

EXPERIÊNCIA LEITORA E FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE LETRAS: ARTICULAÇÕES ENTRE SABERES E PRÁTICAS PARA O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

READING EXPERIENCE AND TEACHER TRAINING IN THE COURSE OF LITERATURE: ARTICULATIONS BETWEEN KNOWLEDGE AND PRACTICES FOR THE TEACHING OF LITERATURE IN BASIC EDUCATION

EXPERIENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DOCENTE EN EL CURSO DE LITERATURA: ARTICULACIONES ENTRE SABERES Y PRÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Sheila Oliveira Lima¹

Resumo: Este artigo traz uma reflexão a respeito da importância da formação docente para o processo de implementação e desenvolvimento das práticas de leitura literária na escola básica. Para tanto, propõe que as licenciaturas em Letras procurem articular, em seus currículos e disciplinas, conhecimentos teóricos de literatura, saberes didáticos e experiências leitoras de seus alunos. Discute-se, por meio da problematização de uma prática realizada com estudantes de uma turma de segundo ano de licenciatura em Letras, a necessidade de buscar metodologias e configurações curriculares que efetivem o equilíbrio entre experiência e conhecimento na constituição da ação docente. O estudo aponta uma tendência do estudante de Letras em subvalorizar sua experiência pessoal com a leitura, em favor de uma busca por discursos de autoridade, em geral pouco eficazes para a formação do leitor. Nesse sentido, reitera-se a necessidade de se debater novas propostas para o ensino de literatura, alinhadas à formação do docente que as conduzirá.

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Formação docente. Experiência.

Abstract: This paper reflects on the importance of teacher training for the process of implementation and development of literary reading practices in basic school. To this end, it proposes that undergraduate courses in Literature should seek to articulate, in their curricula and disciplines, theoretical knowledge of literature, didactic knowledge and reading experiences of their students. Through the problematisation of a practice carried out with students from a second year undergraduate class in Literature, we discuss the need to seek methodologies and curricular configurations that balance experience and knowledge in the constitution of teaching action. The study points out a tendency of the students of Letters to undervalue their personal experience with reading, in favor of a search for authoritative discourses, in general not very effective for the formation of the reader. In this sense, it reiterates the need to discuss new proposals for the teaching of literature, aligned with the training of the teacher who will conduct them.

Keywords: Reading. Literature. Teaching training. Experience.

Resumen: Este artículo reflexiona sobre la importancia de la formación docente para la implementación y el desarrollo de prácticas de lectura literaria en la escuela primaria. Para ello,

¹ Doutorado em Linguagem e Educação (USP). Professora associada da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: sheilalima@uel.br. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0993-8228>.

propone que las carreras de grado en Letras busquen articular, en sus planes de estudio y disciplinas, los saberes teóricos de la literatura, los saberes didácticos y las experiencias de lectura de sus alumnos. A través de la problematización de una práctica realizada con alumnos de una clase de segundo año de licenciatura en Letras, se discute la necesidad de buscar metodologías y configuraciones curriculares que equilibren experiencia y conocimiento en la constitución de la acción docente. El estudio señala una tendencia de los estudiantes de Letras a subvalorar su experiencia personal con la lectura, en favor de una búsqueda de discursos autorizados, en general poco eficaces para la formación del lector. En este sentido, reitera la necesidad de discutir nuevas propuestas para la enseñanza de la literatura, alineadas con la formación del profesor que las conducirá.

Palabras-clave: Lectura. Literatura. Formación docente. Experiencia.

Ler literatura: experiência, compartilhamento e transmissão de afetos

A leitura do texto literário, conforme aponta Michèle Petit (2009), antes de se tratar de uma atividade a ser ensinada, configura-se como uma prática a ser transmitida. Nesse sentido, pensar o ensino de literatura, seja na escola ou fora dela, requer a compreensão de que há, pelo menos, dois caminhos a serem seguidos para a formação do leitor. O primeiro, mais experimentado, seria o do trabalho analítico, em geral matriciado pelo reconhecimento de características estilísticas de dado período ou autor; o outro, ainda sujeito a resistências por parte da tradição escolar, seria mais caracterizado por uma defesa da prática leitora, da experiência literária. O primeiro afirma-se a partir de uma leitura já feita e autorizada, devendo, portanto, ser reproduzida pelo leitor aprendiz. Esse caminho tem sido recorrente no modelo tradicional de ensino e mesmo nos livros didáticos voltados ao Ensino Médio no Brasil. Na outra direção, diversos pesquisadores, críticos do primeiro caminho, defendem que a formação do leitor de literatura possa se estabelecer a partir de um contato mais efetivo com a experiência leitora, por meio da interação com o texto, de modo a valorizar sua construção subjetiva. Esse outro caminho tem sido menos experimentado e, talvez, por isso mesmo, menos conhecido ou reconhecido em sua eficácia no ensino de literatura.

Há que se considerar, entretanto, que um trabalho com a leitura de literatura que invista numa autorização ao aluno para interagir com o texto a partir de seu próprio repertório de vida – em geral, dentro dos limites da idade –, exige do docente uma formação um pouco distinta da que se tem realizado nos cursos de licenciatura em Letras no Brasil. Isto é, um professor que forma leitores de literatura, muito além de conhecer obras, autores e períodos literários, precisa ter vivido intensamente

a experiência leitora. Vale dizer que terá de ser um professor que, além de se apoiar nas análises e leituras autorizadas, isto é, as da crítica literária, terá de ter vivenciado uma experiência subjetiva a ser compartilhada.

Bombini (2015), ao entrevistar alguns professores da escola básica argentina, os quais apresentavam bons resultados em suas atividades de docência de literatura, conclui:

[...] la enseñanza literaria parece ligar en su lógica práctica dos órdenes prácticos: el que tiene que ver con la tarea de enseñar y el que se refiere a la relación con la literatura. La doble relación con la docencia y con la literatura parece convertir al profesor en un sujeto bifronte, capaz de dar cuenta de las lógicas de ambas prácticas y de la complejidad de sus zonas de intersección. (BOMBINI, 2015, p. 6541)

A complexidade de exercer a atividade de ensino de literatura parece, portanto, estabelecida pelo fato de o professor ter de dominar duas atividades não necessariamente interligadas: a do ensino e a da leitura, sendo esta última, como estabelece também o referido autor, uma prática cultural que está muito além do conhecimento acadêmico. Para o pesquisador argentino,

[...] la literatura no es mero conocimiento académico susceptible de ser involucrado en un proceso de adaptación para su reproducción escolar, sino que la producción del conocimiento escolar sobre la literatura está atravesada por el hecho de que ésta es una práctica cultural (las prácticas de lectura y escritura) que ocurre ahora en el escenario de la escuela, sujeta a la doble lógica de la práctica escolar como experiencia institucional específica, por un lado, y de la práctica literaria, en tanto práctica cultural con sus propias convenciones y reglas, por el otro. (BOMBINI, 2015, p. 6745)

Diante de tal complexidade, é possível conceber que a formação do professor de literatura deverá estabelecer-se sobre um tripé que se constitui a partir dos conhecimentos próprios do campo da educação - referentes aos processos de aprendizagem e às metodologias e estratégias que podem melhor efetivá-los -, dos conhecimentos acadêmicos que favorecem a compreensão da literatura e, por fim, da própria experiência cultural, com suas práticas de leitura do texto literário.

