



DESENREDO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade
de Passo Fundo

DESENREDO



Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade
de Passo Fundo

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

CONSELHO EDITORIAL

José Carlos Carles de Souza

Reitor

Rosani Sgari

Vice-Reitora de Graduação

Leonardo José Gil Barcellos

Vice-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Bernadete Maria Dalmolin

Vice-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários

Agenor Dias de Meira Junior

Vice-Reitor Administrativo

Edison Alencar Casagrande

Diretor do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

UPF Editora

Karen Beltrame Becker Fritz

Editora

Zacarias Martin Chamberlain Pravia

Editor das Revistas Institucionais

Corpo funcional

Daniela Cardoso

Coordenadora de revisão

Cristina Azevedo da Silva

Revisora de textos

Mara Rúbia Alves

Revisora de textos

Sirlete Regina da Silva

Coordenadora de design

Rubia Bedin Rizzi

Designer gráfico

Carlos Gabriel Scheleder

Auxiliar administrativo

Jeferson Cunha Lorenz

Luís A. Hofmann Jr.

Produção da Capa

Débora Facin

Revisão

COMISSÃO EDITORIAL

Cláudia Toldo (UPF)

Ernani Cesar de Freitas (UPF)

Fabiane Verardi Burlamaque (UPF)

Márcia H. S. Barbosa (UPF)

Miguel Rettenmaier da Silva (UPF)

Tania M. K. Rösing (UPF)

Luciana Maria Crestani (UPF)

Marlete Sandra Diedrich (UPF)

Patrícia da Silva Valério (UPF)

Ana Zandwais (Ufjrgs)

Antônio Dimas (USP)

Benjamin Abdala Júnior (USP)

Carla Viana Coscarelli (UFMG)

Cláudia Toldo (UPF)

Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran (Unesp/Assis/SP)

Cristina Mello (Universidade de Coimbra – Portugal)

Eloy Martos Nuñez (Universidade de Extremadura - Espanha)

Ernani Cesar de Freitas (UPF)

Fabiane Verardi Burlamaque (UPF)

Flávio Martins Carneiro (UERJ)

Hardarik Blühndorn (IDS – Mannheim - Alemanha)

José Luis Jobim (Uerj/UFF)

José Luís Fiorin (USP)

Leci Barbisan (PUCRS)

Márcia H. S. Barbosa (UPF)

Marisa Lajolo (Unicamp)

Max Bullen (Université de Cergy-Pontoise - França)

Michel Francard (Université de Louvain - Bélgica)

Miguel Rettenmaier da Silva (UPF)

Mônica Magalhães Cavalcante (UFC)

Regina Zilberman (Ufjrgs)

Tania M. K. Rösing (UPF)

Valdir Flores (Ufjrgs)

Organizadores do número

Cyntia Graziella G. S. Giroto

Fabiane Verardi Burlamaque

Maria Amélia Dalvi

Renata Junqueira de Souza

Editor

Francisco Fianco

Desenredo: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras /
Universidade de Passo Fundo. – Vol. 1, n. 1, (2005) – , –
Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2005-

Semestral

ISSN 1808-656 X

1. Linguística, Letras e Artes - Letras I. Universidade de
Passo Fundo – Programa de Pós-Graduação em Letras

Catálogo: bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB10/1569

Desenredo - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo é uma publicação temática e de periodicidade semestral da Universidade de Passo Fundo (UPF)

© Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida desde que citada a fonte.



EDITORA

Campus I, BR 285 - Km 292,7
Bairro São José – Fone: (54) 3316-8374
CEP 99052-900
Passo Fundo - RS - Brasil
Home-page: www.upf.br/editora
E-mail: editora@upf.br

Sumário

Editorial.....	331
Leitura e formação no Ensino Superior: “Problematização sobre a formação de leitores no Brasil e em Portugal”	335
Reading and training in Higher Education: “Questioning about the formation of readers in Brazil and Portugal”	
<i>Renata Junqueira de Souza, Ângela Paiva Balça, Maria da Natividade Carvalho Pires</i>	
Desafios na formação do licenciando em Letras como leitor e a sua atuação na educação básica	353
Challenges in teachers training as readers and their performance in basic education	
<i>Elisa Maria Dalla-Bona</i>	
Literatura e formação do pedagogo: caminhos que (ainda) não se cruzam	376
Literature and Pedagogue formation: routes that (still) do not intersect	
<i>Diana Maria Leite Lopes Saldanha, Marly Amarilha</i>	
A literatura infantil e juvenil nos currículos de Letras do Rio Grande do Sul.....	397
Children’s and youth literature in the Rio Grande do Sul Letters curricula	
<i>Zila Leticia Goulart Pereira Rêgo</i>	
Importância da leitura na formação de estudantes competentes – estudo de caso da província do Uíge, Angola.....	414
The importance of the reading competence in the formation of competent students – case study in the province of Uíge, Angola	
<i>Célia Oliveira</i>	
A Licenciatura em Letras: um espaço para formar (professores) leitores?.....	432
The Licensure of Letters: a space to form (teachers) readers?	
<i>Daniela Maria Segabinazi, Josete Marinho Lucena</i>	
A formação do leitor no ensino superior: trajetórias de motivação para a leitura.....	453
Reader’s training in higher education: paths for reading motivation	
<i>Dulce Helena Melão</i>	
Conhecimento metalinguístico em uma perspectiva (meta)cognitiva – letramento linguístico acadêmico da/o estudante universitária/o	473
Metalinguistic knowledge in a (meta)cognitive approach – academic linguistic literacy of undergraduate students	
<i>Fabiana Esteves Neves</i>	

Formação da competência leitora no ensino superior: uma prática de leitura analítico-reflexiva da coerência textual em artigo científico	496
Reading competence formation in higher education: a practical analytical-reflective reading of textual coherence in scientific article	
<i>Rodrigo Albuquerque</i>	
O ensino de Literaturas de Língua Inglesa na universidade: uma reflexão avaliativa	517
The teaching of English language literature in the university: an evaluative reflection	
<i>Charles Albuquerque Ponte, José Carlos Felix</i>	
A formação do professor de língua espanhola	543
Literary reader's profile of the future teacher of spanish language	
<i>Fabiane Verardi Burlamaque, Naiane Carolina Menta Três</i>	
Leitura do texto literário: fundamentos teóricos e justificativa para sua prática.....	566
Reading the literary text: theoretical fundaments and the justification for its practice	
<i>Tatiane Kaspari, Juracy Assmann Saraiva, Ernani Mügge</i>	
Histórias de quem ensina: as mediações e as experiências de leitura na formação do professor	583
Histories of those who teach: the mediaton and the reading experiences in teacher's formation	
<i>Cyntia Graziella G. S. Giroto, Elianeth Dias K. Hernandez</i>	
Diretrizes para autores	603

