



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS DE
LICENCIATURA EM LETRAS
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA

REBECA GUEDES DO NASCIMENTO

**A formação de professores leitores no curso de Letras português na
perspectiva autobiográfica**

João Pessoa

2022

REBECA GUEDES DO NASCIMENTO

**A formação de professores leitores no curso de Letras português na
perspectiva autobiográfica**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa,
da Universidade Federal da Paraíba, como requisito
parcial para obtenção do título de Licenciada em
Letras Língua Portuguesa.

Orientador (a): Prof. Dr. Alyere Silva Farias

João Pessoa

2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

N244f Nascimento, Rebeca Guedes do.
A formação de professores leitores no curso de
Letras português na perspectiva autobiográfica / Rebeca
Guedes do Nascimento. - João Pessoa, 2022.
37 f.

Orientação: Alyere Farias.
Monografia (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. Formação inicial de professores. 2. Autobiografia
de leitor. I. Farias, Alyere. II. Título.

UFPB/CCHLA CDU 801

REBECA GUEDES DO NASCIMENTO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras Língua Portuguesa.

Data da aprovação: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alyere Silva Farias
(Orientador)

Prof. Dr. Valnikson Viana de Oliveira
(Examinadora)

Prof. Dr. Viviane Moraes de Caldas
(Examinador)

Profa. Dra. Eliana Vasconcelos da Silva Esvael
(Suplente)

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus por ter me guardado e me ajudado a concluir esse processo. Agradeço a minha mãe e ao meu noivo por toda a ajuda e por acreditarem que eu conseguiria. Agradeço também a minha querida orientadora, a Professora Dr. Alyere, sem ela eu não teria conseguido concluir esse trabalho, assim como a Rafaela e a Ana Cláudia por toda a ajuda.

Mudaste o meu pranto em dança, a minha veste de lamento em veste de alegria,
para que o meu coração cante louvores a ti e não se cale. Senhor, meu Deus, eu te
darei graças para sempre. Salmos 30:11,12

Resumo

O ponto de partida deste trabalho é a reflexão sobre meu percurso enquanto professora em formação no curso de Licenciatura em Letras na Universidade Federal da Paraíba – Campus I. Assim, a discussão sobre a formação do leitor é o foco deste trabalho, desde a reflexão sobre o que é a leitura, no primeiro capítulo, aos embates com os documentos oficiais no segundo capítulo e terminando por apresentar uma reflexão autobiográfica no terceiro capítulo, mas sobretudo é resultado da reflexão sobre o ensino de literatura nos cursos de Letras e nos documentos oficiais, a partir da metodologia da autobiografia, a partir da qual foi possível destacar elementos de análise que marcaram minha experiência formativa na universidade pública. Ao nos debruçarmos sobre essa problemática, levantamos questionamentos a respeito da constituição do professor de literatura, esclarecemos e refletimos a respeito das concepções teóricas e metodológicas que embasam as documentações oficiais, com o intuito de promover em nossa prática as mudanças provocadas por tais orientações legais. Este trabalho registra a minha via, ou caminho enquanto estudante do curso de Letras, e se constitui como um breve relato reflexivo (ROUXEL, 2013) sobre as minhas experiências de leitura durante a constituição docente.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Autobiografia de leitor. Professor-leitor.

Abstract

The starting point of this work is the reflection on my journey as a teacher in training in the Degree in Letters at the Federal University of Paraíba - Campus I. Thus, the discussion on the formation of the reader is the focus of this work, from the reflection on what is reading, in the first chapter, to clashes with official documents in the second chapter and ending by presenting an autobiographical reflection in the third chapter, but above all it is the result of reflection on the teaching of literature in Literature courses and in official documents, based on the methodology of autobiography, from which it was possible to highlight elements of analysis that marked my formative experience at the public university. As we address this issue, we raise questions about the constitution of the literature teacher, clarify and reflect on the theoretical and methodological concepts that underlie the official documentation, with the aim of promoting in our practice the changes caused by such legal guidelines. This work registers my path, or path as a student of the Languages course, and constitutes a brief reflective account (ROUXEL, 2013) about my reading experiences during the teaching constitution.

Keywords: Initial teacher education. Reader Autobiography. Teacher-reader.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A EXPERIÊNCIA DO LEITOR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES	11
1.1 Leitura e a formação de professores de língua e literatura	11
1.2 O processo de formação do professor leitor e a Didática	16
2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LETRAS E OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR PARA A DISCIPLINA “LITERATURA JUVENIL”	20
2.1 As práticas pedagógicas necessárias ao professor: reflexões sobre formação e ação	24
3 EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO	26
3.1 Experiência leitora durante a formação	28
3.2 Aula de literatura e formação do leitor	29
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS	35

INTRODUÇÃO

O conceito de leitura, antes limitado à decodificação dos signos linguísticos, hoje exige que os professores, como mediadores de leitura, tenham uma concepção mais ampla da prática da leitura no contexto escolar, a fim de proporcionar aos alunos uma relação mais íntima entre esta e os textos literários e importantes. A esse respeito, Jouve (2002) argumenta que: “[...] a leitura tem duas dimensões: uma comum a todo leitor, porque é determinada pelo texto; a outra, infinitamente variável, porque depende de cada indivíduo algo projetado de si mesmo”. (Página, 127)

A formação de um público leitor discente, capaz de interagir com o texto para (re)representar seus conhecimentos prévios, é um eixo importante na formação da contribuição de um cidadão crítico, que infere sua posição a partir de seu contexto social, que pode ser modificado. Para atingir essa dimensão formadora do leitor, fica claro que a reflexão é fundamental e que o conceito de leitura está imbuído no meio educacional, para assim mediar a leitura dentro de uma nova ótica.

Mesmo diante desta emergente necessidade, nos deparamos com práticas educacionais que mediam a leitura como algo totalmente tecnicista, que forma o educando apenas para uma reprodução mecânica de símbolos linguísticos, sem qualquer sentido atribuído a obra, portanto, não contribuindo para um letramento literário, provavelmente sem constituir sequer uma formação de qualquer hábito de leitura.

Diante deste cenário educacional, constatamos que, apesar das discussões teóricas que apontam a formação do aluno-leitor como fator primordial para o sucesso escolar, e da própria formação humana do educando, reconhecemos a relevância dos diversos aspectos sociais, culturais e econômicos que emergem na prática docente, nas mais diversas realidades educacionais, o que nos leva a refletir como as estratégias de leitura são planejadas e efetivadas no interior das instituições de ensino. Constatamos que estas problemáticas estão intimamente ligadas com formação docente, dentro de uma perspectiva de formação de leitor.

Desse modo, reconhecendo a necessidade de se refletir acerca da dimensão formativa do professor leitor, objetivamos, neste trabalho, discutir os resultados parciais da pesquisa a fim de refletir quais os caminhos são apresentados a partir

destes resultados, que embora parciais, revelam a pertinência da temática, e a contribuição da pesquisa na realidade educacional.

1 A EXPERIÊNCIA DO LEITOR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES

1.1 Leitura e a formação de professores de língua e literatura

De todas as escritas por Paulo Freire, a assertiva mais ilustre, mais reforçada na maior parte dos estudos sobre leitura é “a leitura do mundo precede a leitura da palavra e uma não prescinde da outra”. O mestre também a pronunciava com outras palavras: “a leitura do mundo se alonga na inteligência da palavra”.