Em nossa jornada de pesquisa e ensino na formação de professores, temos notado que, talvez, o ponto mais frágil desse tripé seja o da vivência cultural com a leitura literária, muitas vezes colocada como expectativa ao aluno que ingressa nos cursos de licenciatura em Letras, porém, desconsiderando-se a própria realidade nacional, com poucos investimentos no acesso à leitura e à literatura, e com escolas que, em sua maioria, dedicam pouquíssimo tempo à formação efetiva do leitor.

Infelizmente, porém, os cursos de formação docente parecem pouco contribuir para que o tripé encontre seu equilíbrio, na medida em que investem de modo insuficiente em seu apoio mais débil, já que as exigências da formação acadêmica impõem foco nos conhecimentos dos campos da teoria literária e da didática.

No que concerne à experiência literária, como dito, oriunda de práticas culturais, vale ressaltar que ela se constitui não apenas no âmbito social, isto é, numa construção alicerçada nas relações com membros de uma mesma comunidade, mas também no espaço íntimo, na própria constituição da subjetividade. Essa experiência, como bem fundamenta Petit (2009, p.161), não é algo que se ensina, mas que se transmite, como uma espécie de contaminação do *pathos* que nos constitui. Entretanto, como bem observa a autora, ao longo dos anos, não se desenvolveu uma pedagogia em que essa vivência constitutiva da subjetividade pudesse participar das práticas escolares de forma mais sistemática e autorizada.

Uma das razões, talvez, para que isso não ocorra – e, no caso do Brasil, parece-nos que isso tende a ser ainda mais efetivo – seria o fato de que só é possível transmitir ao outro aquilo que se tem em plena atividade no sujeito, que está vivo em si, em amplo movimento de descoberta. Vale dizer, portanto, que se trata de algo que as práticas culturais tendem a alimentar, mas que, por si, não resolvem, na medida em que tais movimentos, circunscritos ao espaço íntimo, dizem respeito à constituição subjetiva, ao modo como as leituras, os textos, a literatura afetam o leitor, não se referindo a como ou se ele vai expressar esse rasgo de si para o outro - no caso, seu aluno.

De todo modo, há que se considerar, sobretudo, que, para transmitir uma experiência intensa como a da leitura literária, é necessário vivê-la intimamente, o que, para Larrosa (2011, p. 271) significa “no lo que pasa, sino lo que nos pasa”, isto é, o que nos afeta particularmente. Nesse sentido, o filósofo e pedagogo espanhol afirma ainda: “Para que la lectura sea experiencia hay que afirmar su multiplicidad, pero una multiplicidad dispersa y nómada, que siempre se desplaza y se escapa ante cualquier intento de reducirla.” (LARROSA, 2011, p. 449) Tal constatação nos leva de volta ao fato de a leitura ser, para além de uma prática social, uma construção subjetiva, que, por sua vez, pode ir além do espaço íntimo, caso seja autorizada em espaço coletivo, compartilhado, como é o ambiente da escola.

Nessa perspectiva, cabe destacar a importância e a consistência das propostas didáticas de Colomer (2007), baseadas na prática do compartilhamento das leituras entre alunos e professores. Apoiando-se também no valor da experimentação da leitura, muito mais que em seu conhecimento teórico, a pesquisadora propõe que os alunos possam fazer do espaço da sala de aula um lugar de compartilhamentos das interpretações, dos entusiasmos, das dúvidas sobre suas leituras, sendo possível constatar que sua proposta leva à criação de um espaço coletivo, de uma comunidade leitora, capaz de fundar, portanto, a leitura escolar como prática cultural, porque socializada entre sujeitos que têm autonomia e autorização para expressar e negociar suas experiências com o outro.

Retomando a cena das aulas dos cursos de licenciatura em Letras, porém, há que se perguntar: quanto ou em que situações os alunos têm em suas formações a possibilidade de valorizar sua experiência, de compartilhá-la e de favorecer-se do compartilhamento dos outros? Em que momentos, no discurso acadêmico, há espaço para a transmissão do afeto e da construção da experiência em lugar do cultivo do conhecimento objetivo?

Mais uma vez, reportamo-nos a Larrosa que, ao retomar a história do conhecimento e identificando na Idade Moderna um momento significativo na construção de paradigmas que se impõem ainda hoje, afirma:

Una vez vencido y abandonado el saber de experiencia y una vez separado el conocimiento de la vida humana, tenemos una situación paradójica. Una enorme inflación de conocimiento objetivo (junto a una pedagogía orientada a su divulgación), una enorme abundancia de artefactos técnicos (y una pedagogía orientada a hacer que la gente pueda moverse en ese universo de instrumentos), y una enorme pobreza de esas formas de conocimiento que actuaban en la vida humana insertándose en ella y transformándola. (LARROSA, 2011, p. 377-380)

As “formas de conhecimento que atuavam na vida humana”, isto é, a própria experiência parece, hoje, ser uma falha profunda na formação do docente dedicado ao ensino de literatura. Essa fissura, que se manifesta desde os primeiros anos escolares, quando a criança não tem contato com uma formação leitora que integre a própria experiência, parece se alargar no processo de formação docente, quando os conhecimentos sobre a literatura passam a ter relevância e espaço ainda maiores. E, aqui, cabe lembrar a concepção de Barthes (2004) da leitura enquanto transbordamento de sentidos, algo da ordem de uma hemorragia, distante do controle, do domínio ou da objetividade tão característicos das salas de aula dos cursos superiores.

Formação do professor de literatura: revisitando o prazer e o gozo da leitura

A compreensão do fenômeno da leitura envolve diversos campos de estudo, na medida em que se trata de um processo caracterizado pela complexidade. Roland Barthes, em vários de seus ensaios, procurou conceituar a leitura dentro de uma perspectiva da produção de sentidos, sempre vinculada à ideia de um acontecimento submetido ao desejo, sendo, portanto, efeito da subjetividade.

Em *O prazer do texto*, ao tentar distinguir prazer e gozo, e admitindo haver entre as duas formas certo deslizamento que impede delimitar claramente um e outro, o autor francês afirma:

El goce es in-decible. Remito a Lacan (“Lo que hay que reconocer es que el goce como tal está inter-dicto a quien habla, o mas aún que no puede ser dicho sino entre líneas”).²

[...]

El escritor de placer (y su lector) acepta la letra: renunciando al goce, tiene el derecho y el poder de decirlo: la letra es su placer, está obsesionado por ella, como lo están todos los que aman el lenguaje (no la palabra): los logófilos, escritores, corresponsales, lingüistas;[...] (BARTHES, 1993, p. 35)

Tomando-se essas duas possibilidades de estabelecimento da leitura, é possível alavancar uma distinção também que faça referência à própria experiência leitora e à construção do saber acadêmico. O gozo da leitura, impossível de ser enunciado e só se constituindo nas entrelinhas, isto é, nos espaços de emergência do sujeito, estaria para a experiência subjetiva, assim como o prazer da leitura, pela sua obsessão pela palavra, estaria para as elaborações teóricas, analíticas em torno do texto. Tendo em vista que há um deslizamento entre eles, seria plausível entender que tais processos não são dicotômicos, mas complementares, uma espécie de contínuo.

