P(3)

- 1) Conte-me com quantos anos aprendeu a ler e como foi o seu primeiro contato com a leitura.

(...) Eu entrei na escola com três anos de idade. E, eu lembro do primeiro dia de aula que eu fui, (...) eu não queria ir de jeito nenhum. E eu comecei a estudar com uma amiga de minha mãe, que já era professora. Ela tinha uma escola que chamava quinze de novembro. (...) Ficava, porque a escola fechou, ali perto da Alberto Seibin. E... foi ali que eu tive, assim, o primeiro contato. Essa professora chamava Cristina. E todos os dias ela fazia roda de leitura. Todos os dias! (...) Era assim: com todas as turmas. Cada dia, uma professora fazia, entendeu? Eu era do Jardim dois. (...) Depois do hino tinha essa roda de leitura. (...)

Ah, (...) eu comecei a ler, acho que com cinco anos, quatro anos e meio, cinco anos eu já formava as primeiras palavras. (...)

[Você aprendeu a ler com a sua professora na escola?] Isso. Porque o meu pai é formado só até a quarta série. (...) E minha mãe, ela entrou na faculdade depois que eu já estava grande. (...) quem tinha um tempo comigo de fazer as tarefas, de me dar essa atenção era o meu pai. (...)

(...) Eu passava mais tempo com a Cristina do que com o meu pai e com a minha mãe. (...)

- 2) Em quais escolas estudou na educação básica?

Eu estudei nessa escola chamada Quinze de Novembro. E logo depois eu consegui ganhar uma bolsa e fui para o Nova Geração. [Então, são todas escolas particulares?] Isso. Durante um tempo... porque eu fui bolsista até o terceiro ano. (...)

- 3) O que a escola recomendava para leitura e como isso ocorria?

É assim, (...) lá na Nova Geração a gente tem os livros paradidáticos, né? Então, todo bimestre o professor trabalhava um livro diferente. Então, aí, no começo o professor fazia leitura com a gente em sala, a gente ia para a biblioteca, lia. (...) o que eu mais lembro que foi que marcou a minha vida é aquele Florinha Fotossíntese. (...) Foi o primeiro livro que eu li inteiro! (...) Eu achava tão bonitas aquelas figuras. As figuras, elas eram lindas, lindas, lindas! (...)

(...) De quinta a oitava eu lembro que eu não tive, assim, essa, essa leitura obrigatória, porque tinha o paradidático, mas a professora não trabalhava. Na oitava série, entrou a professora Waleska. E ela era professora só de literatura. E aí, ela obrigava a gente ler! Só que era uma obrigação gostosa porque ela não tinha, assim, problema. De você falar que você lia qualquer coisa. (...) Tudo ela já tinha lido.

E tudo ela tinha um assunto para falar com você! Então, quando ela pedia para você ler aquele livro específico (...) era muito gostoso! Porque ela fazia debate, ela fazia gincana. E pensa! todo mundo queria ganhar a gincana! (...) a sala que conseguisse o maior número de pontos, no final ia ter um passeio na chácara da escola, né? Então, isso era muito legal, assim, incentiva a gente a ler! (...) [E você não sentia como obrigação?] No começo foi ruim, mas depois que ela veio com essa proposta. (...) mas depois com essa didática que ela teve, foi ficando legal! (...) E ela era muito engraçada! (...)

Ela conseguia fazer que a leitura mais banal de uma charge, que você lesse num jornal, tivesse (...) uma importância. Então, isso era muito legal! E lá no primeiro ano a professora Salete começou a trabalhar com a gente. Ela era fantástica! (...)

(...) Eu tenho boas recordações do meu ensino médio inteiro, assim! [Você se lembra das leituras que fez? (...) É a mesma professora do primeiro ao terceiro ano?] Então, aí a professora Salete saiu, aí voltou a Waleska! (...) Ah! a gente começou a ler os clássicos! Eu detestava os clássicos! Que era Machado de Assis! (...) aí, nesses livros de Machado de Assis, a gente teve que ler Dom Casmurro. Aí ela pegou e falou assim vocês vão fazer um julgamento (...). Todo mundo leu o livro inteiro para poder fazer. (...) Então isso foi uma coisa que motivou a gente a fazer essa leitura. (...)

[(...) as leituras do ensino médio foram mais com vistas ao vestibular?] Ao vestibular, desde o primeiro dia de aula. [Não teve nenhum livro que você leu por prazer?] Ah! Não!(...) depois de muito bater (...) em ponto de faca, eu descobri os best sellers. (...) eu comecei a fazer curso de espanhol (...) e lá todo mundo era muito culto. Todo mundo chegada lendo um livro. Aí eu comecei a me sentia meio burra. (...) Tinha uma menina que ela pegou e falou assim: “ah, você não lê”? Ah! só os livros da escola! Aí eu senti que ela me olhou diferente. Aí eu vi que ela estava lendo um livro que chamava O Crepúsculo. (...) E ela pegou e falou assim se você quiser, eu te empresto. Eu quero. Aí eu não parei mais! Aí tudo que era livro best sellers e comecei a ler. (...) a gente tinha um grupo no orkut para discutir sobre livros. Foi muito legal, (...) muito legal!

4) O que você gosta de ler? Por quê?

Eu continuo apaixonada pelos best sellers! Leio sempre que eu posso. É... porque é uma leitura que me distrai. (...) entendeu? Eu não estou (...) assistindo novela, não estou lendo jornal, mas eu estou ali, estou, estou lendo aquele livro. Eu sei que está contribuindo com alguma coisa. (...) depois que eu entrei na faculdade (...) eu comecei a gostar de ler crítica literária. (...)

5) O que não gosta de ler? Por quê?

O que eu não gosto de ler? Literatura Portuguesa. Não gosto de ler. Porque, na verdade, sabe quando você não tem um prazer em ler aquilo?

(...) Então, eu não consigo! A Demanda do Santo Graal. Meu Deus! Eu olho pra aquilo e penso: por que as pessoas têm que ler isso na graduação? (...)

6) Em sua trajetória de leitor(a), o que leu?

Os livros que eu lia quando eu era pequena, na verdade, assim, acabavam lendo para mim, porque eu não tinha toda essa instrução. Era o Patinho Feio, Pinóquio. Ganhei um livro da Branca de Neve da minha tia. (...) Cinderela eu nunca li, Bela Adormecida eu nunca li. Sempre vi os filmes. (...) Os contos, fábulas do Esopo. (...) Antigamente vendiam bastante, aqueles representantes, eles tinham aquelas maletas de livros. (...) meu pai me comprou um daquilo lá uma vez de tanto que eu enchi o saco dele. (...) Era de viagens. Sou apaixonada por viagens desde criança. (...). Eu tenho até hoje guardada essa maleta. (...)