Fomentada na dignidade e libertação humana, esta compreensão da leitura atinge uma dimensão global e ilimitada que insere o indivíduo num círculo de cultura onde o docente participa enquanto sujeito de uma experiência concreta. Alfabetizar vai além do ler e escrever, é iniciado com a leitura de mundo e compreensão de um contexto e não apenas de uma manipulação inconsciente de palavras vinculando linguagem e realidade. A formação de professores se torna necessária, de modo que seja:

Instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho”, pleiteia um quadro teórico e conceitual que ajude a clarificar e a ordenar está “área de conhecimento, investigação e prática. (Marcelo Garcia, 1999, p. 11).

A noção de educação (teacher education), embora se contraponha à noção mais antiga de treino, não serve aos nossos propósitos neste trabalho, uma vez que, como refere Rodrigues e Esteves (1993), este conceito, bastante difundido, pretende “acentuar a ideia de uma formação mais global do professor que acompanha, de certo modo, a própria extensão e diversificação dos papéis que na complexidade escolar almeja desempenho.” (p. 46).

Na verdade, a formação exhibe-se como uma ocorrência enigmática e diversificada sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordos em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua

análise” (Marcelo García, 199, p.21). Importa, no entanto, reter três pontos nesta perspectiva:

1. A formação, como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc.;
2. O conceito de formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas;
3. O conceito de formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processos formativos (Marcelo García, 199, pp. 21-22).

Atentando especialmente ao ponto três, consideramos importante avaliar que a formação, na sua componente pessoal, não é única e necessariamente autônoma, uma vez que é através de um processo de informação que os professores encontram contextos de aprendizagem que auxiliam a procura de “metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional” (Marcelo García, 1999, p. 22). Assim, a ação educativa, ao decorrer entre professores, deve ser sustentada no trabalho da “equipe pedagógica”. Neste sentido, Marcelo García (1999) afirma:

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (1999, p.26).

Esta definição incorpora explicitamente a perspectiva da formação como processo contínuo, sistemático e organizado e considera a capacidade que os professores devem ter para realizar trabalhos em colaboração, uma vez que implica a realização de atividades de desenvolvimento profissional centradas nos interesses e necessidades de um grupo de professores.

Levar em consideração estas questões pode tornar o trabalho mais estimulante, potencializar a mudança e imprimir maior qualidade ao ensino prestado aos alunos. Neste sentido, a formação assume uma dimensão pessoal, uma dimensão profissional e uma dimensão institucional, e a sua estruturação obedece a uma determinada racionalidade política.

A leitura é responsável por contribuir, de forma significativa, à formação do indivíduo, influenciando-o a analisar a sociedade, seu dia a dia e, de modo particular, ampliando e diversificando visões e interpretações sobre o mundo, com relação à vida em si mesma.

Para que essa florescência de fato aconteça, é primordial que a leitura propriamente dita ocorra em ambientes favoráveis à sua aquisição, mas, acima de tudo, seja propiciada respeitando o nível sociocultural do leitor. Para tanto, uma das ferramentas insubstituíveis, que condicionam esse aprender, é o domínio da linguagem, adquirido a partir da leitura e da escrita que, por sua vez, repercutem em todas as áreas do conhecimento.

A leitura, parte fundamental do saber, e especificamente as nossas leituras, as nossas interpretações, viabilizam a compreensão do outro e do mundo. É por meio do texto que adquirimos e formatamos posicionamentos, nos questionando acerca da potencialidade das discussões de diferentes autores e pesquisadores, e assim chegamos à reflexão e construção de nossos próprios conceitos e consequentes ilações.

Pensando dessa forma, o mediador responsável pela aquisição da prática da leitura - o professor - precisa elaborar estratégias significativas para que ocorra a formação do leitor, de forma consciente, pela prática concreta e efetiva do ler, pois somente quem se relaciona com livros, de maneira preciosa, será detentor do poder de gerar novos bons leitores.

Para tanto, como mediador desse processo de transformação de hábitos, o professor formador deverá explicitar aos seus alunos que, ao ler, realiza-se um exercício amplo de raciocínio, tornando-nos indivíduos praticantes da categoria, sujeitos letrados, justos, solidários, sábios e criativos.

Um profissional da educação sem preparo, que pouco conhece os textos em circulação, desprovido de recursos para conduzir seus alunos ao caminho da leitura, desconhecedor de técnicas e metodologias adequadas, não se efetivará sem esse processo descrito anteriormente.

O professor, como mediador do hábito de ler, deverá propiciar atividades práticas que se fundamentam nessa lógica, criando diferentes momentos de leitura alicerçadas em estratégias capazes de promover distintos níveis de letramento.

Sabe-se que a mediação da leitura ocorre, sem sombra de dúvidas, na escola e pelo professor, que por sua vez, tem a incumbência de formar-se professor leitor e posteriormente, profissional leitor. Para tanto, caberá a ele desenvolver-se enquanto pessoa e profissional, de direitos e deveres, usufruindo da prática da leitura, a fim de contribuir com o exercício de uma cidadania crítica e justa.

Ao buscar novas práticas leitoras, o professor obterá oportunidades, sempre renovadas, melhorando, significativamente, estruturas textuais disponibilizadas em seu dia a dia, além de aumentar seu conhecimento literário. O próprio exercício de seleção de livros, em especial os literários, favorece sua capacidade de criar, sensivelmente, sua individualidade cultural, comprometendo-o com as demais práticas fundamentais do ato de ler.

Segundo Silva (2009), é papel do professor refletir coletivamente sobre sua bagagem cultural, cruzando novos horizontes, penetrando e acionando o mecanismo de aprendizagem, a fim de integrar interdisciplinaridade e planejamento com harmonia e coerência.

Para quem irá mediar o caminho das palavras, de maneira alguma esse percurso formativo incorrerá na credulidade sobre ser alguém que domina completamente um conhecimento nessa área como profissional. Tão importante quanto ensinar a ler, é construir e mediar possibilidades para que mais pessoas se percebam como leitores.

Vivenciar nos dias de hoje, o acelerado crescimento de estratégias e mudanças nas práticas de ensino e, sobretudo, de leitura, é submeter-nos à implantação destas novas práticas pedagógicas, que visam atender os interesses e necessidades das crianças e jovens, frente a uma construção social que pauta suas necessidades a partir do que dita o mercado acirrado de trabalho.

Apesar de tantas transformações, os pequenos e os jovens dominam, habilmente, as novas tecnologias, mais até que nós professores nos relacionamos

com tais recursos. Sendo assim, deve-se provocar não somente o fomento pelo gosto da leitura, mas também e em especial, a sua continuidade.

Nesse processo, o professor identifica interesses e dificuldades do ato de ler em seus alunos, proporcionando-lhes ampliar e estreitar o diálogo sobre o que é lido. Com isso, reforçará que a leitura, frente às modificações modernas que se enfrenta, proporcionou como até então, e proporcionar-lhes-á, futuramente, bem mais possibilidades de se relacionar com o mundo, retomando Freire (1994).

A leitura possibilita o acender de sentimentos e emoções, motivando-nos a um espaço cheio de possibilidades formuladas inúmeras vezes e quando forem necessárias, visto que o leitor pode se perceber como conhecedor da sua habilidade em uma ascendente escala de pretensões, firmando assim, uma sólida relação entre dados concisos e experiências de leitura, permitindo-se inferir, comparar, questionar, relatar e observar o mundo lido por ele.