Nesse sentido, pensar que o leitor se constitui a partir de uma coexistência entre prazer e gozo da leitura parece condizer com uma proposta de formação que possa contar com experiência (da ordem do gozo) e conhecimento teórico acadêmico (da ordem do prazer). Mais ainda, a urdidura entre esses dois processos pode ser estabelecida, justamente, com as práticas de compartilhamento, considerando que o ato de compartilhar, tornando dizível o que foi experimentado subjetivamente,

² Utilizamos a tradução espanhola do texto por se mostrar, em nossa avaliação, mais fidedigna ao pensamento do autor.

pode ser o registro prazeroso do gozo já perdido. Isto é, quando falamos a um interlocutor, participante de uma mesma comunidade de leitores, a respeito do poema ou do conto que nos causou certa “perda” ou “abandono”, segundo Barthes (1993), não conseguimos, ao dizê-lo, recuperar tais sensações vividas, mas levamos a cabo o registro das mesmas, estabelecemos uma memória, ao publicizá-las, mesmo que parcamente construída.

É frequente que, nos cursos de formação de professores de Língua Portuguesa, as aulas de literatura contem, sobremaneira, com um trabalho analítico – o qual reiteramos ser de extrema relevância –, baseado em leituras autorizadas, isto é, no apoio teórico de textos de críticos de renome. Em contrapartida, pouco ou nenhum tempo é dedicado à expressão da experiência de leitura vivida pelos professores em formação, o que acaba por retrair um possível cultivo do espaço íntimo que a leitura da literatura requer. Isso ocorre sobretudo se considerarmos que, para boa parte dos alunos de licenciatura em Letras, as práticas leitoras mais intensas se iniciam a partir do ingresso no curso superior. Nesse sentido, muito embora seja possível haver espaços alternativos em que os estudantes cultivem e compartilhem suas experiências de leitura – como em clubes de leitores e outros núcleos de discussão externos à sala de aula –, deve-se considerar que se trata de contextos paralelos, muitas vezes entendidos pelos próprios estudantes como distintos da atividade propriamente acadêmica. Deste modo, não se configurariam como procedimentos a serem considerados num contexto de ensino e aprendizagem efetivamente escolares.

Essa situação parece motivar o que se vê reproduzido em muitas salas de aula e mesmo em livros didáticos de Língua Portuguesa e de Literatura, nos segmentos Fundamental e Médio, respectivamente, da Educação Básica. Em tais contextos, a prática leitora se dá, em sua maioria, atravessada por discursos de autoridade, seja no próprio movimento de escolha das obras a serem lidas, seja no modo como são conduzidas suas leituras e análises. O mais comum, nos livros didáticos e mesmo na sala de aula, é que a experiência leitora dos alunos seja tomada a partir da concessão ligeira a sua opinião, em geral explicitada de modo assistemático e pouco orientado.

Na contramão dessa forma de lidar com a experiência leitora dos alunos no processo de abordagem do texto literário em sala de aula, Jouve (2013) propõe que a atividade de discussão das obras se dê em três etapas: 1. Exploração da “relação pessoal com o texto.”; 2. confronto das “reações dos alunos com os dados textuais.”; 3. interrogação sobre “as reações subjetivas dos alunos (sobretudo

quando elas não são requisitadas pelo texto, ou até quando elas o contradizem).” (JOUVE, 2013, p. 21-22).

Conforme é possível observar, a proposta de Jouve carrega suas tintas na experiência subjetiva, sem, no entanto, abandonar a valorização da obra e de sua materialidade. Trata-se, portanto, de realizar o estudo do texto a partir da leitura efetuada pelo estudante, tendo em vista seu repertório e o percurso que é capaz de empreender pela obra. Tal orientação didática, conforme se nota, não abandona o trabalho analítico, na medida em que pressupõe, em sua segunda fase, a checagem das impressões explicitadas pelo estudante, por meio do retorno ao texto e pela verificação dos elementos linguísticos e textuais que dão condições para que sua interpretação seja plausível. Nesse momento da atividade de orientação de leitura, entendemos que seja fundamental a recorrência ao construto teórico-metodológico que, em geral, costuma ser o foco central das abordagens tradicionais. Nessa perspectiva, porém, tais conhecimentos assumem uma condição complementar, que virá no auxílio das reflexões levantadas a partir do processo de retomada do texto em face das primeiras interpretações e, mais importante, das distintas apropriações manifestadas pelos alunos em sala.

A atividade de leitura e interpretação de textos literários (e poderia ser assim também com os textos não literários) seria configurada por meio de uma intensa e extensa discussão entre alunos, mediada pelo professor, o qual, muitas vezes, entraria com sua própria experiência de leitor e de estudioso de literatura e língua como suporte para expandir as possibilidades interpretativas dos estudantes. As questões sobre o texto seriam, portanto, levantadas pelos próprios alunos, em diálogo com seus pares e com a obra, o que permitiria a eles enxergar mais efetivamente o caráter polissêmico da literatura e os recursos linguísticos que concorrem para tal efetivação.

A última etapa do processo proposto por Jouve, quando da retomada das “reações subjetivas”, num espaço quase sempre dedicado à racionalidade analítica, talvez pareça de menor relevância. Entretanto, numa perspectiva pautada pela atenção aos afetos, tal momento não pode ser negligenciado. A retomada dos sentidos atribuídos ao texto no momento inaugural do encontro com seu leitor parece-nos uma experiência fundamental, na medida em que reitera o lugar da subjetividade no processo de leitura para o próprio leitor em formação. Isto é, ao recuperar as sensações primeiras em face do novo texto, constituídas previamente a todo o processo analítico que se realizou durante

os debates em sala, abre-se como que uma dobra temporal, em que o aluno pode se ver num instante anterior ao de se avir com o texto, um outro eu com o qual tem de negociar esse novo saber que o processo de leitura lhe conferiu. Esse movimento de ver-se outro, de revolver-se, de reintegrar-se subjetivamente talvez possa tornar o percurso da leitura uma atividade mais densa e intensa, mais significativa e mais urgente.

Nesse sentido, retomamos a proposta de Rouxel (2013, p. 281) a respeito do “texto do leitor”, sobretudo quando a autora afirma que “É pelo vínculo estabelecido entre o universo da obra e o universo do leitor que o ato de ler ganha sentido e se inscreve na vida do sujeito.” A fase 3 da proposta de Jouve reitera o valor desse encontro ao defini-lo como marco de conclusão do processo de leitura implementado no espaço escolar.

Numa realidade acadêmica, porém, parece ainda pouco plausível considerar uma aula de literatura que se constitua a partir de uma preocupação com a parcela relativa à experiência, ao vivido, à subjetividade leitora, colocada no mesmo nível dos conhecimentos formais, teóricos, estruturais a respeito dos textos postos para a leitura. E, embora não seja o foco desta discussão, talvez fosse apropriado investigar em que medida os programas de literatura das universidades se ocupam do cultivo da experiência leitora.

Todavia, considerando que a formação do docente de literatura requer um desenvolvimento integral e integrado dos conhecimentos de teoria literária, de didática e, ainda, da experiência leitora, é preciso buscar espaços e metodologias que favoreçam tais enlaces. Foi o que se buscou com a proposta didática voltada ao ensino superior, relatada e problematizada a seguir.

Experiência didática na formação do docente de literatura: relato e reflexões

No ano de 2019, dando prosseguimento à implementação do novo currículo da licenciatura em Letras de uma universidade pública do norte do estado do Paraná, foi ministrada a disciplina “Leitura no Ensino Fundamental”, doravante LEF, como parte integrante da carga de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa. Com previsão de 45 horas de duração, a disciplina baseia seu conteúdo na seguinte ementa: “Ensino de leitura nos anos finais do Ensino Fundamental. Formação do leitor no Brasil. Aspectos sociais, cognitivos e subjetivos/afetivos

da leitura e da formação do leitor. Projetos de leitura e de formação do leitor.” (PARANÁ, 2017, p.19).