(...) Olha, de quinta a oitava, (...) são os paradidáticos mesmo que a gente lia dentro de sala de aula e que eu achava super chato! E do ensino médio a gente leu muita leituras voltadas para o vestibular. Além de Dom Casmurro, eu acabei lendo um trecho de Os Lusíadas, uma versão adaptada e eu achava horrível. (...) A gente leu Edgar Alan Poe. Aí eu gostei muito! aquele conto O Gato Preto é sensacional! A professora pediu para a gente ler Madame Bovary. Eu li só umas 50 páginas e não terminei de ler. (...) Ah! Eu li um livro por conta própria, que é o livro Orgulho e Preconceito. (...)

7) Como costuma/va realizar as suas leituras?

(...) Então, eu ia lendo no ônibus. (...) Eu lia ler na varanda, porque lá dentro o pessoal estava assistindo televisão. (...) Festas na minha casa nos finais de semana, e, eu lendo. (...) Eu prefiro ler no silêncio de meu quarto, no silêncio da biblioteca. (...) Mas eu leio em qualquer lugar. (...)

8) O que é ensinar leitura literária na escola?

(...) Hoje dando aula, eu vejo que ter, ter que ensinar a literatura para as crianças, ou essa leitura literária como você chama, é muito mais do que você passar o paradidático, porque os meus alunos, eles não gostam de ler. Eles não têm essa formação em casa. Eu tenho uma aluna que lê, outros livros. (...) Porque ela tem uma mãe que lê muito.

(...)

(...) Eu tenho passado trabalho para eles, para ver se eles se interessam. Hoje eles vão apresentar para as outras turmas da escola, uma biografia da autora do livro deles. (...) Eles estão lendo aquele livro Nem para sempre e nunca mais. (...) Da Maria Granji. (...) Eles vão ter de fazer uma biografia dela. (...) Lá na escola a gente não tem liberdade de escolher os livros, quem escolhe é a diretora.

E isso é um problema muito grande. (...) e para sair disso aí, eu tenho que levar muito material para os meus alunos. (...)

Ensinar a leitura literária na escola é você conquistar o seu aluno. (...) E falar para ele que aquilo ali vai servir para ele para alguma coisa. Sabe, você mostrar para o seu aluno que a leitura, ela é importante, não só porque saber ler é importante, não!, mas porque ele precisa ativar o cérebro dele, porque a leitura faz isso. Para ele ter um conhecimento de mundo. Porque nenhum livro não tem nenhum objetivo, não serve para nada. É você ter que estudar mais, para você saber, como lidar, como trazer uma leitura mais interessante. É você acabar tendo que fazer teatro, porque se você lê com aquela entonação chata, seus alunos não vão prestar atenção e eles só leem que se você estiver lendo com eles. Tem tudo isso.

9) Como e por que ensinar a leitura literária na escola?

Por quê?, o porquê de ensinar a leitura literária na escola, é justamente trazer para o meu aluno esse conhecimento que ele ainda não tem. Porque ter conhecimento básico, ser, é... No caso, você saber dar um troco, saber reconhecer os sinais de trânsito é uma coisa. Agora, você conseguir fazer o seu aluno imaginar além daquilo, ver que existe um propósito na leitura, é muito maior. E o nosso aluno precisa, por isso que é interessante a gente trazer essa leitura literária. O meu aluno, ele precisa reconhecer aquilo que tem de bom no universo dos livros. Não tem objetivos só dar aula sem o meu livro. E não ter ele como uma tábula da salvação para todas as questões do universo. Mas ter ele como a chave para poder iniciar um ser humano crítico, pensante, um ser humano que vai além daquilo que deram para ele. Porque a leitura vai trazer a criticidade que ele ainda não tem. Eu acho que é isso.

10) Quais as contribuições que o curso de Letras lhe ofereceu para compreender a importância do ensino do texto literário?

[O curso de letras te possibilitou isso?] Não. O curso de letras é um curso técnico, específico. Ele é um curso bairrista. (...) porque (...) hoje dentro de sala de aula, eu não consigo me lembrar do que eu aprendi na faculdade. (...) As leituras que eu tive, eu acho que são muito técnicas (...). (...) Mas dentro da sala de aula a gente acaba não usando aquilo especificamente. (...) O curso de letras, ele é um curso muito bom, você aprende muitas coisas, que você sai dali com uma bagagem enorme, mas para você dar aula na universidade.

Para você dar aula, para o ensino básico, ainda falta muito. (...) a professora (...) ela fazia com a gente um exercício de leitura que me inspirou a trabalhar com o meu exercício de leitura dentro de sala, porque os objetivos são completamente diferentes. Ela fazia uma leitura analítica, específica do texto. Hoje eu consigo fazer com o meu aluno um roteiro de leitura para eles conseguirem enxergar quais são os pontos principais.

(...) a gente não tem nem literatura infantojuvenil, é dado como optativa! (...) Eu não vejo hoje muito sentido em você só ver os clássicos. Isso é uma coisa que me revolta. (...)

[(...) qual a importância do ensino do texto literário na escola?] É justamente despertar o senso crítico de meu aluno. (...)

Professor P(4)

- 1) Conte-me com quantos anos aprendeu a ler e como foi o seu primeiro contato com a leitura.

(...) a memória é muito afetiva, né. Então, a gente acaba não sendo fiel aquilo que... né. (...) fui lá para os cinco anos. (...) é muito afetiva.

(...)

Eu lembro assim... eu não fiz aquela (...) séries pré. Alfabetização eu não fiz. E (...) eu entrei direto na alfabetização com seis anos, (...) entrei na primeira série, mas no final do ano eu não sabia ler e escrever, assim. (...) Eu fiz duas vezes o primeiro ano. (...) No Rio Grande do Sul.

(...)

(...) eu (...) aprendi a ler por aí, seis, sete anos. (...) Na escola. (...) Não foi em casa. Ninguém teve iniciativa de me ensinar nada em casa. E, nem a leitura era, era uma prática comum, dentro de casa. Também não liam pra mim. Então, a minha primeira, contato com a leitura, (...) foi com uma minha tia avó, que era solteira, já de idade. Eu passava muito tempo com na casa de minha avó e ela lia a bíblia pra mim. Ela como não tinha filho. Tinha muito tempo. (...) era religiosa. (...) então foi o meu primeiro contato com a leitura que eu me lembro, assim. (...) Mais ou menos por volta dos cinco anos, um pouco antes de eu entrar na escola. (...)

- 2) Em quais escolas estudou na educação básica?

(...) Sempre particular. (...) mais foram em várias porque mudei muito de cidade. (...) Então, foram várias escolas. (...)

- 3) O que a escola recomendava para leitura e como isso ocorria?

Eu não lembro de (...) nas séries iniciais de ter alguma indicação de leitura, de ter lido algum livro. Que eu me lembro, era da cartilha, que a gente era alfabetizada e tudo. E naqueles livros liam os textos. (...) E não eram como hoje textos mais curtos, (...) fragmentos. Eu lembro que eram textos mais longos mesmo. (...) Na época não lembro do livro didático.