Editorial

Apresentamos a você, caro leitor, o segundo número de 2016 da *Desenredo*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, cujo tema “Leitura e formação no ensino superior” possibilita diferentes abordagens. Os artigos aqui encontrados visam à reflexão sobre a leitura e a constituição do leitor no ensino superior, investigando desde a formação inicial do professor até o espaço ocupado pela literatura, pela linguagem e pela escrita no contexto acadêmico. Aliada a essa reflexão, está a discussão acerca da trajetória leitora, das escolhas e modos de ler do professor e seus caminhos na sociedade contemporânea, considerando que estamos inseridos em um contexto de profundas transformações tecnológicas e culturais, que afetam as relações dos indivíduos. Com essa temática, pretende-se divulgar, em âmbito nacional e internacional, a produção científica resultante de pesquisas que se orientam pela interface entre os estudos linguísticos, os estudos literários e a pedagogia, observando as relações que se estabelecem entre as áreas.

Ângela Balça, Maria da Natividade Pires e Renata Junqueira de Souza, em “Leitura e formação no Ensino Superior – problematização sobre a formação de leitores no Brasil e em Portugal”, apresentam uma discussão sobre o problema da leitura e da formação de leitores no ensino superior, no Brasil e em Portugal, objetivando perceber se esses estudantes são ainda *leitores em construção*.

O artigo “Desafios na formação do licenciando em Letras como leitor e a sua atuação na educação básica”, de Elisa Maria Della-Bona e Milena Ribeiro Martins, a partir de um relato e análise de duas experiências desenvolvidas no Curso de Letras da Universidade Federal do Paraná, discute a importância da socialização de impressões de leitura e de hipóteses interpretativas em situações didáticas na universidade e na educação básica.

Em “Literatura e formação do pedagogo: caminhos que (ainda) não se cruzam”, Diana M. L. L. Saldanha e Marly Amarilha apresentam uma investigação sobre o ensino de literatura nos cursos de Pedagogia do Brasil, tomando como *corpus* os Projetos Pedagógicos, as Estruturas Curriculares de Cursos de Pedagogia de vinte

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v12i2.6681>

e sete universidades federais a partir de um levantamento das disciplinas de literatura ofertadas no Curso de Pedagogia presencial.

Zíla Letícia Pereira Rêgo, em “A literatura infantil e juvenil nos currículos de Letras do Rio Grande do Sul”, analisa a inclusão atual da disciplina de literatura infantil e juvenil (ou sua equivalente) nos cursos de Licenciatura em Letras das instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul. A investigação volta-se para um *corpus* de quarenta e oito currículos e quatorze ementas, analisando aspectos como modalidade de inclusão, carga horária prevista, semestre de oferta e informações sobre o gênero contempladas nos documentos, o que permite refletir sobre as forças que atuam no sentido de garantir a oferta ou permitir a exclusão do gênero nos cursos de formação de professores.

Em “Importância da leitura na formação de estudantes competentes – estudo de caso da província de Uíge, Angola”, Célia Oliveira apresenta a importância das atividades de leitura na aquisição de uma língua, a partir do conhecimento dos hábitos de leitura dos professores do ensino primário, do ensino médio e do ensino secundário na província do Uíge, analisando a forma como as atividades de leitura são trabalhadas em sala de aula e apresentando algumas estratégias de promoção da leitura na província do Uíge.

Daniela Maria Segabinazzi, no artigo “A Licenciatura em Letras: um espaço para formar (professores) leitores?”, apresenta os problemas e desafios que se constata na/para a formação leitora dos professores de Português e Literatura e dos discentes da Licenciatura em Letras, demonstrando que a denominada “crise da leitura”, originada por volta dos anos 70, do século XX, tem se agravado na formação dos professores, que deveriam ensinar a leitura na educação básica, especialmente a leitura literária.

No artigo “A formação do leitor no ensino superior: trajetórias de motivação para a leitura”, Dulce Melão aborda a motivação para a leitura dos estudantes do ensino superior, encarando-a enquanto constructo multidimensional. A pesquisa, realizada numa instituição de ensino superior politécnico do centro de Portugal com uma turma do curso de Educação Básica (3º ano), permitiu compreender a necessidade de realizar programas de formação que possam promover a motivação para a leitura dos estudantes futuros profissionais da Educação, de modo que tal possa vir a repercutir-se no seu futuro público.

Em “Conhecimento metalinguístico em uma perspectiva (meta)cognitiva – letramento linguístico acadêmico da/o estudante universitária/o”, Fabiana Esteves Neves investiga a dificuldade que estudantes universitárias/os apresentam de relacionar conceitos e fenômenos, tanto na leitura quanto na escrita de textos acadêmicos. Foca, assim, o letramento linguístico acadêmico de estudantes universitários, na

perspectiva da processualidade, à luz de conceitos da (meta)cognição, especialmente o gerenciamento metalinguístico.

Rodrigo Albuquerque, no artigo “Formação da competência leitora no ensino superior: uma prática de leitura analítico-reflexiva da coerência textual em artigo científico”, traz à tona a análise textual, realizada por estudantes de graduação, por meio da aplicação de conceitos teóricos relativos à coerência textual na leitura analítico-reflexiva de um artigo científico, em busca pela formação da competência leitora. Para tanto, a pesquisa inscreve-se na agenda dos estudos sociointeracionais, em interface com a Cognição Social e com a Linguística do Texto, e se situa, metodologicamente, na Análise de Discurso.