Procurando realizar uma proposta que abraçasse todos os conteúdos e, ainda, promovesse uma formação que integrasse os conhecimentos teóricos de leitura e de didática bem como a experiência na promoção de práticas leitoras, as aulas foram planejadas tendo em vista uma perspectiva mais aplicada, fazendo uso de metodologias ativas (BERBEL, 2011). No amparo das atividades realizadas durante as aulas, havia uma bibliografia composta por autores como Freire (2001), Colomer (2007), Indursky (2010), Kato (1995), Silva (1998), Pennac (1993) e Rouxel (2012), os quais abordam a leitura sob diferentes aspectos, constituindo um aporte que buscou sustentar o tripé firmado em conhecimento teórico, saber didático e experiência leitora.

O cronograma das aulas foi estruturado em três domínios, os quais não ocorriam em sequência, mas de modo integrado. O primeiro referiu-se à retomada e reconhecimento dos processos de formação leitora vividos pelos estudantes, porém ressignificados por meio do diálogo com abordagens oriundas dos textos presentes nas referências bibliográficas da disciplina, como “A importância do ato de ler”, de Paulo Freire, ou *O aprendizado da leitura*, de Mary Kato. O segundo domínio abrangeu o aprofundamento nos conhecimentos teóricos e metodológicos a respeito da leitura e da formação de leitores – ambas pautadas pela complexidade de atuações, espaços, estratégias. Colomer (2007) e Pennac (1993) foram fundamentais para as discussões desse campo. Completando o quadro, o terceiro domínio compreendeu a construção de propostas didáticas que concorressem para a formação de leitores em salas de aula do Ensino Fundamental, anos finais, as quais tiveram, entre outros, o amparo nas reflexões feitas a partir das obras de Silva (1998), Rouxel (2012) e Colomer (2007).

Vale reafirmar que, ao longo das aulas da disciplina, os três domínios ocorriam de maneira articulada, considerando a interdependência entre os conhecimentos acadêmicos e as experiências subjetivas. Para tanto, foi proposta a constituição de um plano de trabalho de leitura de obras literárias voltado às séries do Ensino Fundamental, a ser elaborado pelos licenciandos ao longo da disciplina, o qual pudesse, ao mesmo tempo, estar rigorosamente de acordo com as pesquisas teórico-metodológicas do campo da literatura e da leitura e fosse capaz de fundar uma experiência afetiva entre leitor, obra e mediação/mediador.

Isto posto, passamos a relatar, a seguir, as orientações que deflagraram o trabalho de construção das propostas e os contextos em que foram constituídas.

Os contextos

A disciplina, oferecida em dois turnos (vespertino e noturno), contava com cerca de 70 alunos matriculados, distribuídos em 4 turmas, sendo as do período vespertino menos numerosas.

Para efeito de análise, a abordagem da produção dos alunos será identificada em dois grupos, coincidentes com os turnos de aulas, sendo, doravante, referenciados neste artigo como TV (turmas do vespertino) e TN (turmas do noturno).

Com perfis distintos, as turmas exigiam alguns ajustes na proposta da disciplina, sobretudo no que se refere às estratégias de aula e às atividades de desenvolvimento das práticas docentes. Essa situação de divergência de perfis foi notada logo no início do período letivo, quando, como estratégia de abordagem do tema da formação leitora no país, realizou-se uma atividade de relato pessoal do processo de vinculação dos estudantes com a leitura. A partir dos conteúdos observados em tal material, foram notadas duas discrepâncias discursivas entre os grupos na abordagem da temática. Em TV, foram dadas como relevantes certas condições para o engajamento na leitura, a saber: a presença de um mediador, a leitura em voz alta e a relação afetiva na condução das práticas leitoras. Por outro lado, em TN, o destaque maior foi relativo à importância do acesso às bibliotecas. Ademais, nessa turma, foi também marcante a menção a obras, sobretudo literárias, de diversos estilos, e a autores aos quais os alunos atribuíam o poder de ter-lhes despertado o interesse pela leitura. Ressalte-se que as obras e os autores citados nos relatos caracterizavam-se por serem de grande conhecimento público, seja porque fazem parte do cânone escolar e, portanto, das listas dos vestibulares, seja porque se trata de clássicos ou até porque faziam parte das recentes campanhas publicitárias do setor editorial.

Nesse sentido, de um lado, em TV, antes mesmo de serem levadas ao grupo quaisquer discussões a respeito da mediação, do afeto e da leitura em voz alta enquanto elementos favorecedores do engajamento da criança e do jovem às práticas leitoras, isto é, antes de os alunos reconhecerem tais elementos como positivos no discurso teórico-metodológico do campo da leitura, foi possível observar tais conteúdos nos seus relatos. De outro lado, em TN, dados sobre as práticas eram mais difusos, mais particularizados. Ademais, a menção a autores e obras de renome parece evidenciar uma

estratégia de engajamento ao que já é consensual dentro do campo da leitura, sem brechas para incertezas ou eventuais equívocos. Tal situação, longe de caracterizar um grupo de leitores, pode apenas evidenciar certa leitura que os estudantes tenham feito da atividade e mesmo da disciplina ou do docente em exercício. Uma leitura que tende a fazê-los buscar, mais que o debate, o acerto, e que não abre campo para a dúvida, para o risco, o que poderia levá-los a perseguir projetos didáticos mais seguros, menos experimentais ou autorais.

Analisando o que tomamos por dois perfis distintos (TV e TN), é possível relacionar tal fenômeno com a armação teórica do tripé conhecimento literário/saber didático/experiência leitora. Em TV, destaca-se a experiência nos discursos dos alunos, já que valorizam situações vividas nas práticas leitoras realizadas em seus percursos formativos. Em TN, observamos um maior valor dado ao cânone literário, já que mencionam títulos e autores como responsáveis pela fundação de suas práticas.

Antes de prosseguirmos, é importante ressaltar que os resultados acima expressos referem-se a tendências observadas, havendo, obviamente, alunos que destoaram do perfil da turma, elemento que também foi de grande importância como contraponto ao discurso assumido em cada grupo.

A proposta e seus encaminhamentos didáticos

A proposta aqui apresentada foi concebida dentro do contorno das metodologias ativas e se orientou a partir da produção de um projeto de leitura de obra literária dirigido a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Tendo em vista a busca por uma metodologia que pudesse formar o docente para o exercício de práticas de leitura, procuramos basear nossa proposta em um processo longilíneo (ocupando todo o semestre letivo), realizado pelos licenciandos, reunidos em grupos, em sala de aula e monitorado semanalmente, com devolutivas particulares do professor a cada etapa de trabalho. Nesse sentido, desde o esboço inicial até a apresentação final da atividade, os grupos trabalharam em sala de aula, com suporte do docente. Este, por sua vez, dirigiu a atividade tendo em vista as demandas de cada grupo, no que diz respeito a suas eventuais falhas, dúvidas, reelaborações. Desse modo, embora a atividade estivesse baseada numa mesma estrutura procedimental e também amparada em um mesmo aporte teórico – discutido aula a aula –, cada processo assumiu uma direção e um resultado distintos.

Apesar de o suporte teórico-metodológico dado ao longo do percurso ter sido o mesmo para os dois grupos (TV e TN), a proposta foi adequada a cada um dos perfis de turma, considerando-se suas necessidades de deslocamento discursivo bem como as disponibilidades de tempo que cada contexto estabelecia. Sendo assim, houve duas orientações distintas apenas no tocante à escolha da obra a ser tratada no projeto de leitura.