Ressaltamos ainda, que nessa perspectiva de leitura, calcada a partir das reflexões de autores como Freire (1994) e Garcia (1999), o leitor é agente ativo da constante busca de conhecimento, e necessita afirmar sua posição social, cultural e humana dentro do contexto que preconiza, sem fragilizar a pluralidade intelectual.

Preocuparmo-nos com uma leitura que apenas valoriza os elementos formais do texto, porque esta redução significa tratá-la apenas como decodificação de palavras escritas, tornando-nos mesmo coniventes com o fracasso escolar do aluno que provavelmente não terá habilidades para conectar sozinho as reflexões metalinguísticas realizadas em sala de aula às suas experiências de leitura do mundo e com o mundo.

Seria o mesmo que pensar o ensino da leitura como não fundamental para solucionar os problemas relacionados ao pouco aproveitamento escolar dos estudantes, tratando-a tão somente como exigência presente no conjunto de disciplinas ofertadas pela escola, demonstrando, assim, ser a responsabilidade, pela formação do aluno leitor, exclusiva dos professores de Língua Portuguesa e não, de uma forma geral, por todos os demais professores em suas respectivas áreas.

Segundo Freire (1994, p.11), a leitura precede a palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e

realidade se prendem dinamicamente". Pensando assim, a leitura da palavra não pode deixar de considerar o conhecimento de mundo que cada leitor possui, adquirido em seu contexto, suas vivências e sua realidade. Linguagem e realidade se fundem dinamicamente, evidenciando que a compreensão do texto, de modo crítico, implicará relações entre texto e contexto.

1.2 O processo de formação do professor leitor e a Didática

No texto "Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras" (VEIGA e VIANA, In: VEIGA e SILVA, 2010) discute-se a formação de professores para a educação básica, considerando a possibilidade de inovação pedagógica na área, considerando temas como as possibilidades ousadas neste campo educacional, aspectos curriculares e análise de experiências e processos formativos originais.

Ao explorar as características do contexto social da formação de professores e suas relações com a escola básica, explana-se a natureza das políticas públicas educacionais dos anos de 1990, especificamente da Lei de Diretrizes e Bases, a LDB n. 9394/96, influenciada pelas diretrizes de organismos financeiros internacionais, cuja intencionalidade, no entendimento das autoras, seria a formação de professores que se ajustassem à lógica do mercado capitalista.

Em menção às novas proposições para a formação de professores da educação básica, centram-se no conceito de formação humana, sinalizando para a necessidade de investimento contínuo na formação do professor e defendem a imprescindibilidade da figura do professor, apesar de todo o avanço tecnológico e dos recursos disponíveis atualmente. Consideram que o professor jamais poderá ser substituído se a educação estiver comprometida com a emancipação do homem.

Considerando esta lógica mercadológica implícita na LDB, concordamos com as autoras a respeito da necessidade de se considerar no momento da formação de professores de língua e literatura, sobretudo, a necessidade de uma discussão acerca do currículo para a formação de professores para a educação básica, com

atenção voltada para a perspectiva integradora de ensino como alternativa à formação fragmentada, tão familiar à realidade educacional brasileira.

Baseando-nos nas condições básicas necessárias à materialização efetiva do currículo integrado para a formação de professores, é importante evidenciar a importância do trabalho coletivo calcado em bases solidárias no ambiente formativo, onde as relações acadêmicas e pedagógicas devam ser compartilhadas por toda a comunidade educacional, considerando que os professores devem compartilhar objetos gerais que orientem o currículo na direção das práticas pedagógicas coletivas.

Neste sentido, a integração curricular nos cursos de licenciatura exige a predisposição dos sujeitos envolvidos e das instituições formativas para romperem com territórios do conhecimento fortemente delimitados e buscarem uma perspectiva integradora, reduzindo o isolacionismo tão presente na sociedade atual, por meio do cultivo do trabalho coletivo.

Ao se caracterizar a sala de aula, seja na escola ou na academia, como espaço de intercâmbio de experiências entre professores e demais agentes de formação pedagógica, como coordenadores, buscamos ressaltar a necessidade de fomentar ações de formação continuada para os professores a partir de debates de situações concretas vivenciadas por aqueles profissionais, tornando-se não apenas referência de formação continuada dos professores, mas, acima de tudo, uma evidência da possibilidade de tudo o que foi apresentado nessas reflexões.

A relevância dos educadores e da formação de profissionais da educação, entre outros aspectos, repousa na apresentação e análise de possibilidades concretas de efetivação dos debates teóricos quanto à formação dos professores e sua articulação com a prática docente na educação básica.

A didática é mais que uma disciplina pedagógica, é ação fundamental na formação de professores, ao ter como objeto central de estudos os processos de ensino e de aprendizagem em suas amplitudes. Imbernón (2022, p. 10-11) explica esta amplitude ao ponderar que

[...] la didáctica se ocupa de no únicamente de cómo se enseña sino de identificar cómo se aprende, cuáles son los procesos de enseñanza aprendizaje de cada estudiante para que el docente lo utilice para diseñar las

orientaciones pertinentes para que el aprendizaje de cada estudiante sea más eficiente, profundo y particular.

Deste modo, a instrução da didática na formação de professores contribui, entre outros, com a unidade entre ensino e aprendizagem, com a articulação entre teoria e prática, com a relação entre conteúdo e metodologia e com a coesão das intencionalidades e dos fazeres.

Neste sentido, propõe-se que a questão da formação para o magistério precisa sair da perspectiva que associa a trivialidade a esse processo. Existe um contraste nas instituições e cursos que buscam realizar um trabalho coerente e aprofundado para essa formação, enquanto uma quantidade relevante apenas realiza uma rotina formativa, um tanto genérica, que não redunde em egressos com condições efetivas de atuar em uma sala de aula, seja com crianças, seja com adolescentes ou jovens, na dependência do nível de ensino em que vão atuar (MONFREDINE; MAXIMIANO; LOTFI, 2013; GATTI, 2014).

Destacamos aqui que a importância essencial da educação escolar nas sociedades modernas contemporâneas é a formação humana, a formação de seres sociais, de entes culturais. Da educação básica se espera que os educandos se tornem pessoas com condições suficientes para usufruir dos recursos que a vida social pode disponibilizar para um viver melhor, para a participação e escolhas coletivas, na direção do bem comum. (RODRIGUES, 1991)

Essa educação incide hoje diretamente nos processos de formação do humano-social, comportando não só a socialização de conhecimentos, como também a socialização associada a perspectivas relativas a valores, atitudes e formas de agir nas relações em comunidades e as relativas ao nosso habitat natural.

Considerando a formação de consciências para o agir social, é nessa direção que se coloca a complexidade e a relevância essencial do trabalho docente na educação básica, partindo dos contextos multiculturais e das acentuadas diversidades em que ela se processa.

A conscientização tem um grande significado, pelo simples fato de o conhecimento ser resultado de uma educação como ação da liberdade, que torna possível uma construção crítica sobre o contexto de vida de cada pessoa e de como definem sua realidade. A tomada de consciência não equivale ainda à

conscientização, pelo fato de ser representado pelo desenvolvimento crítico de um conhecimento, sendo assim um teste dessa realidade.

Tudo isso conduz a que se alcancem, particularmente no campo da Didática, as referências formativas necessárias às novas demandas que se colocam para o trabalho educacional nas redes escolares.

Nos PCNs de Língua Portuguesa, a intenção é que as propostas ali apresentadas venham a oferecer subsídios para um ensino que permita aos alunos o uso eficaz da leitura e escrita e dos benefícios decorrentes dessa apropriação, como a diminuição do fracasso escolar e a possibilidade efetiva do exercício da cidadania.