O estudo de Charles Albuquerque Ponte e José Carlos Felix, intitulado “O ensino de literaturas de língua inglesa na universidade: uma reflexão avaliativa”, partindo do conceito adorniano de semiformação [*halbbildung*], propõe fomentar uma discussão reflexiva acerca dos três métodos mais comuns para a organização curricular e o ensino de Literaturas de Língua Inglesa no ensino superior brasileiro: o histórico, o baseado em gêneros literários e o temático, com a intenção aqui não de vaticinar um dos métodos como ideal, mas equalizá-los para que se possa direcionar uma escolha informada aos Cursos de Letras em processo de reformular seus currículos.

Fabiane Verardi Burlamaque e Naiane Menta apresentam, no artigo “A formação do professor de língua espanhola”, a trajetória leitora de acadêmicos iniciantes e finalistas do curso de Letras, da Universidade de Passo Fundo. Abordam-se aspectos da trajetória leitora dos participantes, com o objetivo de observar o processo de formação do leitor, social e academicamente. A pesquisa, diagnóstica e qualitativo-investigativa, foi composta por um estudo bibliográfico e de campo, com aplicação de questionários. Assim, foi possível traçar um perfil que permitiu identificar os mediadores de leitura, os locais preferidos para leitura, como se sentem como futuros mediadores, que contato tiveram com a literatura hispânica e que experiências com livros ou outros suportes marcaram a infância, a adolescência e o processo acadêmico.

Em “Leitura do texto literário: fundamentos teóricos e justificativa para sua prática”, Ernani Mugge, Juracy Saraiva e Tatiane Kaspari discutem o tratamento dispensado ao texto literário e os desdobramentos do ato de ler, tanto na esfera pessoal quanto social, valendo-se dos preceitos da Estética da Recepção, que acentuam o protagonismo do leitor no processo de leitura, conferindo a ela uma dimensão libertadora e crítica. Esse posicionamento justifica a presença do texto literário no espaço acadêmico, onde se privilegia a formação do indivíduo. Garantindo aos alunos o acesso ao patrimônio literário, que lhes confere a sensação de pertencimento a um povo e a um país, o professor de nível superior assume o compromisso

de auxiliar os estudantes a compreenderem sua realidade, além de contribuir para sua humanização.

No último artigo deste número, “Histórias de quem ensina: as mediações e as experiências de leitura na formação do professor”, Cyntia Graziella G. S. Giroto e Elianeth Dias K. Hernandez cotejam os estudos da literatura, da leitura e do ensino com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural, bem como da teoria bakhtiniana com as experiências de leitura vivenciadas por professores da Educação Básica durante seu percurso acadêmico e profissional, com a intenção de identificar quais vivências marcaram a constituição desses sujeitos, como leitores e como professores responsáveis pelo ensino de Língua Portuguesa, desde o início da escolarização, na Educação Infantil, até o final da Licenciatura.

Como referimos anteriormente, os treze artigos que compõem este número da *Desenredo* contribuem, cada um a seu modo, para a reflexão acerca da questão da Leitura e da formação no ensino superior. Assim, agradecemos aos professores que contribuíram com nosso trabalho, oferecendo a nosso leitor textos de qualidade, com profundidade tanto teórica quanto analítica.

As organizadoras

Cyntia Graziella G. S. Giroto
Fabiane Verardi Burlamaque
Maria Amélia Dalvi
Renata Junqueira de Souza

Leitura e formação no Ensino Superior: “Problematização sobre a formação de leitores no Brasil e em Portugal”

*Renata Junqueira de Souza**

*Ângela Paiva Balça***

*Maria da Natividade Carvalho Pires****

Resumo

Neste artigo discute-se o problema da leitura e da formação de leitores no ensino superior, no Brasil e em Portugal, sendo nosso objetivo perceber se estes estudantes são ainda leitores em construção. A metodologia para a discussão centrou-se nas investigações em torno da formação leitora desses estudantes, o que permitiu chegar a algumas conclusões afins: são fundamentais estudos de maior dimensão nessas áreas; é basilar que todos os docentes do ensino superior tomem consciência das dificuldades desses alunos na leitura/escrita/literacias acadêmicas e que nas suas disciplinas possam dar um contributo para colmatar esses problemas; os alunos do ensino superior são ainda leitores em construção.

Palavras-chave: Leitura. Literacias acadêmicas. Formação de leitores. Ensino superior.

A leitura dos estudantes do ensino superior no Brasil e em Portugal

O presente estudo¹ envolve a discussão da problemática da leitura e da formação dos alunos do ensino superior como cidadãos leitores, habilitados com competências literárias que lhes possibilitem uma intervenção crítica e válida para a sociedade. A leitura é uma competência fundamental para as atuais socie-

* Universidade Estadual Paulista, Departamento de Educação.

** Professora Auxiliar no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, Portugal.

*** Professora coordenadora da Unidade Técnico-Científica de Ciências Sociais e Humanas. Doutorada em Literatura Portuguesa pela Universidade de Coimbra.

Data de submissão: set. 2016 – Data de aceite: dez. 2016

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v12i2.6418>

dades democráticas, sabendo-se que nas sociedades em que os hábitos de leitura são uma realidade encontramos melhores indicadores econômicos, científicos, culturais. A leitura, bem como outras práticas culturais, cria possibilidades para que todos os indivíduos tenham acesso ao universo do conhecimento e da informação, abrindo-lhes novos horizontes e contribuindo para uma postura inclusiva em relação ao outro. Ter hábitos de leitura desde as idades mais precoces vai decerto permitir ao aluno que chega ao ensino superior ser

provavelmente um jovem adulto dotado de uma desenvoltura intelectual capaz de traçar o seu próprio caminho e de encetar o seu percurso de descoberta sem fim. (AMARAL, 2014).

Desde alguns anos, a comunidade acadêmica, de vários países do mundo como Portugal, Espanha, Brasil, Austrália, Nova Zelândia, entre outros, vem alertando para os problemas de leitura e escrita apresentados pelos alunos que frequentam o ensino superior. A chamada de atenção para esse problema, transversal a várias áreas do saber, tem tido resposta em alguns estudos sobre literacias acadêmicas (HENDERSON; HIRST, 2007; DIONÍSIO; FISCHER, 2010) e sobre os hábitos de leitura dos estudantes do ensino superior (LARRAÑAGA; YUBERO; CERRILLO, 2008; YUBERO; LARRAÑAGA; CERRILLO, 2009; BALÇA et al., 2009; BORTOLANZA; BALÇA, 2013; YUBERO; LARRAÑAGA; PIRES, 2014).