Conforme dito, os depoimentos sobre a formação leitora revelaram que os alunos de TN recorreram fortemente à menção a clássicos da literatura como forma de expressar seus percursos formativos. Sendo assim, optou-se por manter o foco em tal campo discursivo, com vistas a fazê-los lidar efetivamente com um tipo de obra que, ao que tudo indicava, surgia em seus depoimentos apenas como recorrência discursiva de autoridade. Propôs-se, portanto, para TN a seleção de obras clássicas voltadas para o jovem leitor (adolescente ou criança) como objeto a ser trabalhado numa prática de leitura literária.

O objetivo dessa definição de obra foi duplo: (a) criar certo deslocamento subjetivo dos licenciandos a respeito da leitura do texto literário clássico e da própria formação leitora como recurso para melhor enxergar seu aluno (ainda que só pressuposto naquele momento) como leitor em formação; e (b) aproximá-los da leitura do texto reconhecido como clássico para que experimentassem mais efetivamente essa leitura e as dificuldades específicas de uma prática leitora baseada no enfrentamento desse tipo de obra.

Já para TV o encaminhamento se deu a partir de outro desafio: buscar obras mais recentes da literatura infantil e juvenil que não houvessem sido lidas pelos licenciandos antes. Os alunos foram orientados, então, a se dirigir ao setor de literatura infantil e juvenil da biblioteca do centro de estudos e, ali, em grupos, fazer suas buscas segundo princípios absolutamente aleatórios. A única regra era que escolhessem obras ainda não lidas por eles.

Nesse caso, a proposta era levar os alunos a uma experiência de se colocar mais subjetivamente no processo de proposição de projetos de leitura. O propósito, assim, era que fizessem uso da prática de leitores de obras da literatura infantil e juvenil, a partir do conhecimento que já possuíam, mas que se dispusessem a serem surpreendidos por algo ainda não familiar, como forma de se depararem com a sensação de enfrentamento do enigma, que, segundo Graciela Montes (2020), deve caracterizar a leitura em sua profundidade.

Escolhidas as obras, respeitando-se não apenas o perfil de cada turma, mas a necessidade de empreender certos deslocamentos nesse processo, passou-se à produção da proposta da leitura, a qual deveria obedecer a uma estrutura muito simples e a procedimentos bastante básicos. Deste modo, orientou-se os alunos a realizarem o trabalho em duas etapas gerais: (1) estudo da obra e (2) produção do projeto.

O estudo da obra deveria se realizar a partir do instrumental que já conheciam das aulas de literatura e teoria literária e teria de ser apresentado de modo bastante simples, por meio de um comentário crítico. A produção do projeto deveria conter os seguintes itens: identificação da série a que se destinava o projeto, objetivos, justificativa, etapas de desenvolvimento, avaliação.

A cada aula, ao longo do semestre, os alunos se reuniam e avançavam na discussão e sistematização escrita dos itens elencados, entregando, ao final, o resultado do trabalho do dia, o qual era lido e comentado pelo docente da disciplina para, na semana seguinte, ser ajustado pelos integrantes dos grupos.

Como conclusão do processo, os alunos expuseram os projetos à sua turma, recebendo comentários do docente, que buscavam articular os conhecimentos desenvolvidos em sala, nas aulas teóricas e práticas, com as propostas exibidas nas apresentações.

Os resultados

Embora todos os projetos produzidos durante o semestre letivo tenham sido avaliados continuamente, após a conclusão das propostas criadas pelos alunos, tivemos mais condições de observar os ganhos e as eventuais renitências evidenciadas ao longo do processo realizado.

Para melhor explorar os pontos nevrálgicos do percurso de criação das propostas, como indício do processo de formação docente, abordaremos alguns tópicos que representaram maiores desafios ou deslocamentos mais significativos. Deste modo, para aferição de resultados do trabalho desenvolvido, apresentamos, a seguir, dados e reflexões a respeito das escolhas das obras e das atividades elaboradas, buscando problematizar a formação docente como um elemento fundamental para a formação de jovens leitores e para a difusão da leitura de literatura na escola. O corpus de análise é formado por um conjunto de 19 projetos, sendo 7 de autoria dos alunos de TV e 12 dos alunos de TN.

A escolha das obras

Conforme exposto acima, a escolha das obras pelos estudantes seguiu duas orientações distintas, sendo, para TV, a busca por textos nunca lidos antes pelos integrantes do grupo, e, para TN, os clássicos da literatura universal. Vale lembrar que o projeto era direcionado para classes de Ensino Fundamental 2, isto é, para jovens entre 11 e 15 anos.

No caso de TV, de saída, observamos que os grupos não foram tão fiéis ao desafio de lidar com textos a serem lidos pela primeira vez. Mesmo assim, dos 7 projetos analisados, 4 foram elaborados a partir de obras desconhecidas dos estudantes. Todavia, observa-se que a escolha foi conduzida, em parte, pela busca por certa garantia de qualidade e reconhecimento da crítica ou do mercado literário, na medida em que dois dos grupos em tela, apesar de buscarem textos não conhecidos, optaram por obras de autores consagrados no segmento da literatura infantil e juvenil brasileiras, sendo eles Lygia Bojunga Nunes e Pedro Bandeira.

As obras selecionadas pelos alunos de TV expressas como desconhecidas dos grupos foram: *O menino sem imaginação*, de Carlos Novaes, *Anjo da morte*, de Pedro Bandeira, *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga Nunes, *O segredo das tranças e outras histórias africanas*, de Rogério Andrade Barbosa. As demais obras, já conhecidas pelos alunos, eram *A droga da obediência*, de Pedro Bandeira, *O menino do dedo verde*, de Maurice Druon, e *Os pássaros selvagens*, de José Carlos Leal.

Observa-se, nesse sentido, que uma parcela significativa dos alunos procurou seguir a orientação de busca por textos que representassem desafios de leitura, na medida em que teriam de desenvolver a própria crítica a respeito da obra (ainda que apoiada em leituras complementares). A opção por uma literatura consagrada, como *A bolsa amarela*, porém, deixa pouco espaço para uma experiência de leitura mais autêntica dos licenciandos, visto que há todo um discurso, ainda que implícito e indireto, em relação à novela escolhida, que interfere na apreciação, crítica e, talvez, na proposta de abordagem da leitura.

Ainda no que diz respeito à escolha das obras mencionadas pelos alunos como “desconhecidas”, *Anjo da morte* trafega na mesma linha que *A bolsa amarela*, embora menos pela narrativa que pela autoria. É preciso considerar, nesse caso, a forte presença do autor na formação dos atuais licenciandos, quando de sua passagem pela educação básica, já que Pedro Bandeira é figura

marcante nas bibliotecas escolares das regiões sul e sudeste do país. Deste modo, selecionar uma obra desse autor pode representar a reafirmação de um discurso de autoridade, de um certo cânone escolar, que garante uma certeza de aceitação da obra, o que, a rigor, provoca um desvio do desafio inicial de lidar com textos desconhecidos pelos alunos.

As demais escolhas tomadas como desconhecidas pelos estudantes, de fato, não se inscrevem em um cânone de autores da literatura infantil e juvenil brasileiros. No entanto, é possível afirmar que a opção por *O segredo das tranças e outras histórias africanas* pauta-se também em uma perspectiva de aceitabilidade, tracionada pelos temas transversais que compõem no ambiente escolar brasileiro desde 1997, com a publicação do documento federal Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas transversais. Embora no ano de realização da proposta houvesse uma onda conservadora, que se contrapunha aos discursos de inclusão, é preciso ter em conta que as experiências prévias dos estudantes que selecionaram a obra se alicerçam em uma educação básica em que a temática da pluriculturalidade era frequente e representava uma forte tendência ideológico-discursiva. Nesse sentido, a opção pela obra, embora resulte de uma busca pelo desafio de lidar com o “mistério” que as novas leituras impõem, também se apoia em uma certa segurança, ainda que temática.