Este documento fundamenta seu trabalho de pesquisa na concepção enunciativa de língua proposta por Bakhtin (1953). Nessa concepção, a língua é viva, produzida na história e, ao mesmo tempo, produtora da história dos homens. Ela é revelada nas diversas linguagens constituídas nas diferentes situações sociais, os gêneros do discurso.

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. A riqueza e a variedade dos gêneros de discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso" (Bakhtin, 1953: 279).

Nessas diferentes concepções, leitura e escrita são vistas como habilidades diversas e seu ensino se dá de forma dicotômica. As aulas de gramática ocupam grande parte do tempo destinado ao ensino de língua.

Embora pareça haver um consenso quanto ao fato de que se deve ensinar gramática a partir do texto, o que ocorre é uma "dissecação" do texto para que dele sejam retiradas, para estudo, as categorias gramaticais. Essas atividades de "dissecação" são indicativas da concepção de língua "morta" que aí fica explícita.

Grande parte dos professores utiliza o livro didático como fundamento de sua prática. Os livros didáticos, usualmente, seguem a concepção de que o texto deve ser a unidade de ensino: suas unidades são iniciadas por um texto, seguido de exercícios de compreensão e gramática e, por vezes, de propostas de produção escrita.

A questão da formação de professores, no que diz respeito às práticas de leitura e escrita, tem avançado discursivamente, mas as práticas desenvolvidas na escola básica requerem ser revistas. Numa relação simplista remete-se à formação de professores, na proclamada necessidade de reformar as práticas de formação.

A formação se configura nesse movimento, percurso onde a caminhada, deflagrada pela experiência, nos leva rumo a nós mesmos, em direção a um espelho onde o reflexo de si torna perceptível a transitoriedade e incompletude humana.

Sem dúvida, delegar toda essa responsabilidade ao professor sem articular isso à política educacional, a propostas curriculares, condições de trabalho, é desconsiderar toda uma rede de instâncias que configuram a prática cotidiana.

É válido destacar o papel do professor como leitor, ponto essencial para a implementação de uma proposta de valorização e real trabalho com a literatura na escola, considerando-a como tal, sem reduzi-la a mero recurso didático. Retomar experiências de formação de professores e nessas destacar uma questão: não cabe ensinar a ensinar, mas ler, tomando o professor como leitor.

Representar tal decodificação advinda de uma realidade vivida pelo ser, propõe uma análise aprofundada de um contexto ao parecer do indivíduo. Transformando a escrita numa maneira real de viver. É preciso considerar que a experiência não se limita a uma relação externa com o objeto, ao contrário, se realiza quando este ecoa em nós, como uma pedra jogada num lago: o movimento que se propaga e repercute naquelas águas levando-as a novos momentos, novas formas de ser/estar.

Nesse processo onde se entrelaçam os fios que compõem a trama da atividade docente é preciso considerar a impossibilidade da usual dicotomia formação/experiência feita pelos sistemas de ensino: primeiro forma-se (ou formata-se) o sujeito para que depois ele possa desenvolver a atividade em si.

2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LETRAS E OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR PARA A DISCIPLINA “LITERATURA JUVENIL”

A Universidade Federal da Paraíba (UFPB), do curso de Licenciatura em Letras Português, tem como objetivo qualificar os docentes para atuarem no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Considerando que a área de Letras Português contempla estudos linguísticos, estudos literários e estudos de línguas, nos seus mais variados aspectos, diante da nossa percepção empírica, destacamos a temática Literatura Infanto-juvenil, atualmente “Literatura Juvenil” que é dimensionada em uma disciplina no âmbito da proposta curricular da UFPB, assim formulamos o problema aqui sob nosso foco: 1- Analisar a proposta curricular das disciplinas do curso, especificamente da literatura infanto-juvenil/ literatura juvenil.

Para iluminar o tema e respondermos às questões, nosso olhar se voltou para os documentos legais de formulação da UFPB, em específico para a proposta com a qual o projeto de constituição da Graduação foi aprovado. Algumas das informações que nos valem, foram retiradas do site oficial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A seguir, expomos as áreas de concentração e linhas de pesquisa da UFPB. Na sequência, discorreremos sobre a caracterização do curso, tal como ela consta no projeto que instituiu a instituição e foi aprovada pela CAPES, e sobre as disciplinas propostas pela UFPB.

A UFPB se estrutura a partir de uma única Área de Concentração Linguagens e Letramentos:

O Curso de Licenciatura em Letras, através de seu Projeto Político-Pedagógico, tem como objetivo geral promover a formação de professores para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, cujas práticas estejam sintonizadas com metodologias inovadoras, contribuindo, assim, para o atendimento das necessidades da sociedade através de uma boa formação cidadã. (CONSEPE/UFPB, 2019)

Essa linha tem por foco a prática docente, envolve as áreas de concentração da formação da I- Língua Vernácula, respectivamente a Língua Portuguesa. Menção à Literatura, aos Estudos Literários e, em específico de Literatura Juvenil que possui 04 créditos e uma carga horária de 60 horas, segue a ementa com as especificações: “A literatura, o jovem e a sociedade. Origens da Literatura juvenil no mundo e no Brasil. Os vários gêneros literários da literatura juvenil. A produção contemporânea e a linguagem iconográfica”. (CONSEPE/UFPB, 2019)

A inclusão da literatura na expressão “Literatura Juvenil”, evidencia o enfoque, sugerindo uma leitura refletida no texto, direcionada pelo público ao qual se destina. Ainda que entre os gêneros discursivos existam os mais propriamente literários, entendemos que o tipo de estudo que almejamos e a reflexão que propomos quanto à literário seja de ordem específica juvenil.

Consideramos a literatura em sua amplitude e significação, no seu aspecto institucional, como um fenômeno cultural, social, enfim, como uma forma de arte singular, assim como são o cinema, o teatro, entre outras artes.

Distorcer a definição do objeto é causa, entre outras, da crise no seu ensino: desprovida de sua dimensão e especificidade, a literatura é relegada - nesse contexto – a algo sem função específica na sala de aula, substituível, sendo seu ensino desmotivante e sem razão de ser, tanto para o professor quanto para o aluno.

Os objetivos traçados pretendem fazer com que o professor “de Língua Portuguesa” tenha prática inovadora e crítica, a partir de uma reflexão (CAPES, 2013): “[...] sobre diferentes usos da linguagem presentes contemporaneamente na sociedade [...] considerando princípios fundamentais da construção de uma educação literária que vise a práticas sociais mediadas pela literatura”.

Há na proposta que discorre sobre a Literatura, ou Estudos literários, nos termos do APCN, esforço renovador, crítico, reflexivo, que leve em conta, sempre conforme consta no documento que propôs a graduação em Letras, “princípios fundamentais” para o “empoderamento dos docentes de valor pedagógico agregado em linguagem, com vistas ao enriquecimento e à eficácia em práticas profissionais”.

Percebe-se de imediato, ao observar a disciplina, com o foco no estudo da literatura, que o objeto de seu estudo aparece condicionado por aspectos da escolarização da mesma, como ficará mais esclarecido no comentário da ementa.

Fique claro que há o questionamento à importância de se tratar aspectos da escolarização da literatura em um curso de formação de professores e como tratar de modo concomitante a literatura propriamente dita, compreendendo a análise de obras literárias elencadas em um repertório, ainda que mínimo, e os estudos literários, conforme já especificados.