Essa consciencialização está na base da criação, em Espanha e Portugal, alargada depois a vários países da América Latina, como o Brasil, da Rede Internacional de Universidades Leitoras (Riul), em 2006. Na sua página *web*, a Riul apresenta suas origens e filosofia subjacentes, bem como seu objetivo básico que consiste em

potenciar el papel de la lectura y de la escritura en la Universidad, no sólo como herramientas de trabajo (la llamada “alfabetización académica”) sino como vehículo de promoción integral del universitario. (RIUL, 2016).

Essa Rede Internacional procura promover, em ambiente acadêmico, a leitura e a escrita, encarando-as como competências básicas e transversais a todas as áreas do saber. Partindo dessas competências básicas, o trabalho centra-se no fomento, nos jovens universitários e do ensino superior politécnico, das literacias múltiplas, procurando formar sujeitos ecléticos que atuem na sociedade de forma crítica, dialogante, imaginativa, cidadã.

A formação literácita dos jovens e o papel da escola nesse desígnio é uma discussão de vários anos que, à medida que o tempo passa e que a escola vem dando resposta a esse desiderato, toma novos contornos e alarga-se aos níveis de escolaridade mais avançados. Em 1996, os investigadores Rui Vieira de Castro e Maria de Lourdes Sousa apresentaram um estudo, no *16th World Congress on Reading*, em Praga, dedicado aos hábitos e atitudes de leitura dos alunos em

Portugal, no qual introduziam o conceito de *leitores em construção*. Nesse estudo, publicado em 1998 num livro de ensaios, esses investigadores avançavam que, à medida que os alunos portugueses prosseguiam na sua escolaridade, a escola não entendia “os estudantes mais avançados como leitores ‘em construção’”. (CASTRO; SOUSA, 1998, p. 136). Na verdade, o que esse estudo revelava era que a escola desinvestia, em termos de promoção da leitura, nos alunos que frequentavam o 3º ciclo do ensino básico e o ensino secundário, partindo do princípio que esses estudantes já estavam formados como leitores.

De acordo com esses investigadores, quer os pais, quer os professores

parecem entender que os leitores são feitos de uma vez para sempre nos primeiros anos de escolaridade e que a partir daí a questão é tão só a de usar esse ganho. (CASTRO; SOUSA, 1998, p. 146).

Esse estudo revelou, já na época, que a partir do 3º ciclo do ensino básico (entre o 7º e o 9º ano, correspondentes, em Portugal, aos jovens com 13 – 15 anos) se começava a perder leitores, preferindo esses estudantes, como vários estudos sobre a adolescência mostravam igualmente, atividades em grupo em detrimento de atividades mais individuais, como a leitura o é por excelência. Nesse sentido, Castro e Sousa (1998) propunham que a escola fomentasse atividades de promoção da leitura mais *agressivas*, para evitar tantas perdas de leitores entre a infância e a idade adulta.

Esse entendimento da escola era há alguns anos o entendimento das universidades e outras instituições de ensino superior. Os alunos que ingressavam no ensino superior eram encarados como leitores já formados e não como *leitores em construção*. Considerava-se que esses estudantes eram leitores, tinham o completo domínio das competências literárias e que estariam aptos a ler e a escrever sem quaisquer dificuldades, permitindo-lhes uma ação crítica e informada na comunidade académica e na sociedade em geral.

Assim, muito embora os estudos no Brasil e em Portugal indicassem que estávamos junto de povos que liam pouco ou não liam de todo, as políticas públicas de leitura centraram-se e deram prioridade, sobretudo, às crianças nos primeiros anos da sua vida escolar.

Enquadrando essa problemática também ao nível europeu, remete-se para o Projeto Europeu Erasmus+ “Boys Reading” (2014-2016), que inclui como parceiras instituições de Áustria, Chipre, Croácia, Grécia, Polónia, Romênia e, além de Portugal, que apresenta uma perspectiva crítica sobre o tipo de leituras que a escola propõe aos jovens adolescentes que, em certa medida, pode-se estender aos alunos do ensino superior, se considerarmos que estes são também *leitores em construção*. Numa perspetiva educacional:

O cânone (que implica uma literatura modelo, impõe listas e textos e uma herança literária estável) necessita de ser interpretado juntamente com a “instabilidade textual” dos média e da dinâmica da literatura popular. Watson argumenta que não podemos ter o ensino de uma “literatura de elevada qualidade” na escola e textos populares dos média fora da escola porque há o risco de a formação não fazer qualquer sentido para a maioria dos alunos [no caso concreto, rapazes] porque falta a correlação com as suas vidas e, mais importante ainda, falta uma relação com o que os jovens experienciam como *leitura* agradável através de um filme, da televisão, vídeo, banda desenhada, jornais, revistas, ficção popular e Internet. (WATSON, 1996, p. 10 apud BOYS READING – GUIDELINES, 2016).

Assim,

a relação entre o texto alfabetizador e as práticas de literacia formais da escola têm de ser alteradas: os discursos literários não devem ser apresentados através de abordagens técnicas para decifrar os textos. (HILTON, 1996, p. 304 apud BOYS READING – GUIDELINES, 2016).

Os leitores precisam ter a possibilidade de sentirem o poder de se envolverem na descoberta do sentido do texto (BOYS READING - GUIDELINES, 2016)². Esse envolvimento com a leitura, promovendo a “apropriação” do texto de forma crítica, precisa ser proporcionado junto dos alunos do ensino superior, já que mesmo esse nível de ensino é, ainda, muitas vezes, expositivo e também porque a sociedade atual desenvolve nos jovens interesses por outro tipo de atividades, condicionando a capacidade de concentração, cognição e sensibilidade estética que a leitura implica.

Se os alunos do ensino superior, no Brasil e em Portugal, são chamados *leitores em construção*, mas se as políticas públicas que possibilitam a aquisição de acervos para as instituições escolares brasileiras e portuguesas, como veremos a seguir, privilegiam livros para a educação básica, como fomentar a leitura para o leitor das instituições superiores?