[(...) e nos anos finais do ensino fundamental?] Aí eu já me lembro. Eu li e foi o que me despertou, assim, interesse pela leitura, por livros foi aquela série coleção vagalume. Então, dali pra frente eu acho que eu li quase inteira. A escola, eu acho que pediu um ou dois daquela série.

Aí eu gostei tanto que pedi pro meu pai comprar os outros. E eu li quase a coleção. (...) No ensino médio, olha eu não me lembro de ter lido muito. (...) [Eram mais leituras de obras literárias para o vestibular?] (...) Hum, hum! Era só isso. (...) Aí eu acho que é o grande pecado, né, do ensino da literatura, da leitura em sala de aula. Porque torna isso pesado, né. É aquela obrigação que tem de ler. Pra prestar uma prova, que é uma prova decisiva, né, na tua vida. Então, eu acho que carrega um peso muito grande que a leitura não deveria carregar. (...)

[E na universidade? (...)] Na universidade, pra ser sincera sobra pouco tempo pra gente se dedicar a outra leitura que não dos textos teóricos. Porque se a gente for se dedicar como deve aos textos teóricos, (...) não sobra muito tempo. (...)

4) O que você gosta de ler? Por quê?

Eu gosto ... gosto de ler muita coisa, assim. Bem variável. Gosto bastante da literatura contemporânea. E, atualmente estou lendo muito, gostando muito da literatura espanhola. (...) O que eu gosto muito é do... (...) Horácio Quiroga, dos contos. Cortaza, gosto bastante. É o que eu levo para os minhas alunas, porque como são contos, são textos curtos. (...) Então eu estou mais em contato assim, também, pra buscar e levar para elas. (...) [(...) fora o texto literário, o que você (...) costuma ler? (...)] (...) Ah! Eu leio a internet. (...) notícias, reportagens.

5) O que não gosta de ler? Por quê?

Eu não gosto de ler textos, livros assim que tem uma fórmula muito fechada, sabe? Eu não sei se é porque a gente já trabalhou muito com texto que a gente percebe esse tipo de coisa mais facilmente. Mais tem livros assim que tem uma fórmula ele vem lá o dois, o três e o quatro. E aquela mesma fórmula. Como o Paulo Coelho, por exemplo? Já li uns dois livros dele, mas eu vi essa fórmula, assim. [O que você chama de fechado?(...)] (...) É sempre aquele, aquele cálculo. Parece tudo bem calculado. E assim, muito simplificado também, né. (...) É como se o escritor tivesse te subestimando, assim. (...) Tivesse muito fácil, muito pronto, muito... (...) Eu gosto de leitura que me dá trabalho. (...) Quer vê um livro que me marcou muito, agora que eu lembrei. No ensino médio, eu li. A hora da estrela. (...) Marcou muito. Eu li acho que umas dez vezes, assim. (...) E assim, cada vez que eu leio, eu leio de uma maneira diferente. (...) E na primeira leitura já, assim, cada página que eu lia eu tinha que parar, ficar um tempo, pensar naquilo (...). Então, aquilo dá um trabalho, e a leitura tem que ser assim também, não pode ser muito fácil, porque é assim que a gente se desenvolve, né? (...) Sou muito apaixonada pela Clarice Lispector. (...)

6) Em sua trajetória de leitor(a), o que leu?

(...) Na universidade agora, Borges marcou bastante também. (...) Ai... que eu me lembre... (...) Quando eu gosto, gosto de Clarice eu leio tudo dela, sabe? (...) Quando eu não gosto também aí eu (...) nem termino o livro (...) [Você começa a ler e não (...) é interessante o que você está lendo. Você acaba desistindo também, né? (...)] (...) Daquele livro e do autor também! (...) Eu já penso assim: não me agrada, essa escrita não me agradou (...). (...)

7) Como costuma/va realizar as suas leituras?

(...) Não consigo ler nenhum livro na internet, no monitor, assim. (...) Ainda não consigo, espero conseguir, um dia, mas ainda não. Eu preciso do livro impresso. Gosto de ter o livro. [Você costuma grifá-los? (...)]. A lápis. (...). E, é, assim, sentada, preciso ter silêncio. É uma hora, assim, que é para leitura, geralmente à noite (...), final de semana. (...)

8) O que é ensinar leitura literária na escola?

Eu acho que é, é... justamente que... Acho que pelo ensino que eu tive eu percebo melhor (...) as falhas, né. Eu acho que é, é despertar o interesse mesmo, né, o gosto. É levar o texto para a sala de aula. (...) Mostrar que, não porque é literatura, porque é um livro conhecido... O que é pedido ou não para uma prova, que ele não, não precisa ser maçante, pesado, assim, né. Mas é despertar o gosto pela leitura.

9) Como e por que ensinar a leitura literária na escola?

Ah! Eu acho que é, assim, não dá pra negar a importância da leitura em geral, para o desenvolvimento da (...) pessoa mesmo, do ser humano. De se expressar, né, de poder entender o outro. A gente vê uma deficiência no ensino hoje muito grande, devido, eu acho, à deficiência do (...) ensino da leitura, da leitura, desenvolvida. (...) [Na educação básica] Na educação. (...) Porque... (...) Eu sou muito fã do ENEM. (...) Porque eu acho, assim, uma prova muito bem elaborada, muito, é, exige capacidades que (...) outra prova, (...) de vestibular tradicional não exigia.

E a maioria das pessoas tem dificuldades por quê? Porque não conseguem ler, não entendem, não tem a compreensão, não sabem interpretar, né. Então, por aí eu já vejo que a gente tem muita, muita deficiência. E é muito importante levar o texto para a sala de aula, né. E a partir do texto ensinar os conteúdos até gramaticais, ensinar tudo, né. E aproveitar essa, essa matéria prima, que é o texto, assim, como um, como um veículo, assim, para, para outros ensinamentos dentro da sala de aula.

10) Quais as contribuições que o curso de Letras lhe ofereceu para compreender a importância do ensino do texto literário?

Ensinou tudo. (...) Eu acho que eu não teria essa consciência da importância do texto. Se eu não tivesse, né, estudado. (...) ter contato com (...) a teoria. Eu não teria... essa consciência (...) da importância do texto. (...) A literatura no curso foi... meio estranha. Ela foi dividida assim, no início a gente teve muita teoria e aí no meio do curso, né, quase não teve teoria e (...) no final do curso ela apareceu de novo. Então ... se ajudou, se contribuiu?... (...).

Professor P(05)

1) Conte-me com quantos anos aprendeu a ler e como foi o seu primeiro contato com a leitura.

Bom, eu, eu entrei na, na escola eu acho que eu tinha 5 anos, né, no pré. E aí eu, acho que no final do ano letivo, do pré, eu aprendi a ler e escrever já. E minha mãe sempre contava historinhas. (...) Então, isso me incentivava a aprender, né, porque como a minha mãe sempre contou historinhas, sempre comprou livrinhos. Para ela ir lendo comigo. Então, isso, acho que me incentivou a aprender. Então, acho que com 5 anos eu já sabia ler e escrever.