Esta é a única disciplina obrigatória da grade curricular da UFPB cujo título acena a possibilidade de um estudo programático de literatura voltado para o maior público das escolas de Educação Básica. A primeira frase da ementa prescreve seu escopo como “A literatura, o jovem e a sociedade”.

A ementa segue tratando do ensino, ao qual acrescenta a leitura, gêneros (especificação literária), práticas pedagógicas, “formação do leitor do texto literário” e preparação de material didático. Tal taxonomia, claro está, tem severas repercussões na definição do objeto de estudo, e, conseqüentemente, na formulação das políticas de ensino, na construção das metas a serem alcançadas, na elaboração dos planos de curso e no planejamento das aulas.

Esta formulação da ementa engloba boa parte das discussões necessárias à formação do professor da Educação Básica, apesar de conter apenas 60 horas, e alinha-se aos documentos oficiais voltados para as escolas. Percebe-se a atenção à LD|B e aos documentos subsequentes. Vale ressaltar que a propagação da atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, que reverbera nos cursos de licenciatura brasileiros é consequência de uma extensa discussão.

Seu início, em parte, foi simplesmente a determinação de currículos e ações que já vinham sendo exercidas em âmbitos administrativos e acadêmicos, e, de outra parte, gerou obrigações e resolveu alguns impasses na educação brasileira.

Seus artigos e seções têm sofrido constantes alterações, alguns revogados, modificados e até mesmo ampliados com inclusão de nova seção, a exemplo do que trata do ensino básico, em que inclui uma seção exclusiva para a educação profissional técnica de nível médio, por meio da lei 11.741 de 2008, revogando o parágrafo 2º do art. 35.

De modo geral, o espírito que engloba a Educação Básica parte do pressuposto de que vivemos em uma sociedade que passa por rápidas transformações sociais, econômicas e culturais, decorrentes dos avanços tecnológicos e da globalização. Então, é necessário formar um aluno preparado e qualificado para enfrentar os desafios dos novos tempos, com capacidade para interagir, dialogar e buscar sempre informações e conhecimentos para manter-se atualizado com as tecnologias de ponta, sob uma visão democrática, solidária e ética, em pleno exercício da cidadania.

A exemplo disso, uma importante contribuição para a análise dos PCNEM provém do documento oficializado na página do MEC, assinado pelo professor Haquira Osakabe e pela professora Enid Y. Frederico, ambos da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Ao se reportarem à literatura, compreendem que houve falta de orientações sobre a mesma e que isso implicitamente sugere a exclusão dela nos currículos. Ainda, a respeito das poucas orientações, entendem que as referências sobre Machado de Assis, Paulo Coelho, Carlos Drummond de Andrade e Zé Ramalho são baseadas em preconceitos e predeterminações, evidenciando que os PCNEM insistem no caráter arbitrário da literatura. Mais adiante, os autores denunciam outro grave problema do texto, decorrente da competência, antes discutida:

É importante observar o fato de essa competência assimilar todo o velho programa do colegial, tal como se fazia desde a introdução da Literatura em nosso ensino e tal como continuou sendo feito, em muitos casos, até o presente, ou seja: a literatura como conjunto de monumentos ("formas instituídas do imaginário coletivo", "o patrimônio representativo da cultura"), como conjunto de classificações consagradas ("classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial"). Dessa forma, continuamos no mesmo patamar definido por legislação anterior a 1961, quando a Lei de Diretrizes e Bases conferiu ao professor total liberdade de organização de seu programa, liberdade de que os agentes, professores e autores de livros didáticos não conseguiram usufruir (OSAKABE; FREDERICO, 2004, p.71-72).

Por fim, podemos dizer que os propósitos inovadores dos PCNEM para a Literatura não são esclarecedores e são pouco inovadores, pois concretizam a manutenção de um ensino já consolidado nas escolas há muito tempo.

Entre essas críticas, inúmeras outras foram recebidas por escritores, professores e pesquisadores da área da literatura. Destarte, três anos depois foram lançadas novas orientações para o ensino médio denominadas Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (PCNEM+), tendo como subtítulo Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Realmente, o documento pretendia complementar as lacunas deixadas anteriormente, principalmente ao volume sobre Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

2.1 As práticas pedagógicas necessárias ao professor: reflexões sobre formação e ação

As últimas orientações mostram-se bastante taxativas, pois é um forte apelo para que o professor mude suas práticas e, principalmente, tome para si a responsabilidade dessa mudança. É uma chamada para que os professores deixem de se esconder em falsas justificativas para a falência do ensino de literatura e mostrem que são capazes de realizar seus próprios projetos pedagógicos, conseguindo a transformação dos currículos em algo mais significativo para eles e seus alunos.

O sistema educacional brasileiro foi fortemente impactado pela LDB/96. Isso levou a mudanças significativas nos graus oferecidos no nível universitário. Muitas dessas mudanças foram devidas a falhas nos documentos, o que gerou críticas contínuas.

Um dos aspectos mais significativos é que se separaram tópicos pedagógicos de componentes específicos de um programa de graduação. Isso afetou a forma como os programas de formação de professores foram concebidos, uma vez que os tópicos pedagógicos não eram obrigatórios. Além disso, removeu qualquer exigência de um currículo mínimo – em vez disso, criou opções mais flexíveis para organizar os cursos.

As diretrizes curriculares nacionais afirmam que a formação de professores requer uma forte conexão entre teoria e prática. Essas diretrizes também afirmam que as práticas curriculares devem ser estabelecidas desde o início do curso e não devem ser confundidas com estágio.

Além disso, essas práticas não podem ser realizadas de forma desarticulada de outros cursos. Nesse diálogo e integração dos documentos oficiais, destacamos duas orientações para uma estrutura flexível do curso de graduação em Letras:

- dar prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promover a articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão; além da articulação direta com a pós-graduação;

Essas premissas pontuam a necessidade de formar profissionais docentes autônomos, que saibam criticamente transpor o conhecimento teórico para a situação de uso real, isto é, que, ao vivenciarem, durante a formação inicial,

experiências do cotidiano escolar e mesmo de liberdade de pesquisa e análise nos componentes curriculares, possam promover em seu local de trabalho (futuro exercício profissional) planejamentos que exprimem uma prática social coerente com princípios educacionais e éticos. Só assim, deixarão de mecanicamente reproduzir os conteúdos e metodologias de forma artificial em sala de aula.

A graduação em letras, ao criar currículos flexíveis, também deve levar em consideração a autonomia do aluno para que após a formação inicial ele possa sozinho ou com seus colegas utilizar a ação-reflexão-ação em sua prática, constituindo o próprio saber docente, pois a grande maioria nem sempre continua sua formação em cursos de pós-graduação, o que não necessariamente as rechaça do ciclo da enquête.

Sua prática e aprendizado são aceitáveis para que haja a reflexão e transformação nas composições teóricas do seu fazer. Dessa forma, entendemos que a prioridade pedagógica está centrada nas competências e habilidades que o curso deve desenvolver para a formação do docente, que pode e deve, inclusive, ser promovida pelas disciplinas específicas.

3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A LEITURA: UMA EXPERIÊNCIA AUTOBIOGRÁFICA

Como o título já sugere, esse capítulo será dedicado as minhas experiências literárias desde que comecei a me aventurar no mundo da leitura, pois, de acordo com Silva (2005), “A autobiografia do leitor permite igualmente entrever como se determinam os gostos literários e a identidade de leitor”.