As políticas para a leitura e o livro no Brasil e em Portugal

O Brasil investe em livros de literatura, comprando-os e enviando-os para as bibliotecas escolares da Educação Infantil e para as salas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com o Ministério da Educação (MEC),

a distribuição de obras de literatura pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) já passou por diversos formatos. Em todos eles o objetivo do MEC sempre foi proporcionar aos alunos da rede pública o acesso a bens culturais que circulam socialmente, de forma a contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos leitores, favorecendo, assim, a inserção desses alunos na cultura letrada. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 5).

Enquanto no Brasil o MEC lança um edital para que as universidades se inscrevam e conduzam o processo de avaliação e seleção dos acervos de livros antes da compra, como é o caso do PNBE, nos Estados Unidos da América tais aquisições estão diretamente ligadas às escolas, ou seja, cada instituição

escolar recebe recursos financeiros do Estado, tais recursos estão vinculados ao desempenho dos alunos em provas de avaliação externas – e decidem onde investir o dinheiro. Nesse sentido, as bibliotecas escolares são equipadas com livros, computadores e outros materiais e cada escola define quais os títulos a comprar.

De modo diferente, no Brasil, o MEC lança um edital próprio, intercalando as compras de livros por segmento. Dessa maneira, nos anos pares adquirem-se os livros para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano), bem como são montados os acervos para a EJA. Já nos anos ímpares, compram-se os livros para o Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano) e para o Ensino Médio.

A seleção dos acervos é feita pela universidade que ganha o edital. Desde 2006, a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) tem conduzido esse processo por meio do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale).

Segundo Soares e Paiva (2014, p. 9), de 2006 a 2013, foram adquiridos e distribuídos 7.426.531 livros, que serviram 123.775 escolas e 21.120.092 alunos. Quanto às cifras, o total investido foi de R\$ 473.638.642,13.

Há de se ressaltar a diversidade dos textos selecionados para comporem os acervos das bibliotecas das escolas públicas brasileiras: textos em verso, textos em prosa e livros de imagens e histórias em quadrinhos. De acordo com Soares e

Paiva (2014, p. 10-11), há uma série de critérios para a seleção desses livros. Tais critérios perpassam pela “qualidade textual, que se revela nos aspectos éticos, estéticos e literários, na estruturação narrativa, poética ou imagética, numa escolha vocabular que não só respeite, mas também amplie o repertório linguístico” dos leitores. A qualidade gráfica também é levada em consideração, os livros escolhidos devem ter um projeto gráfico capaz de seduzir o leitor para interagir com o objeto literário, articulando texto e ilustrações adequados para formação do sujeito crítico. Por fim, há o critério da qualidade temática, que, segundo as autoras (SOARES; PAIVA, 2014), é manifestado na adequação e diversidade dos temas, atendendo aos interesses do leitor nos mais diferentes contextos sociais e culturais, temas capazes de ampliar e ativar os conhecimentos prévios desses frequentadores das bibliotecas escolares brasileiras.

Porém, mesmo com a implantação de alguns programas de incentivo à leitura nas primeiras fases da educação, é possível evidenciar que muitos alunos do ensino superior chegam às universidades com deficiências que prejudicam a prática de leitura crítica e reflexiva que o contexto exige; mais grave: esses alunos, estando nas licenciaturas, em breve atuarão na educação básica, na formação de novos leitores. Há, portanto, um redemoinho, um furacão, cujo olho é o leitor, seja ele a criança, o jovem e até mesmo o aluno do ensino superior, que

depois terá a função de formar leitores. A preocupação é que essas questões são levantadas, discutidas muitas vezes pelo próprio Governo Federal, Estadual e/ou Municipal e não são resolvidas, as deficiências da formação reiteram-se em todos esses segmentos.

Diante do exposto, podemos perceber que as políticas do livro e da leitura no Brasil não privilegiam os estudantes do ensino superior, que são também, segundo pesquisas recentes (BORTOLANZA; BALÇA, 2013), *leitores em construção* e que precisam de mediadores para sair dessa condição e caminharem para um *status* de leitores autônomos.

Em Portugal, nos anos 80, o país lança a Rede Nacional de Bibliotecas Públicas (1987); nos anos 90, a Rede de Bibliotecas Escolares (1996), hoje com uma cobertura integral no território português; em 2006, o Plano Nacional de Leitura. Todos esses enormes investimentos, num país com recursos públicos limitados, centraram-se na firme convicção do poder político de que o país precisava de políticas públicas, com recursos efetivos, para poder melhorar os hábitos de leitura e os níveis de literacia da população portuguesa.

Todavia, nos anos iniciais, o Plano Nacional de Leitura (PNL) tinha como grande prioridade atuar com as crianças que frequentavam desde a educação pré-escolar até ao 2º ciclo do ensino básico (sensivelmente crianças entre 3 e 12 anos).

Elegem-se como público-alvo prioritário para uma primeira fase, a decorrer durante cinco anos, as crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar e as crianças que frequentam o Ensino Básico, em particular os primeiros seis anos de escolaridade. (PNL, 2016).

Dado que todos os estudos diziam que a formação de leitores e o desenvolvimento de competências literárias tinham de iniciar-se o mais cedo possível na vida das crianças, não foi tido em conta, logo no princípio do PNL, o trabalho com os alunos mais velhos, os tais leitores não entendidos como ainda estando em construção.

Desse modo, em 2007, encomendado pelo PNL, surge o estudo coordenado por Mário Lages, intitulado *Os estudantes e a leitura*. Essa investigação tinha como propósito

descrever, interpretar e explicar as atitudes e os comportamentos [...] quer em termos das circunstâncias de desenvolvimento do gosto e da prática de leitura, quer da definição e quantificação dos factores que contribuem para a criação de hábitos, a partir de tais práticas. (LAGES, 2007, p. 10).

O público-alvo desse estudo era os estudantes do ensino básico e secundário. Os estudantes do ensino superior foram, de novo, completamente esquecidos.