[E aí você aprendeu a ler e escrever na escola?] Sim, na escola. Mas a minha mãe também me ajudava, assim. Ela me incentivava de algumas formas e se eu tinha dúvidas. Por exemplo, quando eu entrei na escola eu já sabia escrever o meu nome, porque ela tinha me ensinado já, como que escrevia o meu nome. (...) Eu já sabia porque ela me ensinava em casa. (...)

2) Em quais escolas estudou na educação básica?

Sim, eu estudei em escola pública, na, sempre estudei em escola pública. A diferença é que eu estudei do pré a oitava numa escola municipal e do primeiro ano ao terceiro numa escola estadual, né? (...)

3) O que a escola recomendava para leitura e como isso ocorria?

Bom, assim, é, na, na (...) eu não lembro assim corretamente na primeira série. (...) Não lembro. Eu lembro só que na oitava tinha uma, um projeto assim na escola em que a professora pegava e tinha vários livros infanto-juvenis e ela colocava e você escolhia um livro, por bimestre. E você tinha que ler aquele livro e fazer um trabalhinho. (...) Você podia escolher um o livro e ir lendo, né. Então, aí você fazia um trabalhinho no final do semestre. (...)

(...) Como tinha o livro didático, você fazia o que estava no livro, né. Eu só lembro da oitava que tinha essa, esse livro. De quinta a sétima era só a leitura do livro. (...)

(...) O ensino médio é diferente. O primeiro ano eu tive uma professora de literatura que eu não me recordo, assim, com exatidão como era. (...) No segundo e terceiro ano foi uma professora de literatura muito legal! Ela era muito legal. Então, todo bimestre tinha um livro e você lia aquele livro (...). Então eu li, por exemplo, Amor de perdição, O cortiço (...), Primo Basílio (...) e Senhora. (...) Aí você pegava, você lia aquele livro. E sempre tinha uma atividade, depois. Mas era bem interessante. Eram atividades assim, ou você fazia um grupo e se vestia como na época, ou fazia um miniteatro. Então, eram atividades interativas. Era muito interessante a didática dessa professora. (...)

[E você estudava mais a história da literatura, ou não?] Então, essa professora era diferente, você não estudava tanto a história. (...) Ela dava... (...) falava assim: vamos ler esse bimestre o Senhora. Então vocês têm que ler o Senhora. E ela ia, a partir da leitura do livro, trazendo os resquícios da história, do período literário, mas não era assim, primeiro, no romantismo, são essas características. Não! ela colocava dentro do livro que ela trabalhava. (...) No último ano, no primeiro semestre, ela fez uma didática muito legal. (...) Era o sarau literário. (...) Então, no primeiro semestre, (...) ela pegou os dez livros que caiu na UFMS, no vestibular. Dividiu um para cada sala do terceiro ano. E num dia lá a gente fazia um teatro de cada livro, e era sarau. Toda a escola ia assistir. Então era assim, era bem interessante! Era tipo bienal! (...)

(...) No começo era obrigado, mas depois se tornava prazeroso. (...)

4) O que você gosta de ler? Por quê?

Eu gosto de ler?, (...) deixa eu pensar ... (...) Bom, (...) antes de entrar na faculdade, eu lia mais, né? Então, por exemplo, eu lia aqueles livros que eram considerados comerciais. Por exemplo, eu lia O Código da Vinci, eu li. Eu li A Casa das Sete Mulheres. Então, minha mãe também sempre me dava os livros. Eu, por exemplo, eu falava: mãe eu quero tal livro pra ler. Então, ela ia me comprava e eu lia o livro. Quando eu entrei na faculdade, mudou essa minha escolha. Eu passei dos livros digamos comerciais, para os livros propriamente literários. Então, hoje eu leio mais livros que são considerados literários. Na faculdade, eu li José de Alencar, eu comecei a ler Machado de Assis. (...) Eu gosto das leituras, não todas!, não vou dizer que eu gosto de todos os livros, porque é mentira. Tem livros que você acaba achado um pouco chato né? Mas eu gosto! Hoje eu leio bem menos. (...) Eu tenho as leituras do mestrado, eu tenho as leituras da pesquisa, que não me sobra muito tempo. (...) Em vez de estar lendo uma leitura (...) deleite, eu estou lendo lá a minha teoria, né? Eu estou lendo lá os meus teóricos. (...)

5) O que não gosta de ler? Por quê?

O que eu não gosto de ler? ...Eu não gosto de ler histórias românticas, é igual Sabrina, que tem um final super feliz, e é super meloso. E eu não gosto de ler. (...) E assim não gosto daquela ficção científica, muito científica. (...) Sei lá eu gosto de uma coisa real.

Eu gosto de ler e achar que aquilo realmente aconteceu, embora eu saiba que é uma história inventada, (...) Eu não gosto de ler uma, eu não gosto de ler uma história de monstro assim. (...) Terror. (...)

[E as leituras da universidade? (...)] Bom, no primeiro ano, eu, eu gostei muito que foi... Eu lembro de algumas só, né? Eu lembro que eu li Édipo Rei, eu gostei bastante! Eu ... lembro só do Édipo. (...) Mas, assim, eu gostava das aulas da Teoria Literária, eu acabava lendo os livros, e achava interessante. (...)

6) Em sua trajetória de leitor(a), o que leu?

Eu me lembro de ter lido Madame Bovary, (...) Se um viajante numa noite de inverno, (...) eu acho que é isso, do Ítalo Calvino, (...) Aí eu li um até o ano passado chama Amor, da Isabel Allende (...), li Dom Quixote, (...). E daí eu lembro que eu agora eu estava lendo um que, que é um Me faça [ajude] chorar, que é do Fabrício Carpinejar, que, que é sobre crônica. Quando (...) eu tinha 17 anos, (...) eu lembro que eu lia, livros, (...) digamos assim ... (...). (...) Eu não lembro (...). (...)

7) Como costuma/va realizar as suas leituras?

(...) Eu assim, eu sempre li (...). Eu nunca me preocupei com os aspectos estéticos do livro. Então, eu sempre li o livro como realmente uma história. Então, eu posso ler deitada, sentada. Mas não rabisco, nada assim. Não gosto de livro eletrônico. Eu gosto de pegar o livro, ler e eu gosto do livro impresso. Eu não sei, eu acho que é o nosso costume, né? Porque quando a gente nasceu, não se tinha essa ideia de ler o livro (...) eletrônico. (...)

[Houve mudança, assim, de quando você lia na infância, na adolescência e na fase adulta, nessa sua prática de ler?] Houve, houve, assim, a mudança de objetivos, porque até os 17 anos eu lia apenas para conhecer a história. A partir dos 17, quando eu comecei a ler de novo, eu já lia às vezes para ver qual era o narrador, qual era o, (...) qual era o enredo, então você já lê com outro enfoque. (...) Eu já lia aquilo analisando, né?