Sendo assim, nada melhor do que a autobiografia de um leitor para compreendê-lo enquanto ser social, pois como disse Paulo Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e como ser acadêmico. Como disse Rouxel, Grandes leitores só se descrevem quando memoram os textos que os marcaram. Portanto, para me descrever enquanto leitora, vou relembrar o meu repertório.

Minhas leituras preferidas são as fantásticas, de mistério e suspense. Amo tudo que envolva fantasias, castelos, príncipes, princesas, bruxas, animais encantados, etc. Gosto de viajar e entrar em outra realidade quando leio, imaginar

um mundo diferente, cheio de aventuras e criatividade, e essa preferência surgiu desde os primeiros livros que li.

As leituras que trazem a dura realidade da nossa sociedade, como fome, desigualdades, preconceitos e violências, geralmente não são as escolhidas por mim, pois encaro a leitura como um escape, embora eu as ache necessárias para promoverem reflexões nos leitores. Um livro com essa temática que eu li e não gostei foi “O casamento” de Nelson Rodrigues, que de acordo com os meus gostos literários, é uma obra muito pesada.

Partindo dessa primeira exposição, os contos dos irmãos Grimm são os meus favoritos, leio desde pequena e sempre retorno aos meus queridos, como “O rapaz que não sentia calafrios”, assim como aos clássicos, os quais me encantam até hoje, tanto em versões mais simples, quanto nas realistas versões dos irmãos Grimm.

A literatura Juvenil tem um espaço muito especial em minhas memórias e Lygia Bojunga criou em mim as mais lindas memórias da leitura na infância com os livros “Casa da madrinha” e “A bolsa amarela”, talvez por serem obras que tenham as próprias crianças como personagens principais e narradores, crianças cheias de conflitos, mas que não perdem a essência infantil nem a imaginação, características que me cativam nos livros.

Segundo Rouxel (2013), “Textos de que eu gosto, que me representam, que metaforicamente falam de mim, que me fizeram ser o que sou, que dizem aquilo que eu gostaria de dizer, que me revelaram a mim mesmo”. De acordo com essa ideia, os meus gostos me fazem escolher determinado texto e não escolher outros, e no percurso, as obras escolhidas são responsáveis por moldar o leitor, pela formação do próprio “eu leitor” de acordo com as práticas adquiridas.

Desde a adolescência até os dias atuais, minha dedicação maior está em ler os clássicos da literatura brasileira. Essa dedicação surgiu das cobranças que recebia na escola e por uma própria percepção pessoal depois que decidi ser professora de português em conhecer o máximo possível da literatura brasileira para transferir para os meus futuros alunos.

Nessa missão, descobri que tenho um escritor favorito: José de Alencar, cujo livro “A viuvinha” me fez amar o estilo desse autor e buscar outras obras, como: “Lucíola” e “Senhora”, cujas protagonistas mulheres me prenderam à trama do início ao fim. Descobri também uma autora fantástica (Clarice Lispector) que me conquistou com o livro “A hora da estrela”, que mesmo não sendo uma história que

tenha como tema o que mais gosto, trazendo temas como pobreza e sofrimento, principalmente da personagem principal, fez-me expandir meus horizontes de leitura e aprender que mesmo não sendo preferidos, esses temas podem trazer bons enredos.

Recentemente descobri o conto “Venha ver o pôr do sol” de Lygia Fagundes Telles, que se tornou o meu conto favorito e o mais indicado, e com ele, descobri-me como consumidora entusiasmada de obras de suspense e terror. Ler, pra mim é um grande prazer, tenho autores queridos e que sempre indico, tenho livros amados que nunca consigo tirar da cabeceira da minha cama, perco as horas lendo e quando estou presa a um livro, fico lendo de pouquinho em pouquinho, com medo que a história acabe, e por várias vezes eu já li um livro mais de uma vez e fiquei emocionada na terceira vez como se fosse a primeira.

A literatura religiosa tem um lugar muito especial em minha coletânea. A Bíblia sagrada, que para mim é a palavra de Deus, tem o poder de me transformar cada vez que a leio, sendo esse o meu livro preferido dentre todos que eu já li e tenho certeza que dentre todos os que eu cheguei a ler.

Tendo finalizado a minha biografia leitora, é indispensável pontuar que um leitor nunca para de ler, há sempre algo inacabado esperando a conclusão, da mesma forma, existe sempre uma leitura aguardando ser lida e admirada. Mesmo tendo lido vários textos, ainda não me dou por satisfeita, pois tenho a consciência que quero ajudar a formar grandes leitores, e para isso, tenho que ser uma, pois não existe a possibilidade de incentivar alguém a fazer uma determinada coisa se eu mesma não a fizer.

3.1 Experiência leitora durante a formação

Quando iniciei o curso de Letras português na Universidade Federal da Paraíba, cheguei com muitas expectativas em relação a literatura. Esperava ler muitas obras, conhecer muitos autores e praticar bastante as minhas futuras aulas de literatura.

Minhas expectativas não foram totalmente alcançadas, pois várias disciplinas de literatura ficaram apenas na teoria, ou seja, características de escolas literárias e de determinados escritores, mas apresentando muito pouco ou quase nada das

obras na íntegra, e vários professores me deixaram exatamente o exemplo daquilo que eu não devo ser como futura preceptora da área.

Em tais situações, quando nos apresentavam alguma obra, ela surgia em fragmentos, para exemplificar algum conceito ou em efeito de prova. Em contrapartida, outras disciplinas apresentaram livros e autores que considerei muito válidos no meu processo de formação acadêmica, (os quais tenho guardados para consultar sempre que achar oportuno), fizeram-me evoluir como ser social, refletir e aprender sobre temas necessários, como o racismo estrutural em nossa sociedade, tema esse que pude discutir em sala e conhecer muitos textos conceituais e escritos por pessoas de autoria negra, que eram desconhecidos por mim.

Conheci muitos autores e textos e explorei em quais assuntos eles poderiam dialogar, enriquecendo o meu repertório. Aprendi também sobre autoras e pude conhecer muitos textos de autoria feminina, muitas das quais eu nem sabia que existiam ou existiram, pois durante a minha formação escolar, o contato com escritores homens foi quase que predominante.

Em geral, o curso de Letras português me apresentou muitas disciplinas que me fizeram evoluir como leitora e futura formadora de leitores. A mais querida dentre todas e a que julgo de maior valia foi a disciplina de “Literatura Juvenil”, a qual me proporcionou muitas leituras e experiências antes desconhecidas e que me seguirão na missão da formação, como o conceito da leitura performática, que me ajudou a entender que ler não consiste em apenas decodificar as letras, mas de incorporar os personagens e passar segurança e conhecimento a quem ouve, nesse caso, os alunos.

Além de conceitos como o já mencionado, a disciplina aumentou a minha coleção de leituras para esse público, mostrando vários contos, fábulas, fazendo da aula um espaço de interação e aprendizagem. Deu aos alunos também a oportunidade da prática, pois trouxe várias atividades em que os discentes teriam que atuar na escolha de leituras para o determinado público e alcançando essas escolhas.