Porém, os resultados desse estudo, na época, deixavam vislumbrar, tal como decerto também permitia o estudo, dos anos 90, de Castro e Sousa (1998), o que possivelmente estava a acontecer com os estudantes do ensino superior, em termos de leitura e de competências literárias. Desse modo, entre os alunos do ensino

secundário, apenas 5% declaravam que eram viciados na leitura; 24% afirmavam que gostavam muito de ler, o que nos deixa menos de 30% de estudantes do ensino secundário realmente vinculados à leitura. O estudo evidenciava ainda a estreita relação entre o gosto pela leitura desses estudantes e o nível de ensino que eles ambicionavam atingir no seu futuro. Assim, quanto maior era o prazer pela leitura, mais longe, em termos acadêmicos, esses alunos pretendiam chegar:

o gosto cresce quase exponencialmente dos que desejam ficar no 12.^o ano até aos que pretendem chegar ao doutoramento. Nos que gostam muitíssimo de ler são dominantes os que pretendem chegar ao doutoramento. (LAGES et al., 2007, p. 365).

Assim, os dados desse estudo, coordenado por Lages (2007), podem de algum modo indiciar se os estudantes que irão ingressar no ensino superior serão jovens cuja

prevalência dos hábitos de leitura [...] é comparativamente alta diante da população em geral, não é menos verdade que uma larga percentagem se situa ainda longe de ter sido conquistada pela leitura. (AMARAL, 2014).

Parece-nos, dessa maneira, que ao ensino superior cabe, nesse momento, um papel ainda muito importante e fundamental na formação dos seus jovens estudantes em termos de competências literárias. E esse papel é transversal (como afirmamos anteriormente) tanto para jovens que estudam humanidades quanto para os que estudam ciências, tecnologias ou artes.

A leitura, na sociedade contemporânea, muito embora aparentemente seja valorizada,

parece ter, contudo, pouco valor como meio de compensação econômica imediata. Isso se liga também à questão das Humanidades e de qual o papel que lhes reservamos numa sociedade tecnocrática em que tudo parece ser obrigado a possuir uma utilidade prática, ou seja, a servir para alguma coisa. (AMARAL, 2014).

Acrescenta George Steiner, numa entrevista a Hermoso (2016),

O crescente desprezo político pelas humanidades é desolador. A Filosofia, a Literatura, a História são cada vez mais marginalizadas nos planos educacionais. (HERMOSO, 2016, p. 12).

Se por um lado a sociedade parece atribuir valor à leitura e às práticas culturais, por outro as desvaloriza, quando as não considera como produtoras de riqueza, quando não investe na formação de públicos consumidores, atentos e críticos, de experiências culturais, quando entende que a formação superior, nessas áreas, pode ser varrida das universidades, quando não aposta na formação dos indivíduos em conhecimentos que os vão preparar para pensar, criticar, atuar livremente, gerando, assim, sociedades mais informadas, menos manipuláveis, mais abastadas. Por isso mesmo, o ensino superior deveria investir, em seus jovens estudantes, nas áreas da leitura, das literacias acadêmicas e das práticas culturais.

Como mencionamos, a leitura e o ensino da compreensão leitora são fundamentais para que esses jovens possam

construir, desde logo, significados mais profundos e implícitos dos textos que os rodeiam, quer sejam textos de caráter acadêmico, quer sejam outros tipos de textos. Vivemos numa sociedade imersa no código escrito e só a sua decifração e compreensão, possibilitadas por um verdadeiro e eficaz trabalho de hermenêutica sobre os textos, podem impedir a manipulação dos indivíduos e permitir-lhe uma intervenção informada e consciente na sociedade.

As competências literárias dos jovens leitores terão de ser promovidas de forma a dominar as literacias académicas, entendidas por Dionísio e Fischer (2010) como práticas de literacia que se desenvolvem em contexto académico, em redor da leitura e da produção escrita de textos e em torno dos conceitos, do léxico e do discurso das várias disciplinas que constituem determinado saber. Só o fomento das literacias académicas possibilitará um acesso real às distintas linguagens das múltiplas áreas do conhecimento e, conseqüentemente, um ingresso na profissão. É a efetiva posse dessas linguagens e desses discursos que viabiliza, no mundo do trabalho, o diálogo e a partilha de informação, oral e escrita, entre pares, mas também entre outros indivíduos que convivem e precisam desses profissionais.

Por fim, e porque sentimos tantas vezes as debilidades dos nossos jovens em relação às práticas culturais, é necessário um sério investimento nessas áreas, por parte das instituições de ensino

no superior. A frequência das bibliotecas, dos teatros, dos cinemas, dos concertos, dos museus, das exposições, que versem os mais distintos temas será enriquecedora na percepção e na compreensão do outro e do mundo que nos rodeia. As práticas culturais promovem o acesso a múltiplas linguagens, a distintas formas de representar e entender o universo, a inúmeras possibilidades de sonhar e de inventar novos produtos e soluções para a sociedade.

Acreditamos, assim, que a continuação da construção do jovem universitário como leitor, bem como a possibilidade de ter acesso ou participar ativamente em práticas culturais diversas vão certamente contribuir para a formação integral desses indivíduos.

As especificidades da leitura no ensino superior

Na segunda parte deste artigo, trazemos à discussão os dados revelados por alguns estudos, desenvolvidos no Brasil e em Portugal (CARVALHO, 2002; OLIVEIRA, 2011; BALÇA et al., 2009; YUBERO; LARRAÑAGA; PIRES, 2014; IPL, 2015) sobre o perfil leitor dos alunos do ensino superior nos dois países. Embora não abundem os estudos, nos dois países, sobre essa problemática, elegemos estes pelo fato de nos parecerem os mais representativos da complexidade de variáveis que entram na formação dos jovens leitores desse nível de ensino. É nosso objetivo, neste artigo, discutir e

divulgar a problemática da leitura e da formação dos alunos do ensino superior como leitores e como cidadãos, com o total domínio das competências literárias.

No Brasil, ainda são poucas as pesquisas que tratam do perfil do leitor no ensino superior, existindo apenas investigações isoladas e pouco representativas, se partirmos do pressuposto de que o país é constituído por 26 estados e um distrito federal. Segundo dados do Mapa do Ensino Superior no Brasil, publicado em 2015, referentes a 2013, são 2.391 instituições de ensino superior no Brasil, sendo 2.090 privadas e 301 públicas, com um total de 394 mil docentes ministrando aulas para 834 mil cursos presenciais e 6,2 milhões de alunos, referentes às matrículas de 2013.