8) O que é ensinar leitura literária na escola?

Eu acredito assim, ...desde que a criança, ela ingressa na escola, ela tem que ter o contrato com a literatura para que seja realmente algo que ela goste, porque às vezes você pega e passa até a oitava série sem nunca ter o contato com o livro. E aí você vai para o ensino médio já como aquilo fosse uma obrigação, né? Eu, eu assim, como eu tive alguns contatos também da minha mãe.

Aquilo não era uma obrigação propriamente dita. Mas eu acho que na escola a gente tem que levar o texto, porque às vezes gente fica **tão** [ênfase] preso à questão da história daquele livro, ao contexto (...) histórico da época, político, que você esquece que você está ali para mostrar o texto para o aluno, né? Então, às vezes o aluno não está preparado, para, para isso. Porque às vezes eu fui dar aula de literatura, eu levava o texto. (...) [Isso no estágio?] Isso. O aluno não está preparado para ler o texto. Ele está preparado para você colocar no quadro, colocar o nome do livro, o ano que o livro foi escrito, como ele foi escrito, como era o autor, se ele era rico, pobre, médico (...). [Você está falando do estágio do ensino médio ou da quinta a oitava?] Todos os estágios. O aluno não está preparado para ler um livro. Um trecho que seja. Ele está preparado (...) parece que só ouvir sobre, né?(...) Uma vez eu fui fazer uma atividade, que era, eu dei o texto para cada um. Era uma crônica. E falei: vamos ler juntos. Eles não conseguem ficar em silêncio e ler todo mundo junto, cada hora um pouquinho, um, sabe? E depois que ler, você fala: vocês entenderam? Não, não entendi. (...) Isso já no ensino médio. (...)

(...) Ensinar literatura? (...) Eu acredito que é uma, uma atividade que a gente tem que colocar na escola desde cedo. E não só como, até hoje é menor ainda, né?(...) Antes eu tinha duas horas, agora você tem uma. Não dá para fazer nada em uma hora, na semana. (...) desde o ensino fundamental. (...) Embora hoje eu acho que deve ser melhor, eu não estou lá, mas eu acho que deve ser melhor, eu acho que deve ter mais livros. Porque às vezes você prioriza tanto a gramática, né? e não tem aquele texto literário. Não que você vai pegar o texto também vai falar: analisa aí? Vê quantos sujeitos têm. Não!, mas para a pessoa ler e saber que aquilo é um livro. (...) Ler e gostar e se tiver curiosidade, procurar sobre o autor, procurar a obra daquele autor. Também depois que ler o livro, (...): ah! Mais que interessante! E saber da história daquele tempo, ou que tinha guerra, ou que não tinha guerra. Entende? Você levar aquele livro e talvez, muitas das vezes, associar aquela história. Porque às vezes você leva um livro de uma época que o professor de história vai estar trabalhando. Ou você leva um livro, que é diferente a geografia da região. O professor de geografia vai poder te ajudar. A professora de artes e assim sempre. Então, eu acho que às vezes tem que levar mais a obra literária. Porque às vezes você fica só na literatura ou nem isso mais, né? Por que você vai ler o texto literário em uma hora? Você não consegue hoje! (...) Você tem que ter muita esperança que o aluno vai ler em casa. E que você vai chegar na aula e vai só discutir aquele livro, né? Porque não dá pra ler! Quanto você vai ler em uma hora? Cinco páginas? E olhe lá! Né? É muito pouco!

9) Como e por que ensinar a leitura literária na escola?

Então, como eu ensinaria! Eu partiria assim, se eu pegasse a sala desde o primeiro ano (...). Eu não levaria no primeiro dia de aula um livro. Não! Eu lavaria primeiro pedaços daquela história e a gente ia fazendo a leitura, porque daí o aluno vai ter vontade de ler o livro, né? Ou levaria uma parte bem interessante do livro. E falava, não! Vocês querem ler mais, vamos comprar o livro, então! (...) E primeiro eu ia fazer a introdução daquela obra. Não que eu fosse contar a história ou algo assim, mas levar algumas partes do livro. No começo, até eles quiserem realmente ler aquele livro, e comprar aquele livro. Então, eu acho que eu partiria disso, sempre de levar pedaços. Não levar o livro inteiro. Ah! Não!, vocês vão ler esse livro agora! Porque às vezes eles não vão gostar. (...) Quase sempre eles não vão gostar! (...)

[Por que ensinar leitura literária na escola?] Por diversos motivos. Primeiro, para a pessoa, porque quem lê sabe mais, né? E porque assim, o livro, ele sempre vai ter (...) uma palavra que você não conhece, que você vai poder incorporar para o seu vocabulário antigo. Você vai conhecer palavras novas, você vai conhecer contextos diferentes. Você vai, vai viajar de certa forma, né? Você vai, vai para outro mundo. Então, a pessoa que lê um livro, ela não fica mais presa naquele mundo que ela vive. Ela pode ir para outro mundo. Ela pode conhecer outros lugares e outras vivências. E é isso. E eu acho que a leitura literária é isso. Além de você ter aquilo, de você ler e você conhecer novas palavras e novos contextos, você tem esse mundo novo (...) você vai ter um mundo novo, uma história nova. Outra, totalmente diferente da sua, muitas das vezes, né?

10) Quais as contribuições que o curso de Letras lhe ofereceu para compreender a importância do ensino do texto literário?

(...) Porque, assim, a partir da minha experiência eu posso ver o quanto é importante, porque quanto eu vim talvez eu não tinha essa real dimensão da leitura, como eu tenho hoje. E também eu não conhecia tantos autores! Posso não ter lido, né? (...) Acaba que você tem (...) um leque maior. Quando eu for dar aula, se eu for dar aula de literatura, eu vou conhecer, por exemplo, de determinada época. Então, isso foi muito bom para mim. O curso me ajudou a isso, a também (...) a literatura brasileira, também. Que às vezes você não conhece tanto na escola, como você conhece aqui. Então, é isso! Conhecer mais! (...) eu não sabia que existia uma teoria que estudava a literatura também. E que é muito interessante, né!? Então, tudo isso vai me ajudar muito, quando eu for dar aula. É saber explicar, explicar aquele tempo, explicar, digamos, assim, porque escolheu tal narrador e não outro. E também qual o livro que posso passar para a sala que vai gostar mais. (...) Então, isso vai me ajudar muito, o curso de Letras. (...)

Professor P(6)

- 1) Conte-me com quantos anos aprendeu a ler e como foi o seu primeiro contato com a leitura.