Seguindo com a reflexão sobre a disciplina de “Literatura Juvenil”, e retomando a reflexão feita no início do segundo capítulo e, sobretudo as considerações sobre formação do leitor realizadas no primeiro capítulo, considero esse um conteúdo importantíssimo no curso de formação de futuros professores, pois, é na infância que o futuro leitor precisa ser estimulado, e se isso não sobrevir

nos primórdios, ficará muito mais difícil de acontecer na fase adulta. No entanto, para esse estímulo ocorrer, é necessário que aconteça da maneira coerente para o leitor em formação, que se realize de forma orientada, aguçando a curiosidade da criança e tendo cuidado para não afastá-la da leitura com obrigações e atitudes erradas.

O curso como um todo foi proveitoso, algumas disciplinas proporcionaram o conhecimento de muitas obras e exemplos do que fazer e do que não fazer para ter êxito na proposta de formar leitores. A disciplina de “Literatura Juvenil” com toda certeza me deu todo o aparato necessário para a minha formação enquanto futura formadora de leitores, pois além de leituras, praticamos vários métodos de interação para serem usados nesse momento com o objetivo de estimular o pequeno leitor para que ele leve esse hábito para além dos limites da escola.

3.2 Aula de literatura e formação do leitor

Muito se falou sobre a formação do leitor neste trabalho, desde a forma reflexiva do primeiro capítulo, aos embates com os documentos oficiais no segundo capítulo e terminando por apresentar uma reflexão autobiográfica no terceiro capítulo, mas para que isso aconteça, é necessário um ambiente propício ao aprendizado, neste caso, a aula de literatura. As aulas de literatura devem ser um espaço de leitura e interação, onde a teoria deve ser concomitante à prática, como disse Silva (2005):

É fato que as conexões entre leitura e literatura existem, tendo como suporte os discursos teóricos, os quais investigam a inter-relação entre as concepções de leitura, texto e literatura presentes em sala de aula. Contudo, essas discussões teóricas geralmente perdem-se na prática de sala de aula, havendo mais “desencontros” que “encontros” a respeito das conexões entre leitura, literatura e escola. (p.514)

A leitura deve ser tratada como essencial, pois, permite que o aluno adquira uma visão crítica acerca do mundo e aprenda a ser crítico e criativo, sobre isso, Silva (2005) diz que:

“O papel da escola é o de formar leitores críticos e autônomos capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo. Contudo, na prática, essa noção ainda parece perder-se diante de outras concepções de leitura que ainda orientam as práticas escolares”. (P, 515)

Ainda segundo Silva (2005), a quantidade de textos lidos na escola tem mais valor que a qualidade da ação, visto que, em muitos casos, a leitura ocorre visando as solicitações e exigências do consumo rápido em detrimento do aproveitamento do conteúdo e da troca de experiências. A quantidade da leitura geralmente tem mais espaço que a discussão dela. Essa colocação conversa com o que Paulo Freire diz:

A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada. A mesma, ainda que encarnada desde outro ângulo, que se encontra, por exemplo, em quem escreve, quando identifica a possível qualidade de seu trabalho, ou não, com a quantidade de páginas escritas. (P, 12)

A referida atitude que não se mostra útil quando o intuito é a preparação de futuros leitores e amantes de textos, pessoas que leem por prazer e não por obrigação. As aulas de literatura, tem sofrido o que Silva (2005) chama de “processo de escolarização”, em que a leitura se dispõe a servir apenas para exercícios escolares isolados e superficiais, sem a inserção no processo de entendimento e reflexão que seriam necessários para o desenrolar de uma aula de literatura realmente compromissada com a compreensão.

Consequentemente, os alunos tendem a absorver que o exercício da leitura é apenas uma obrigação escolar, que se utiliza apenas nas obrigações da sala de aula e não enxergam o lado prazeroso dessa atividade, justamente porque não foram ensinados a fazer tal coisa, pois a aula que deveria os ensinar, prende-se a superficialidades sobre o texto, em que o aluno deve ler para obter as respostas rasas do exercício e historicidades em nome da literatura. Isso confirma o que disse Silva (2005):

“A escola ainda prioriza a leitura como mera decodificação, pressupondo um leitor passivo, cuja participação volta-se primordialmente para a superfície do texto. Além dessa concepção, a leitura é trabalhada no espaço escolar tendo como objetivo final alguma estratégia de avaliação, o que coloca o aluno diante de uma tarefa árdua: é preciso ler para fazer exercícios, provas, fichas de leitura, resumos, enfim, o ato de ler visa cumprir tarefas escolares. p.516

As aulas de literatura devem ser um espaço de trocas e saberes, em que a leitura é colocada como prioridade, pois, como diz Silva (2005), é justamente nessa troca de experiências e compartilhamento de histórias que acontece o contato entre os textos e os leitores, mas a escola parece não incentivar a parte do entrosamento

dessas práticas, privilegiando atividades desmotivadoras e que causam repulsa dos estudantes em relação aos livros.

Por conta dessas atitudes equivocadas e da obrigatoriedade da leitura, os alunos tendem a entender a literatura como algo inalcançável à realidade deles, pois na maioria das vezes os textos são difíceis e de compreensão insociável. Sobre isso, Silva (2005) pontua:

“Na escola, diante da imposição das leituras idealizadas pelos professores e pelos livros didáticos, constrói-se o mito de que a leitura literária é difícil, complexa e inacessível para os alunos, subestimando-se a capacidade interpretativa dos educandos”. (P., 517)

A aula de literatura deveria ser reconhecida pelos alunos como propiciadora de conhecimentos, como mediadora para o mundo das descobertas através da leitura e não como uma barreira intransponível à compreensão. Silva (2005) classifica:

O aluno deveria ser orientado para compreender o papel estético da literatura, bem como a função social desta manifestação artística. Não encontrando uma relação direta entre o texto literário e o seu cotidiano, o aluno não percebe a literatura como espaço de construção de mundos possíveis que dialogam com a realidade. É fundamental que a escola aborde a função social da literatura como uma possibilidade de “ler o mundo”, contribuindo, assim, para a formação de leitores críticos, capazes de articular a leitura de mundo à leitura produzida em sala de aula (P, 517).

Quando o professor não faz a mediação adequada do aluno para com o texto, não se pode formar um leitor crítico, pois o aluno se acostumará a consultar um excerto apenas para decodificar e identificar a resposta desejada, e se não há êxito na formação de leitores, os alunos se tornam meros decifradores de letras, sem entender o que o conteúdo significa e muito menos conseguir aplicá-lo a sua vivência, pois, ao não entender, também não conseguem achar algum tipo de aproximação ou identificação, como disse Silva (2005):

Em geral, as escolas formam o “leitor reprodutor”, já que há limitações na exploração didática da leitura com o predomínio de perguntas que incutem, no aluno, a noção de leitura como “constatação” e não como construção ou negociação de sentidos. Desse modo, as estratégias inferenciais são pouco recorrentes e o aluno não consegue entender o lado lúdico e criativo da leitura (P, 518).

É preciso, portanto, que haja uma escolha textual que considere de igual forma o contexto situacional do aluno, e não apenas textos clássicos que parecem

muito difíceis e cultos sobre realidades diferentes e pessoas distantes da região circunstancial deles.

Pode ser dito como exemplo disto, se a escola está situada em uma periferia com uma maioria de pessoas negras, é importante que o professor apresente aos alunos textos em que pessoas parecidas com eles são protagonistas, ou ainda melhor, textos escritos por pessoas negras e de origem periférica, da mesma forma que é muito considerável que sejam apresentados textos de autoria indígena para as crianças que estudam em suas aldeias e precisam dessa identificação até mesmo para a autoafirmação.