Em buscas por pesquisas que abordassem o tema, encontramos a de Carvalho (2002), que analisou as práticas de 25 alunas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, tendo como preocupação o fato de essas alunas, depois de graduadas, serem as responsáveis por formar leitores nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, sua pesquisa mostrou as dificuldades que essas futuras professoras encontraram principalmente com a compreensão da leitura, bem como com o acesso aos textos impressos.

Num estudo maior, Oliveira (2011) explorou a compreensão da leitura de estudantes universitários de diferentes estados brasileiros, universidades e cursos. No resumo publicado numa revista

acadêmica, a pesquisadora evidencia a participação de 1.022 universitários de diversos cursos de universidades públicas e privadas de três estados distintos: São Paulo, Minas Gerais e Paraná. A autora utilizou a técnica de Cloze³.

De acordo com Oliveira (2011), para compreender se os alunos entendiam os textos, os dados foram planejados a partir da estatística descritiva. Assim, os sujeitos receberam um texto de 250 palavras com a informação de que algumas foram retiradas do texto. A pesquisadora então propôs:

Leia todo o texto, em seguida volte completando as lacunas com as palavras que você acredita serem adequadas ao contexto. (OLIVEIRA, 2011, p. 695).

Notamos que os alunos, ao “preencherem” o texto, teriam de ativar seus repertórios anteriores, bem como os conhecimentos sobre o contexto, ou seja, os estudantes foram desafiados a estabelecer relações com as suas experiências, com o texto e com o mundo.

A análise evidenciou que as pontuações dos alunos do ensino superior foram uma média muito aquém do favorável, 19,3 pontos. Tal média revelou-se muito baixa, se levarmos em consideração que a pontuação mínima era 0 e a máxima era 32 pontos. A pesquisadora expôs que a maior parte dos estudantes não conseguiu atingir pelo menos metade dos acertos possíveis no teste, que seria de 23 pontos.

Os resultados mostraram que a habilidade de compreensão da leitura dos sujeitos respondentes foi baixa e houve

diferença na dificuldade relacionada às classes gramaticais. Oliveira (2011, p. 699) é mais enfática e pondera:

Assim sendo, se a compreensão em leitura de nossos futuros profissionais está muito aquém do esperado e se é por meio dela que há o acesso aos conteúdos técnicos científicos, então se questiona a qualidade da formação de nossos estudantes do ensino superior.

Assim, não basta apenas ler; é preciso entender o que se lê. A leitura dos alunos da pesquisa de Oliveira (2011), estudantes de diversos cursos superiores, inclusive de alunos das licenciaturas (futuros professores), estava abaixo do que se espera de uma sociedade crítica. Portanto, os responsáveis por cursos de nível superior deveriam privilegiar a constituição de leitores ativos, críticos, exigentes e propositivos, com consistente vivência leitora e com uma formação teórico-metodológica adequada às vivências com a leitura, para além da graduação.

Outra pesquisa, realizada em 2015, pelo Instituto Pró-Livro (IPL), com apoio da Associação Brasileira de Escritores de Livros Escolares (Abrelivros), Câmara Brasileira do Livro (CBL) e Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), na sua quarta edição, os Retratos de Leitura no Brasil, entrevistou 5.012 pessoas, em 315 municípios brasileiros, com o intuito de conhecer o comportamento leitor medindo a intensidade, forma, limitações, motivação, representações e as condições de leitura e de acesso ao livro – impresso e digital – da população brasileira.

A pesquisa do IPL pondera que, nas últimas décadas, houve um aumento considerável da escolaridade média dos brasileiros, diminuindo a proporção de analfabetos e aumentando o número de pessoas que buscam uma formação superior. No entanto, apesar da redução do analfabetismo, de acordo com o Indicador de Analfabetismo Funcional (Inaf), apenas um em cada 4 brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, ou seja, novamente esbarramos na questão da compreensão leitora, levantada anteriormente nas pesquisas de Carvalho (2002) e Oliveira (2011).

Além da compreensão ser considerada uma barreira para a leitura, a pesquisa “Retratos de Leitura no Brasil” de 2015 destaca que um dos principais motivos dos pesquisados se declararem não leitores é a falta de tempo. Os entrevistados ainda afirmam que se tivessem tempo possivelmente leriam mais; no entanto,

na medida em que a escolaridade do indivíduo diminui reduz a proporção daqueles que consideram a leitura uma atividade prazerosa. A maior escolaridade do indivíduo, como já foi apontado, indica uma maior diversidade de materiais lidos, mas também pode influenciar no tipo de relação que ele estabelece com a leitura. (p. 133)

Quanto às motivações e hábitos de leitura, a investigação mostra os livros religiosos como os tipos mais lidos pelos brasileiros, que também declararam preferir ler em casa. Evidencia ainda o fato de o tempo livre dessas pessoas estar cada vez mais ocupado por uma variedade de atividades. Nesse sentido,

as novas tecnologias foram abordadas pela pesquisa e os respondentes afirmam que usam a internet, o computador e o telemóvel, acessando por meio deles a redes sociais e o WhatsApp, etc. É ainda interessante notar que o IPL introduziu pela primeira vez em 2015 o conceito de usuário de internet e os resultados mostraram que 60% dos leitores e 32% dos não leitores utilizam a internet no tempo livre, em detrimento da leitura, que teve 37% e 7%, respectivamente. Contudo, mais da metade dos sujeitos pesquisados, que cursam o ensino superior, declarou que gosta muito de ler.

Por fim, a pesquisa apontou que os brasileiros leem, em média, 2,54 livros no período referência de três meses anteriores à pesquisa. O número equivale a 4,96 livros por habitante/ano. O levantamento considerou todos os gêneros: literatura, contos, romances, poesia, banda desenhada, Bíblia, livros religiosos e livros didáticos. Mas o instrumento de recolha de dados faz uma diferenciação entre livros inteiros e partes lidas; assim, do total de 2,54 livros, foram 1,06 livros inteiros e 1,47 em partes.

Diante do exposto, se por um lado não temos uma pesquisa que trate especificamente do leitor no ensino superior no Brasil, os resultados relatados até ao momento reforçam que esse sujeito é um leitor em construção e que, embora busque conhecimento através da leitura, ainda tem dificuldades de compreender o que lê.