Resta, portanto, a obra *O menino sem imaginação* enquanto efetiva escolha pautada no encontro com o desconhecido, na assunção do desafio de realizar a apreciação do texto a partir de referenciais constituídos também por uma formação atravessada por discursos alheios, mas tendo como eixo fundante a autonomia crítica, por meio de formulações oriundas da própria experiência com a obra, seja no plano temático, estilístico, linguístico etc.

Essa perspectiva da autonomia a ser desenvolvida nos cursos de licenciatura tem como propósito, em nossa proposta, favorecer as condições críticas do professor em formação, de modo que ele possa, em sua sala de aula, posicionar-se diante dos apelos midiáticos da indústria do livro que, por vezes, impõem certos títulos a despeito da qualidade das obras, ou mesmo em face das restrições materiais, perpetradas pelas políticas de precarização da educação pública, que pouco favorecem a formação dos acervos de bibliotecas escolares. Ao lado disso, é preciso ressaltar a importância da experiência de ler uma obra desconhecida, de ajustar o instrumental teórico desenvolvido nas aulas

de teoria literária para a apreciação crítica do texto e para a construção autônoma de uma proposta didática de leitura literária.

No contexto de TN as escolhas também não obedeceram completamente à proposta de lida com obras consideradas clássicas. Dos 11 títulos selecionados pelos grupos, dois eram textos mais recentes, sendo assim, não inscritos na qualidade de clássico. São eles: *Persépolis*, de Marjane Satrape, e *Pai, me compra um amigo?*, de Pedro Bloch. Ademais, o primeiro deles, embora tenha grande reconhecimento mercadológico, dado que aborda temáticas relevantes, como a crise no Oriente Médio e a condição feminina sobretudo naquela região, não costuma ser reconhecida, pela crítica mais conservadora, como literatura, dado que a linguagem extrapola o verbal, tendo em vista se tratar de uma *graphic novel*.

Embora TN tenha mantido maior correspondência à proposta de seleção, outras duas escolhas destoaram do padrão estabelecido. É o caso das obras que não podemos considerar efetivamente clássicas, mas canônicas, como *Noite na taverna*, de Álvares de Azevedo, e *A hora da estrela*, de Clarice Lispector. Ainda que possamos dizer que esta última venha se tornando um “clássico” da literatura de temática feminina, não é possível considerá-la voltada ao público infantojuvenil. O mesmo se dá com a obra de Azevedo, sendo que, para este, também o título de “clássico” não parece ser tão adequado, na medida em que se trata de um texto mais circunscrito a um período (Romantismo Brasileiro) e a um estilo de época (ultrarromântico), não tendo atravessado públicos de diversas gerações e localidades, como ocorre com literaturas de viés semelhante, a exemplo de *Frankenstein*, de Mary Shelley.

Nota-se, na escolha desses dois últimos títulos, uma possível busca pela segurança garantida das obras conhecidas e trabalhadas durante o curso de Letras, certamente aprovadas em sua qualidade literária. Entretanto, entendemos ter escapado aos grupos de estudantes que optaram por tais textos uma visão do leitor real, isto é, os alunos da educação básica, adolescentes entre 11 e 15 anos, a quem tais obras talvez fossem um tanto inacessíveis, dadas as temáticas e mesmo as estruturas narrativas, marcadas pela fragmentação do narrador, tanto na obra de Lispector quanto na de Azevedo, embora por meio de recursos distintos e com efeitos de sentido não menos diversos entre si.

Uma escolha de destaque no contexto de TN foi a coletânea de poemas *Obra reunida*, de Vinicius de Moraes. Embora seja pouco reconhecida como clássico ou cânone, é possível dizer que se

trata de uma escolha que margeia os dois campos. De um lado, trata-se de um autor vastamente difundido, popular por alguns poemas, declamado mais fora do que dentro dos espaços acadêmicos. Sendo assim, parece mais próximo de um clássico da literatura, que alcança o gosto público e atravessa gerações, ainda que sofra certa restrição por parte da crítica especializada. Mas o que mais se destaca na seleção é o fato de se tratar de obra em versos, distinguindo-se de todas as escolhas de TN e mesmo das de TV, que buscaram textos narrativos (mesmo que em HQ), talvez reproduzindo as experiências de leitura vivenciadas em seus percursos pela educação básica.

Outro aspecto que nos parece relevante nas escolhas refere-se à origem das obras, em sua maioria estrangeiras – sete, num total de 11 –, sendo elas *Estórias extraordinárias*, de Edgar Allan Poe (Estados Unidos), *O pequeno príncipe*, de Antoine Saint-Exupéry (França), *Persépolis*, de Marjane Satrapi (França/Irã), *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll (Inglaterra), *Alegres aventuras de Robin Hood*, de Alexandre Dummas - adaptado por Howard Pyle (França) e *O jardim secreto*, de Francis Hodgson Burnett (Reino Unido). Quanto às escolhas nacionais, além das já mencionadas antes, inclui-se *Tchau*, de Ligia Bonjunga Nunes.

Consideramos, assim, que a opção mais frequente por obras estrangeiras pode evidenciar certa regulação das escolhas a partir de concepções mais seguras quando se trata de buscar objetos culturais de apreciação garantida.

Ainda no campo da origem das obras, dentro da seleção de textos nacionais, porém, é destacável *Tchau*, que, apesar de não apresentar o mesmo vigor mercadológico de outros títulos da autora, como é o caso de *A bolsa amarela*, foi considerado pelos estudantes como uma literatura com potencial para ser admitida como clássico, de onde se depreende uma valorização da experiência pessoal da leitura, em detrimento dos discursos já estabelecidos em torno da obra literária.

A partir das escolhas dos alunos de TN, é possível observar que, embora tenham exaltado os clássicos e os cânones literários em seus depoimentos de leitores, alguns grupos tiveram certa dificuldade para reconhecer as obras inscritas nessas categorias. Mais ainda, conforme se verá no tópico a seguir, também houve dificuldade dos estudantes em lidar com as obras selecionadas, na medida em que suas escolhas não resultavam de experiências de leitura dos textos originais, mas de conhecimentos mediados por outras fontes, como o cinema, os quadrinhos, as resenhas, os resumos

didáticos etc. Tal situação, por vezes, motivou a troca da obra e a mudança do projeto em meio ao processo de criação das propostas.

Vale destacar que as obras escolhidas pelos grupos de TN, conforme observado, não estavam todas dentro dos limites do que se convencionou chamar “clássicos literários”. Embora tal categoria seja um tanto controversa, é preciso deixar claro que ela diverge do que se tem reconhecido como cânone ou, de outro lado, como literatura de massa. O clássico, muitas vezes, coincide com uma ou outra dessas classificações, mas não podemos dizer que se trate de textos de mesma ordem. Há clássicos que também são considerados canônicos, como *A divina comédia*, de Dante Alighieri, obra imprescindível para os estudos da língua, da literatura e da cultura italianas. Em contrapartida, o também clássico *O pequeno príncipe*, de Saint-Exupéry, não goza do mesmo prestígio para os estudiosos da língua e literatura francesas. Ainda nessa embaraçosa tentativa de distinção de prestígio entre as obras, temos a literatura de massa, muitas vezes associada apenas aos índices de venda, mas que, por vezes, é guindada à notoriedade de um clássico, como tem sido o caso da saga *Harry Potter*, que, além de somar milhares de leitores, prossegue na produção de outras obras, decorrentes do texto original de J. K. Rowling.