Hum! Acho que eu aprendi a ler com seis. E assim foi bacana o meu primeiro contato. Eu até lembro, assim, que eu tive um pouco de dificuldade, que eu lia muito rápido. (...) Assim, foi bacana o meu, a minha primeira experiência com a leitura. (...) [Então, você aprendeu a ler na escola?] Na escola. (...) Com a professora. [(...) Ou você teve contato em casa, com a leitura?] Não foi na escola mesmo. Apesar que meus pais são professores, eles deixaram por conta da escola. (...) [Seus pais incentiva a você a ler?(...)] Não tinha um incentivo, né!? Não tinha incentivo. Era mais na escola mesmo. (...) Deixava por conta da escola. (...)

- 2) Em quais escolas estudou na educação básica?

Hum! eu finalizei quarta série na escola pública e da quinta ao médio na escola particular.

- 3) O que a escola recomendava para leitura e como isso ocorria?

[Você lembra como a professora ensinava a leitura, era com cartilha?] Eu lembro que era mais histórias em quadrinhos. (...) Ela trabalhava com histórias em quadrinhos. Agora, assim, do material eu não lembro direito. (...)

Humm... (...) na verdade não tinha, assim, uma cobrança para leitura, que eu lembre, assim. (...) Mais assim na escola particular. Na pública, era mais, assim, trabalhado em sala mesmo. Mas não tinha essa cobrança, ai tem que ler, tem que ler (...) um livro, ou alguma coisa assim do tipo. Não tinha um incentivo, (...). (...) Na particular eu senti um pouco de falta no fundamental. No médio eu fui mais cobrada. (...) Até por conta da redação. (...) Era mais trabalhado no fundamental, assim, resumo. Tinha uma passagem, assim, né, digamos das obras literárias. (...) No ensino médio, ela dava prova sobre o livro, né. (...) Eu lembro de ter trabalhado com a apostila da Positivo. E às vezes essa apostila, ela disponibilizava o material, atividade sobre o livro. Aí a professora já (...) encaixava já o conteúdo com o livro que ela dava.

- 4) O que você gosta de ler? Por quê?

Eu gosto mais de ler romance. (...) Senhora de José de Alencar. (...) Bom, antes de começar a ler o livro, eu assisti uma aula de uma professora que fez uma encenação, né. Aí eu senti interesse pelo livro (...) foi assim, um dos livros mais marcantes para mim (...).

(...) Sagarana (...) foi um dos livros que eu gostei. (...) Boris e Doris (...) e Li Iracema (...) fui ler agora, na Faculdade.

(...) Eu acho que essas aulas que eu tive com a professora (...) ajudou muito até para mim preparar as aulas para os meus alunos, né? Que agora eu consigo trabalhar com eles, livros literários. E até compramos livros, né? (...)

5) O que não gosta de ler? Por quê?

Hum, eu não gosto de ler livro científico. (...) E teórico. Eu acho cansativo. Eu não gosto. Eu gosto de uma linguagem fácil, assim, que eu entenda, que eu não fique muito, batendo em cima para tentar entender. (...)

6) Em sua trajetória de leitor(a), o que leu?

[Essa questão a professora já respondeu em questões anteriores.]

7) Como costuma/va realizar as suas leituras?

Bom, como, como eu havia dito que não teve tanta cobrança no fundamental, né? Eu levava assim mais para uma leitura mesmo. Sem muita cobrança. Sem muita. Ler por ler! (...) Agora, assim, já no fundamental, no finalzinho do fundamental e no ensino médio, a minha perspectiva, assim, era, assim, mais o vestibular, facilitar a linguagem, uma produção textual. Mais, assim, nessa perspectiva. (...) Por conta da necessidade, eu senti o gosto.

8) O que é ensinar leitura literária na escola?

O que é ensinar? (...) Eu acho que é assim. Eu senti muita falta, muita ausência, assim, quando eu entrei na escola ...estadual para dar aula. Eu vi que muitos alunos falavam: ah! Eu quero ler um livro, professora. Não quero ficar só no material didático, não quero só fazer essa leitura e passar o conteúdo, né? Eu queria assim ler um livro e entender como que essa literatura está na obra literária. Por que classifica romantismo, por que classificar arcadismo, né? Então, acho que, assim, acho que a literatura está precisando disso, colocar na prática mesmo. Para os alunos visualizar na leitura. Então, acho que pra mim, seria isso, né? Eu estou até sentindo que está surtindo efeito, nos alunos. Igual, eu estou trabalhando Senhora, de novo, que é um livro que eu gosto, né? E os alunos gostaram, e eles perceberam por que do romantismo está naquele livro. (...)

9) Como e por que ensinar a leitura literária na escola?

Bom, como eu ensino, né? Geralmente (...) Galera, vamos fazer uma roda agora, uma roda da leitura. E aí todo mundo se organiza. A gente começa a debater sobre o livro, né? Eu já peço pra eles, faço uma leitura prévia, né?

E a gente começa a debater sobre o livro. E pegar alguns pontos assim, que destacam porque aquele livro é daquela época, né? A gente vai destacando, aí vai surgindo algumas dúvidas, também, né? (...) Para mim, no meu ponto de vista e que eu assim também no ensino médio, para mim (...) a literatura era importante mais para uma produção textual, para a oralidade, para você conhecer assim, como eu posso dizer ... conhecer a realidade mesmo, do, do que foi, do que é, entendeu? Às vezes eu tenho até um pouco de dificuldade de explicar, pela falta minha que eu tive durante as minhas aulas, né, (...) da educação básica! Então, eu vou mais por esse viés assim. (...)

10) Quais as contribuições que o curso de Letras lhe ofereceu para compreender a importância do ensino do texto literário?

Eu acho que é, assim, bastantes coisas, né? Até mesmo, assim, para compreender aquilo. Igual eu tento passar para os meus alunos, né? Porque assim, para mim era, era, ler um texto, uma obra, ler por ler e não entender o por quê, né? Então, assim, como tivemos bastante amparo teórico, eu acho que isso contribuiu bastante para ter uma visão mais ampla daquilo, daquela obra, do texto, da poesia. (...) Sei lá. (...)

(...) Eu acho que eu amadureci bastante, também, graças à faculdade, né? (...) Engraçado, que eu prefiro agora ler obra literária do que um livro, assim, de auto ajuda. (...) despertou esse interesse (...). Engraçado que esse prazer devia ter vindo já na escola básica, né? e não na faculdade!. (...) e é o que eu tento passar para os alunos. Essa falha que teve, eu consegui (...) facilitar, agora. (...)

Professor P(7)

1) Conte-me com quantos anos aprendeu a ler e como foi o seu primeiro contato com a leitura.

Na verdade eu comecei a ler tardiamente, eu comecei a ler com 8 anos de idade. Tinha bastante dificuldade, pela questão que eu morava no interior, vim de zona rural. Então, a escola que a gente estudava era uma escola rural, né, num assentamento, no município de Anastácio. E eu nunca tive muito base familiar para o ensino, para a leitura né. Então, eu faltava muito à escola, porque eu tinha que acordar e ir sozinha para a escola, com 7 anos (...).

2) Em quais escolas estudou na educação básica?