Vale adicionar ainda que se não for estimulado a gostar da leitura na escola através da priorização dessa, o aluno não se tornará um leitor autônomo quando sair dela, pois, como já foi colocado nesse texto, se o aluno não for instigado em seus primeiros contatos com textos a visualizar a leitura como fonte de conhecimento e satisfação e não apenas como uma tarefa escolar, isso ficará muito mais difícil de acontecer nos anos seguintes e ainda mais complexo quando o mesmo sair do ambiente escolar. Silva (2005) pontua o seguinte:

É de esperar-se, portanto, que a escola não consiga pleno êxito no projeto de formar leitores críticos, pois é criado o mito de que a leitura é uma tarefa escolarizada que só faz sentido dentro dos limites da sala de aula. Fora da escola, o propósito da leitura como atividade obrigatória torna-se ineficaz e poucos são os que continuam trilhando o caminho de ler o mundo dos textos e ler o mundo nos textos (P, 519).

Ou seja, a obrigatoriedade pode surgir como um grande problema, outro ponto essencial que o professor formador de leitores precisa ensinar aos seus alunos é o de que o texto não é um objeto isolado dono em si mesmo de significações. O entendimento é construído a partir de cada leitor, com influência da visão de mundo, do ambiente em que vive, das coisas que ele ouve, etc. Além disso, nenhuma pessoa é totalmente igual a outra, então, cada pessoa vai atribuir significados distintos conforme suas próprias práticas. Silva (2005), diz que:

Nesse sentido, o texto literário não pode ser compreendido como objeto isolado, sem as interferências do leitor, sem o conhecimento das condições de produção/recepção em que o texto foi produzido, sem as contribuições das diversas disciplinas que perpassam o ato da leitura literária, inter/multi/transdisciplinar pela própria natureza plural do texto literário. (P, 521)

Por consequência, para sentir prazer na leitura e entrar por livre e espontânea vontade no mundo dos livros, o leitor precisa se sentir como atuante na ação, como participante do processo, saber que ele pode ser considerado coautor a medida que participa ativamente do exercício, emite opinião, gosta ou desgosta de um personagem, de um enredo.

É crucial que a pessoa que lê saiba que a literatura é um organismo vivo cheio de dinamismo, imitação do mundo real ou criação de um totalmente novo. Que ela não é apenas um conjunto de livros acabados escritos a décadas ou séculos atrás, mas que também aconteceu a pouco tempo, acontece agora e continuará em constante movimento, sempre sendo reinventada e ganhando novos escritores que inclusive, pode ser ela mesma.

A literatura deve ser exibida aos alunos como parte da vida deles, e isso deve ser trabalhado nas aulas destinadas ao tema, mas ao invés disso, a historicidade toma conta da exposição e as aulas de literatura parecem mais aulas de história.

Não quero dizer que contextualizar historicamente as obras e escolas literárias seja um problema, muito pelo contrário, o problema surge quando a aula é destinada apenas a isso e usa os textos apenas em trechos para exemplificar algo que foi dito ou mostrar alguma particularidade de um autor.

Colocado em segundo plano, quando o que realmente faz a erudição na área é o conhecimento de obras e autores. Silva (2005) diz que não adianta ensinar os alunos os diferentes estilos de época e a cronologia em blocos das escolas literárias se eles não compreendem amplamente o objeto literário (P, 524). Silva (2005) ainda pontua algo importante que diz:

Enquanto não houver uma articulação entre leitura, literatura e teoria literária, as aulas de literatura no Ensino Médio, por exemplo, continuarão a ser ministradas, tendo em vista, primordialmente, o reconhecimento das características estéticas dos períodos literários. As aulas de literatura ficarão restritas ao âmbito da História da Literatura, sem que o aluno consiga, de fato, experienciar o texto literário de modo eficaz. p. 525

É indispensável que a teoria da literatura caminhe lado a lado com a prática da literatura. Se for tratada de acordo com as suas potencialidades e se tornar a protagonista das aulas de literatura, a leitura pode ajudar os alunos a traçarem seus próprios caminhos como estudantes e como cidadãos conscientes. É preciso que o professor formador busque atar, cativar, amarrar o aluno ao texto para que ele se

acostume tanto com as obras que busque ele mesmo suas próprias leituras de acordo com suas preferências e se torne um leitor ativo e autônomo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazer a realidade e a problemática da Educação Básica, sobretudo do ensino de leitura, para dentro da universidade, a fim de ser pensada, estudada e pesquisada de maneira sistemática é essencial e urgente.

Trata-se de um princípio a ser levado em conta não apenas nas disciplinas de caráter pedagógico dos cursos de Licenciatura em Letras, mas em todas aquelas que se debruçam sobre os componentes de ensino e aprendizagem da língua, já que o curso habilita profissionais que atuarão diretamente na Educação Básica, principalmente com o Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Outra conclusão, em sentido mais estrito, aponta para o fato de que o fortalecimento da docência envolve a vivência e ampliação contínuas de experiências de leitura, abarcando a ação de múltiplas instituições sociais: família, grupos de amigos, escola, biblioteca, universidade, desta maneira, a experiência autobiográfica que trago aqui reforça esta percepção de que, enquanto leitora, minha formação se iniciou muito antes das aulas do curso de Letras e estas experiências exercem sim influência nos modos em que me constituo como professora e se aliam às reflexões sobre o que é leitura, o que é ensinar literatura e na maneira como reflito sobre as orientações e legislações sobre o ensino no Brasil.

Analisando de forma pontual neste estudo o processo de formação inicial de professores, cabe (re)pensar qual é a parte que cabe a cada um dos participantes ativos na tarefa de tornar professores leitores efetivos, entusiasmados e convictos da importância de formar gerações de leitores críticos, sejam eles professores formadores ou professores em formação.

REFERÊNCIAS

- Bakhtin, M. (1979) *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- MEC/SEF (1998) *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa — Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC/SEF.
- FELDKERCHER, Nadiane. Apresentação: O ensino da didática na formação de professores. **Roteiro**, v. 47, p. e30714-e30714, 2022.

FREIRE, Paulo et al. A importância do ato de ler. 2003.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Formação de professores: para uma mudança educativa. 2005.

Gatti, Bernardete A. Didática e formação de professores: provocações. Cadernos de Pesquisa [online]. 2017, v. 47, n. 166 [Acessado 4 Novembro 2022], pp. 1150-1164. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053144349>>. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/198053144349>

IMBERNÓN, Francisco. ¿Qué es actualmente la didáctica? La didáctica como medio para la transformación educativa y social. Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 27, n. 59, p. 9-16, jan./abr. 2022.

MONFREDINI, I.; MAXIMIANO, G. F.; LOTFI, M. C. O deserto da formação inicial nas licenciaturas e alguns oásis. Jundiaí, SP: Paco, 2013.

RODRIGUES, N. Responsabilidade do estado e da sociedade. Tecnologia Educacional, v. 20, n. 101, p. 12-19, 1991.

ROUXEL, Anne, LANGLA DE, GÉRARD; REZENDE, Neide L. de: Leitura Subjetiva e ensino de literatura. São Paulo: Alameda, 2013.

SILVA JÚNIOR, C. A. Construção de um espaço público de formação. In: SILVA JÚNIOR, C. A.; GATTI, B. A.; MIZUKAMI, M. G. N.; PAGOTTO, M. D. S.;

SILVA, Ivanda Maria Martins. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. **Anais do evento PG letras**, v. 30, p. 514-527, 2005.

SPAZZIANI, M. L. (Org.). Por uma revolução no campo da formação de professores. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 133-148.