Curiosamente, entretanto, as obras escolhidas pelos grupos de TN parecem ter assumido a classificação de clássicos, em parte, em função da experiência que os alunos tiveram a partir das próprias leituras. Isto é, em alguns casos, trata-se de textos que foram de grande importância para o percurso de formação leitora dos estudantes, conforme declararam em relação a obras como em *Pai, me compra um amigo*, *O pequeno príncipe*, *Tchau* ou *Persépolis*. Em outras situações, parece ter sido relevante o status da obra dentro do meio acadêmico, como em *A hora da estrela* ou *Noite na taverna*, fato que não deixa de se constituir enquanto experiência, ainda que mediada.

Nesse sentido, é possível considerar que as escolhas das obras pelos grupos de TN deram-se, em parte, em função de suas experiências com elas, o que, de alguma maneira, operou na atribuição de um significado para si, fazendo-os elegê-las como clássicos da literatura.

Nesse percurso das seleções de textos, observa-se que, tanto em TV quanto em TN, a subjetividade esteve sempre em causa, seja pela recorrência aos discursos que muniram os estudantes de alguma segurança para optar por uma ou outra obra, seja pela retomada de vivências significativas com textos e autores conhecidos. Nas duas situações, é possível reconhecer o apoio dos estudantes

em uma das bases do tripé mencionado neste artigo, sobretudo nas sustentações do conhecimento teórico de literatura e da experiência do leitor.

Os projetos

Conforme mencionado, ao longo das aulas teóricas foram apresentados e discutidos alguns conceitos que consideramos fundamentais para a elaboração das propostas, no sentido de favorecerem uma reflexão a respeito da necessidade de considerar a leitura como uma atividade complexa e que, por consequência, requer do leitor uma rede de procedimentos para que possa lidar com uma dinâmica que articula processos diversos. Nesse sentido, as orientações semanais, realizadas durante o percurso de produção das propostas, buscaram apoiar os alunos para que vislumbrassem, em seus projetos, caminhos sustentados pelo conceito freireano de “leitura da palavramundo”, pela noção de subjetividade leitora, baseada nas Análise do Discurso (INDURSKY, 2010), pelo encaminhamento metodológico favorecido pela construção do desejo pela leitura, conforme discussão favorecida pela obra de Pennac (1993). Também foram fulcrais as intervenções com vistas a propor aos alunos uma busca de práticas mais autorais por parte dos leitores, conforme propõe Colomer (2007), e de estratégias de aula menos desgastadas pela tradição, de acordo com Silva (1998) e Jouve (2013). No caso específico de TN, devido à perspectiva de trabalho centrada em obras clássicas, também compareceu nas discussões teórico-metodológicas a obra *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*, de Ana Maria Machado (2002).

Ao longo do processo de orientação em TV e mesmo nas propostas já finalizadas, observou-se certa oscilação no tocante à apropriação das teorias e metodologias estudadas na disciplina. Vale dizer que as propostas variaram entre a consistência teórico-metodológica e a renitência em modelos escolares mais tradicionais, baseados na ausência de mediação da leitura e na avaliação formal restrita ao resumo ou à prova sem prévia discussão sobre as obras. Outro aspecto que chama a atenção na maior parte dos projetos desse grupo é a ausência de atividades focadas na materialidade textual, embora tenha havido discussões sobre a importância da dimensão formal do texto baseadas em Freire (2001), Colomer (2007), Jouve (2013) e Silva (1998). Destaca-se, nesse sentido, que, das sete propostas apresentadas em TV, apenas duas lidavam com o texto, na identificação e reflexão sobre procedimentos que resultam em efeitos simbólicos que distinguem a obra enquanto literatura. Bons

exemplos disso são os projetos criados para a leitura de *A bolsa amarela* e *A droga da obediência*. No primeiro, entre práticas de leitura, distinguem-se as atividades de reconhecimento e discussão a respeito de elementos fantásticos presentes na novela. Outro dado relevante que perpassa toda essa proposta é a abordagem a respeito do lugar discursivo da protagonista ao longo do texto, fato constitutivo do percurso narrativo da obra. Já na outra proposta, pareceu-nos relevante a criação de instrumentos para acompanhamento, pelo leitor, das alterações sofridas pelas personagens ao longo da narrativa, dado que nos parece fundamental ao entendimento da obra e mesmo ao trabalho efetivo com a materialidade do texto.

Ainda em TV, no tocante ao rigor metodológico das propostas, apenas três dos sete projetos apresentados revelaram-se consistentes, na medida em que tinham objetivos claros e procedimentos compatíveis para a sua efetiva realização. Essas propostas contavam ainda com atividades que apresentavam enunciados claros e articulados aos objetivos a serem alcançados. A avaliação, nesses casos, também se mostrou consistente, na medida em que se constituiu a partir do tipo formativo (SOLÉ, 1998), o que revela uma compreensão da leitura enquanto processo a ser constantemente avaliado e mediado. Os demais projetos de TV, apesar de, por vezes, apresentarem objetivos claros, mantiveram-se restritos a tarefas que não dialogavam com os estudos empenhados ao longo das aulas. Isto é, as atividades criadas não buscavam uma mediação entre leitor e texto, sendo, em sua maioria, tarefas de controle, isoladas e sem foco na materialidade textual, muitas delas apoiadas num entendimento da leitura enquanto produto a ser checado, ao final do processo, por meio de uma prova ou de um resumo.

Em TN observou-se uma grande dificuldade dos grupos em dois aspectos fundamentais. O primeiro deles refere-se a uma concepção de subjetividade leitora, na medida em que as propostas e as atividades nelas contidas não permitiam que o aluno-leitor se deparasse com o texto de forma imediata desde o princípio do percurso leitor. Em geral, essa situação se operava a partir de práticas em torno da exposição a respeito do livro como procedimento inicial, as quais delimitavam, de saída, uma apreciação já formatada da obra, restando muito pouco ao estudante para interpretá-la autonomamente. A outra dificuldade mais significativa refere-se à articulação dos componentes da proposta, não havendo diálogo, principalmente, entre objetivos, etapas de desenvolvimento e avaliação. Um exemplo de desarticulação seria um dos projetos que investiu na prática do

compartilhamento como recurso metodológico para interpretação da obra e, em contrapartida, indicou o resumo como instrumento exclusivo de avaliação.

Dos 12 projetos apresentados em TN, apenas dois evidenciaram percursos bem articulados, isto é, as etapas de desenvolvimento se mostraram coerentes com os objetivos da proposta e com a avaliação. Chamam a atenção, nesse sentido, os projetos realizados a partir das obras *O pequeno príncipe* e *O jardim secreto*. O primeiro optou por realizar um percurso monitorado da leitura, propondo um cronograma que previa a leitura autônoma de sequências de capítulos e, a cada aula, uma roda de compartilhamento das impressões, interpretações e dúvidas, além de uma discussão tematizada, abordando aspectos diversos da obra. O projeto propunha avaliação formativa (SOLÉ, 1998), a ser conduzida ao longo de todo o processo de leitura. Já a proposta com *O jardim secreto* propunha práticas leitoras em sala de aula como motivação inicial, seguidas de orientação para leitura autônoma extraclasse e sessões de compartilhamento, nas quais se programava também a avaliação formativa. Em ambos os projetos é notável a preocupação, também, em lidar com uma relação dialógica entre as experiências de vida dos alunos e os contextos tratados pelas obras literárias, propondo-se uma resignificação das duas instâncias como resultado da atividade de compartilhamento.