[Estudou em escola pública municipal]. (...) Só estudei no público. (...)

3) O que a escola recomendava para leitura e como isso ocorria?

Recomendação da escola mesmo, eu senti mais a partir do ensino médio. Que aí os professores já. Porque, antes a gente ainda não tinha a literatura, em si, né. Então na língua portuguesa a gente via tudo muito junto, assim. Então, a gente lia mais no livro didático mesmo. Ou às vezes quando a professora imprimia um texto, e levava pra gente. Mas não recomendava livro, assim. Já no ensino médio, aí sim. Aí os professores (...) falavam: lê o romantismo. Tem tal autor, tal livro. Aí eles recomendavam. A partir do ensino médio, mas assim. [...]

Tinham alguns trabalhos com seminário, trabalhos com teatro, sempre teve, assim, na escola. Não era só prova ou só cobrava que a gente soubesse o roteiro, não.

(...)

No terceiro ano, eu lembro que a professora, ela era bem mais interativa. Tanto que ela fez um sarau na escola, no terceiro para o quarto bimestre. Um sarau dos livros. Todas as turmas fizeram teatro e trouxeram coisas para demonstrar sobre o livro. (...)

A gente encenou, fez um roteiro. (...) eu lembro que o meu era O Cortiço. Foi bem marcante, assim. (...) Eu gostei.

4) O que você gosta de ler? Por quê?

Eu gosto de bastante coisa. Na verdade na área das humanas. Eu leio muito revista educativa, nova escola, gestão, revistas que estão ligadas ao ensino, eu gosto. (...) eu gosto muito de filosofia. (...) sociologia. Eu leio de tudo um pouco, assim. Gosto bastante de assuntos que reflitam sobre o ensino, sobre a educação e também literatura. Gosto bastante. Literatura brasileira, eu leio bastante. Agora estou lendo mais ficção, porque os alunos cobram muito que você saiba os livros que eles leem, que os adolescentes leem. (...) Estou lendo Hobbit, do Senhor dos Anéis, John Green (...).

5) O que não gosta de ler? Por quê?

O que eu não gosto, eu não sei. (risos)

6) Em sua trajetória de leitor(a), o que leu?

Olha, na graduação, mesmo, no curso de Letras, me marcou bastante as aulas de literatura brasileira, porque a professora sempre incentivou muito a gente a ler e despertou esse interesse (...). Na disciplina de literatura brasileira, que nós temos dois semestres. Os livros mesmos simbolismo, poemas, os livros que foram pedidos pra gente. Eu sou péssima para títulos. Mas, mais literatura brasileira.

A gente não teve muito contato com a literatura estrangeira, mas do sentido da literatura inglesa. (...)

Eu lembro que. (...) Um dos primeiros livros que eu li, que era da educação, do ensino fundamental, ainda. (...) Infância Roubada, ou Infância perdida. (...) Eram crianças que iam trabalhar, na colheita de laranja, trabalhavam na lavoura. Elas perdiam aquele tempo de estudar, para ir trabalhar. Eu fiquei pensando nisso. (...) Eu acho que foi na 6ª ou 7ª série. (...) Quando a gente está na educação básica, assim, a gente não tem referência, ainda de leitura, se você não tem o pai que lê, ou alguém da sua família. É na escola. Então o professor, ele tem esse papel de te mostrar leituras, porque por enquanto você não sabe ainda, você não sabe que livros existem, que autores. (...) Direciona. (...) No ensino médio, foi mais Madame Bovouari, esses textos mais do romantismo. Eu lembro que eu ganhei alguns livros, Antes que o dia termine. (...) Que eu ganhei de um amigo meu, que gostava de ler. (...) E no ensino médio eu fui lê mais. Eu li Manoel de Barros (...).

7) Como costuma/va realizar as suas leituras?

Eu leio na cama. (...) Eu gosto muito de ler no meu quarto. Às vezes eu gosto de ler com música, também. (...) Às vezes eu leio com fone de ouvido. (...) Quando são livros muitos teóricos, (...) aí eu sento em uma mesinha, vou marcando. (...) Agora quando eu leio por prazer mesmo, eu leio em minha cama. (...)

8) O que é ensinar leitura literária na escola?

A leitura literária na escola é o que a gente vê bastante e discute muito isso na graduação. Como que o ensino da literatura vem se dando. E como seria o ensino, pra realmente, despertar esse interesse pela leitura pra formar realmente um leitor, não é. Eu entendo, pra mim, que o ensino de leitura literária na escola se deva fazer por meio de textos realmente. O contato do aluno com o texto literário, não é. Então, trazer esse texto, a primeira a leitura desse texto, pra depois ir fazendo a compreensão da leitura no próprio texto. Quais as ferramentas que eu posso usar pra ler melhor esse texto, pra compreender esse texto. Primeiro trabalhar com a obra em si e depois com as informações que podem trazer sentido, mais sentido pra isso, não é. Então, a gente fala muito de, (...) o ensino vem acontecendo assim, primeiro vem, ah! gente vamos falar dessa escola literária. A escola literária tem tais

características, assim, assim assado (...). Então, a gente vê muito na escola assim. É (...) os professores primeiro fazem um apanhado de que seria aquela escola literária, do que deveria ter naquela obra pra ela ser considerada um livro, uma obra de tal período e tal período. E isso desestimula muito o aluno. Porque pra ele não faz muita relação. Ah eu tenho que saber que uma obra pra ser do romantismo, ela tem que ter a idealização do amor, que ela tem que ter nacionalismo de repente tal. Mas ele acaba não tendo contato com uma obra literária mesmo. E não se tornando leitor daquilo. Quer dizer, ele realmente não leu o texto daquele.

Ele também não faz as próprias inferências daquele texto. Bom, a professora me disse que esse texto ele tem um pouco disso. (...) Quando eu vou trabalhar, eu costumo muito trazer o texto primeiro, eu adoro, assim, trazer o texto. E aí o que vocês acham? O que vocês conseguem sentir? O que vocês conseguem compreender? E tal. E aí você vai sugerindo sentidos. Vai trabalhando com eles (...).

9) Como e por que ensinar a leitura literária na escola?