Conforme se depreende, as propostas buscaram firmar-se a partir de práticas leitoras efetivas, em sala de aula ou em casa, mas sempre amparadas por debates que objetivavam colocar o texto e sua leitura em circulação na sala de aula, ampliando e resignificando as experiências dos alunos envolvidos. A avaliação, nesses casos, configurou-se pelo tipo “formativo”, o que implica um acompanhamento do desempenho do estudante, ao longo das atividades, como forma de observar avanços e mesmo demandas específicas que justifiquem intervenções do docente e ajustes no plano geral do projeto. Nesse sentido, observa-se que os projetos mencionados buscaram coerência com as teorias abordadas em aula, sobretudo no que se refere ao conceito freireano de “palavramundo” e à metodologia do “compartilhamento” proposta por Colomer. Ademais, efetiva-se também, nas propostas em tela, a preocupação com a subjetividade leitora, com o posicionamento dos estudantes-leitores em relação ao que leem. Destarte, pode-se considerar que ocorre uma atenção à leitura enquanto uma experiência a ser proporcionada e ampliada no seio das práticas escolares.

A partir das análises dos projetos bem como das vivências ao longo do percurso em que foram construídos, verificamos a importância de proporcionar aos licenciandos experiências de criação de propostas de ensino já nos primeiros anos do curso. Não esperávamos que a atividade de criação de práticas de leitura obtivesse resultados plenamente satisfatórios, tendo em vista se tratar de um primeiro contato com tal ferramenta pedagógica. Entretanto, não podemos deixar de ressaltar as demandas evidenciadas nesse processo, sobretudo no que diz respeito à valorização da experiência leitora do licenciando e ao fortalecimento de sua competência didática.

Considerações finais

No estudo aqui apresentado, defendemos que a formação do docente de língua materna da educação básica deve estar alicerçada sobre um tripé constituído pelo conhecimento teórico de literatura, pelos saberes didáticos e pela experiência pessoal com a leitura de obras literárias.

Ao longo do processo vivenciado durante as aulas da disciplina “Leitura no Ensino Fundamental”, pudemos observar uma tendência, no curso de Letras, em valorizar os conhecimentos teóricos de literatura em detrimento da experiência leitora dos alunos e mesmo dos fundamentos didáticos necessários ao seu ensino. Testemunhamos que o lugar do leitor enquanto sujeito que percorre a obra literária e se coloca em diálogo com ela, em boa parte dos projetos, não foi garantido, talvez como efeito mesmo de uma experiência ainda não legitimada em seus percursos. Isto é, se na educação básica não havia a possibilidade de interagir com as obras por razões de ordem material – ausência de livros, falta de acesso à biblioteca, uso de livros didáticos com textos fragmentados, uso do texto literário como pretexto para ensino de gramática etc. –, no ensino superior, há uma “ordem da leitura” (Montes, 2019, p. 200) que não permite ou dificulta ao estudante uma apropriação pessoal dos textos. Nesse sentido, a experiência de leitor do docente em formação parece sofrer de certa atrofia no tocante a uma relação subjetiva e desiderante com a literatura, o que certamente afeta sua forma de considerar o seu lugar, o lugar da obra literária e o lugar do leitor em formação em suas práticas, conforme se observa nos projetos criados na disciplina em tela.

Tomando as três bases do tripé apresentado como figura conceitual para refletirmos a respeito da formação do docente responsável pela constituição do leitor, é possível dizer que, ao longo

das aulas da disciplina “Leitura no Ensino Fundamental”, procuramos favorecer igualmente os três pontos. De início, buscamos o registro das experiências de leitura dos estudantes como forma de alicerçar seu entendimento a respeito da particularidade de cada percurso, no caso de seus alunos. Também procuramos ressignificar tais experiências por meio do diálogo destas com leituras e discussões de obras que debatem a formação do leitor e o ensino de literatura, o que se configurou, portanto, como uma abordagem dos saberes didáticos. Por fim, procuramos fortalecer a experiência dos estudantes por meio de uma metodologia ativa, na medida em que propusemos a eles o desafio de vivenciar uma prática docente, ainda que circunscrita ao seu planejamento apenas.

Como vimos, os projetos resultantes desse processo não assumiram integralmente os pressupostos teórico-metodológicos desenvolvidos pela disciplina. Nesse sentido, eles não refletem diretamente as discussões e os conteúdos então abordados. Entretanto, é preciso considerar que a aprendizagem, tanto quanto a leitura, deve ser compreendida como um processo e não como um produto. Isto é, consideramos que o sucesso da atividade desenvolvida se deu efetivamente pelos deslocamentos que ela proporcionou durante sua feitura, em meio às discussões entre alunos e às negociações de ajustes com a professora e com as teorias apresentadas. Vale dizer, portanto, que a experiência vivida ao longo do semestre letivo é em si a grande marca de distinção do trabalho relatado.

Ressaltamos, ainda, que a formação docente, como qualquer outro processo de constituição subjetiva, é marcada pela complexidade, não se esgotando em uma disciplina ou em um período letivo. Tanto quanto a leitura da palavra, ela se inicia muito antes de o estudante adentrar os umbrais da academia pela primeira vez, ao mesmo tempo em que se estende por toda a sua vida profissional. Criar e criar-se professor é um percurso de constante ressignificação e de deslocamento subjetivo. Vivenciar essas experiências durante o processo formativo e poder simbolizá-las por meio das discussões em sala e das metodologias ativas parece-nos, neste momento, um bom caminho para o enfrentamento dos desafios que a carreira docente impõe à tarefa de formar leitores de literatura.

Referências

- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BARTHES, Roland. *El placer del texto*. Traducción de Nicolás Rosa. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores, 1993.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a produção da autonomia dos estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*. Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>. Acesso em: 28 dez. 2020.
- BOMBINI, Gustavo. *Los arrabales de la literatura: la historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2015 (versão digital).
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/livro101.pdf> . Acesso em: 28 dez. 2020.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2001.
- INDURSKI, Freda. *Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos*. In: TFOUNI, Leda Verdiani (org.). *Letramento, escrita e leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 163-178.
- JOUVE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. (orgs.) *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução Neide Luzia Rezende et al. São Paulo: Alameda, 2013, p. 53-65.
- KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2011 (edición eletrónica).
- MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- MONTES, Graciela. *Buscar indícios, construir sentidos*. Tradução de Cícero Oliveira. Salvador: Solisluna, 2020.
- SILVA, Ezequiel T. da. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- PARANÁ. *Reformula o Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Português – Modalidade: Licenciatura – Habilitação Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas, a ser implantado no ano de 2018*. Resolução 142, 6 de dezembro de 2017. Universidade Estadual de Londrina -CEPE/CA. Disponível em/: http://www.uel.br/prograd/documentos/resolucoes/2017/resolucao_142_17.pdf. Acesso em: 28 fev. 2023.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução de Leny Weneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?.
Cad. Pesquisa [online]/ 2012, vol. 42, n. 145, pp.272-283. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100015>. Acesso em: 28 dez. 2020.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Recebido em: 7/3/2023

Aprovado em: 4/6/2023