Por que. É ... A própria inserção da disciplina literatura na escola, não é. No currículo ela traz alguns, alguns porquês, não é. Tem aquela concepção de Antonio Candido que é o de humanizar, que é do direito à literatura, que todo ser humano tem o direito ao acesso à literatura, a conhecer as obras literárias, a conhecer tudo isso, não é. Eu particularmente, é... imagino que eu seria outra pessoa se eu não tivesse acesso à literatura, se eu não estivesse me estimulado a ler, se eu não lesse, não é. Porque a literatura, ela te abre novas percepções para entender, para compreender algum, algum (...) a realidade de alguma época ou a mesma de hoje, não é. Algumas coisas que não mudam, não é. Algumas coisas que são bem diferentes de alguns tempos. (...) Então, de você refletir mesmo sobre tudo. (...) Existem coisas que não existem, não é, coisas que podem vir a existir. Então, a literatura tanto ficcional, quanto, ou não tanto ficcional, não é. Um, uma literatura mais engajada no social ou uma literatura ficcional que te faça imaginar coisas, estar em outro plano em outro mundo, não é. Num mundo de dragões, de mágicos, de feiticeiros, de entretenimento, de imaginação, de liberar isso que a gente tem de ficcional mesmo. E uma literatura que te faça refletir sobre um problema que você encontra em cada esquina, por exemplo, a fome, a pobreza, maltratos. Então, a gente tem que ter acesso a isso, a gente tem que refletir sobre essas obras, não é. Não só as do cânone, não é. (...) A gente aprendeu muito isso, mas a literatura que está aqui também, a contemporânea, que está falando da gente agora. Essa literatura que (...) agora ela faz muito mais a cara dos alunos, também, eu acho, sabe. Hoje quando você pega, por exemplo, pelo menos nas tentativas que eu já tive de leitura, quando você pega um poema contemporâneo ou um capítulo de um livro muito antigo, eles, eles gostam muito mais daquilo que é o contemporâneo, daquilo que fala de certa forma (...) do dia a dia dele, da realidade dele, então você tem que mesclar isso. Ele tem que conhecer (...) obras que foram consideradas importantes em determinada

época e também têm que conhecer coisas atuais, coisas que estão sendo feitas agora. Até porque algum gostar de ler e quiser um dia, mais para frente seguir, nessa carreira, de repente escrever poemas. Têm alguns alunos que escrevem coisas maravilhosas na escola, não é. Então você também tem que estimular a escrita deles. A partir do cotidiano deles, não é. Então pegar uma situação que a gente está vivendo ali. Ah! Vamos criar uma crônica de algum aluno, não sei, na escola. Aconteceu alguma coisa na escola, que se tornou uma coisa muito diferente. Vamos contar isso. E eles vão fazer. Acho que a literatura, ela pode ser vista de muitas formas. Então, a gente pode ensinar, a gente pode ter um viés.

Vários vieses, na verdade. A gente pode trazer essa literatura de formas que atraiam os alunos, assim. Tanto a literatura mais antiga, por exemplo, agora nós temos a coleções de HQ, de clássicos. Então, eles gostam muito também. Tem uma coleção agora que chegou nas escolas mesmo, na biblioteca das escolas. Que tem, sei lá, os Lusíadas, têm HQs. Então, você pode de repente pegar um capítulo do original e um capítulo do HQ. E trazer não, é. E mostrar qual a diferença dessa linguagem, que é uma linguagem diferente. Mostrar, gente e aí como a gente pode comparar essas linguagens, não é. O que vocês se interessariam mais para ler. Mas aqui, por que aqui é diferente, não é. Que foram escritas tantos anos atrás e que é uma proposta diferente, você trazer. Então, têm muitas ideias. Têm muitas coisas que a gente pode fazer. Então, isso na graduação, eu vi muito isso, eu fico feliz. A gente não só criticou a forma como a literatura é vista, mas a gente também criou muitas atividades, pensando em como nós poderíamos fazer isso. Então, eu me sinto segura, para chegar com a literatura e falar: ah! De repente eu não conheço tal autor, mas eu posso passar a lê-lo. E posso ver de que forma eu posso tornar isso interessante e trazer para os meus alunos. (...) O que eu não conheço ainda, eu posso agora, com a consciência de leitora, com a consciência que eu tenho de como ensinar a literatura, eu posso trazer essas atividades, sugerir, não é, atividades criativas que façam com que eles peguem aquela obra e façam uma releitura e façam, não sei, um teatro, um seminário, um sarau, alguma coisa, para que incentive a leitura, a reflexão sobre aquilo.

10) Quais as contribuições que o curso de Letras lhe ofereceu para compreender a importância do ensino do texto literário?

É...no curso de letras eu tive uma outra visão, não é, do que é a leitura em si, do que eu preciso saber para conseguir compreender um texto literário. Para conseguir criar, que uma compreensão não é única, uma interpretação não é única. Então, do meu lugar de fala, do meu lugar de leitora, não é, vários sentidos, posso trazer para esse texto. E muitas vezes o aluno, é... numa primeira leitura, ele pode não, não é ... pode inferir um, um outro tipo de, de sentido. Daquele outro e de mim mesma não é. Um outro sentido que eu não tinha pensado, que eu não tinha atribuído para esse texto, mas que eu também sou responsável por acionar de certa forma, não é, por construir com ele mecanismos, por exemplo, ele tem que saber que tanto semanticamente como sei lá, às vezes, gramaticalmente, não é, tal palavra gente,

aqui, ela tem duplo sentido. Porque tal palavra pode significar isso, pode significar isso. Então ele brincou aqui nesse poema com os sentidos dessa palavra. Às vezes eles poderiam conhecer só um sentido daquela palavra. Eu posso trazer, olha gente, mas também significa isso. Vocês não pensaram? Ah é verdade! pode significar isso também! Ah, então e se eu pensar também no contexto histórico. Não só trazendo o contexto histórico para justificar a obra, mas para eles também pensarem se este sentido não pode estar presente naquele texto, não é? Tanto poema, prosa, não é, dependendo de como eu vou trabalhar esse texto, mas na universidade a gente viu muito, é... a questão: primeiro, de que você tem de ser um leitor, para que você consiga, é... consiga dispor também. Para que você consiga trazer esse aluno para o mundo da leitura, não é? Então você também tem de conhecer isso. (...) Eu gosto de literatura realmente. (...) Gosto de ler. (...) no curso de letras eu compreendi bem que primeiro para ensinar literatura eu tenho de ser leitora, eu tenho que compreender literatura, não é. Eu tenho de estar aberta a novos tipos de leitura, para novas interpretações e não limitar a leitura de meus alunos, não é. Frisar o que for importante na leitura daquilo. Porque às vezes eles compreendem ali o que está escrito, mas eles não compreendem em que situação aquilo foi escrito. (...) Eu tenho que trazer vários fatores para contribuir na leitura desse texto, tanto gramatical, como sintático, semântico, pragmático. Então, eu tenho esse conhecimento do curso de letras para trazer para esse aluno que de repente numa primeira leitura, ele não vai conseguir, não é, associar algumas coisas, não vai conseguir ter alguns efeitos de sentidos, que eu, por ser uma leitura mais experiente, às vezes, não é, porque têm alguns gêneros que eles são muito mais leitores do que eu. Mas os mecanismos de leitura mesmo que estão presentes no texto linguístico, não é, como pragmático de sentido mesmo. Então eu tenho que trazer tudo isso, para que ele compreenda mais, para que ele interprete mais, para que ele reflita mais sobre aquela leitura. Não só de um único ponto de vista, mas de vários não é.

E aí eles mesmos discutirem, o que um achou, mas será que o outro concorda? E é muito rico mesmo eles discutirem entre si. (...)