Em Portugal, decorrente de investigações realizadas em Espanha, pouco tempo antes, sobretudo pela Universidade de Castilla-La Mancha, que integrava a RIUL, a Universidade de Évora (UE) e o Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB) (igualmente parceiros na RIUL) lançaram um estudo sobre a formação dos seus alunos como leitores. Esse desafio colocou-se também porque, entre os investigadores dessas duas instituições de ensino superior, há muito que se pressentiam as grandes dificuldades de muitos alunos na leitura, na escrita e no domínio das literacias académicas. Outra preocupação desses investigadores era o fato de lecionarem a alunos que seriam futuros educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico (crianças sensivelmente entre os 6 e os 10 anos), uma vez que seriam esses profissionais que, no futuro, formariam crianças e jovens leitores. Ninguém pode formar o outro em áreas que não conhece, não domina e não possui.

Conhecedores, há muito, do estudo levado a cabo por Castro e Sousa (1998), para o 3º ciclo do ensino básico e para o ensino secundário, Balça et al. (2009) levantaram então a hipótese de que os alunos do ensino superior seriam ainda *leitores em construção*. Desse modo, durante o ano letivo 2008-2009, foi aplicado um questionário, publicado em Balça et al. (2009), a alunos do 1º e do 2º ano dos cursos de Ensino Básico. O objetivo desses investigadores, segundo Giordano

(2003) e Freebody (2003), era levantar questões,

reunir pontos de partida, convertíveis em trabalhos a realizar posteriormente, nos quais seja cruzada informação de natureza quantitativa com a possibilidade que os procedimentos inscritos no paradigma da investigação qualitativa proporcionam ao nível do acesso a representações dos sujeitos sobre as práticas em análise. (BALÇA et al., 2009, p. 240-241).

A amostra do estudo era, então, constituída por um total de 102 alunos, sendo que 49 pertenciam à UE e 53 ao IPCB. A amostra apresentava quase 100% de sujeitos femininos, indicador interessante da feminização dessas profissões que atendem as crianças com faixas etárias mais baixas.

A recolha de dados permitiu a construção de diversas categorias e uma posterior análise, comparação e discussão dos dados entre as duas instituições de ensino superior. As categorias que se ordenaram foram:

I) Perfil; II) Leituras Habituais; III) Preferências de Leitura; IV) Exclusões de Leitura; V) Suportes de Leitura; VI) Espaços de Leitura; VII) Tempos de Leitura; VIII) Dimensões valorizadas na Leitura. (BALÇA et al., 2009, p. 242).

Em seguida, iremos apenas dar conta dos resultados de algumas dessas categorias que nos parece que, no contexto deste artigo, possam ser mais reveladoras da formação de alunos do ensino superior como leitores.

Assim, na categoria II) Leituras Habituais, se pensarmos na leitura de livros, os estudantes das duas instituições de

ensino superior têm as mesmas preferências literárias, independentemente da área de formação no ensino secundário, e em sub-categorias como narrativa épica, poesia e teatro, as referências correspondem quase exclusivamente ao cânone escolar. Esse dado pode indiciar uma competência literária mais fraca por parte desses alunos e, porventura, hábitos de leitura mais débeis, dado que, naquelas categorias, eles não são capazes de fugir daquilo que a instituição escolar lhes deu, indo mais além.

Os alunos parecem preferir também a leitura de jornais regionais e generalistas (UE, 81,6%; IPCB, 72,9%), nomeadamente alguns com um carácter mais sensacionalista, estando sensivelmente equilibrada a percentagem entre a leitura de revistas especializadas (UE, 50,9%; IPCB, 43,3%) e generalistas (UE, 53%; IPCB, 40,8%). No caso da leitura de jornais, também nos parece que aquelas preferências podem revelar uma menor procura por periódicos que trazem à luz do dia assuntos mais sérios com análises de maior fôlego.

Na categoria III) Preferências de Leitura, cerca de 90% dos alunos das duas instituições de ensino superior afirmam que preferem ler textos informativos e 0% desses alunos escolhe os textos ensaísticos. Esses dados são, na verdade, interessantíssimos e relacionam-se com as leituras efetuadas por esses alunos para a sua vida escolar. Todavia, os dados revelam-nos, certamente, uma realidade muito pouco favorável. No en-

sino superior, esses alunos quase só leem textos informativos, consideram que não leem textos ensaísticos, o que nos leva a pressupor, com alguma segurança, que eles não sabem distinguir entre um texto informativo e um ensaio, algo que percebemos como grave a esse nível.

Na categoria V) Suportes de Leitura, há uma maioria de alunos que usa o suporte papel (UE, 95,9%; IPCB, 81,1%), estando a internet (UE, 10,2%; IPCB, 13,2%) reservada “para pesquisas relacionadas com o trabalho académico, para momentos de lazer dedicados a outras actividades que não a leitura em primeira instância” (BALÇA et al., 2009, p. 247), percebendo-se que para esses alunos a leitura está associada ao texto literário e aos suportes tradicionais.

Os múltiplos dados recolhidos por este estudo permitiram aos investigadores perceber que os alunos do ensino superior ainda eram *leitores em construção* e possibilitaram o lançamento de investigações mais vastas, como a que daremos conta seguidamente.

Desse modo, em Portugal, uma das poucas investigações de maiores dimensões existentes sobre essa problemática em relação aos estudantes do ensino superior decorreu em 2012, abrangendo nove instituições, universidades e institutos politécnicos, do norte ao sul do país, tendo respondido aos inquéritos 1.116 alunos, entre os 18 e os 25 anos e ainda alguns alunos (11,9%) com mais de 25 anos. Foi garantida a participação de alunos de diversos cursos superiores,

com representação de diferentes áreas de estudo (YUBERO; LARRAÑAGA; PIRES, 2014).

Os investigadores estabeleceram cinco dimensões de análise e vários indicadores sobre aspectos concretos (Quadro 1).

Quadro 1 – Dimensões da leitura

Comportamento leitor	Frequência de leitura de livros. Número de livros lidos no último ano. Preferência de géneros literários.
Leitura e estilo de vida	A leitura nos tempos livres. Valor da leitura.
Outras actividades de leitura	Leitura de imprensa. Leitura na internet.
Motivação	Motivos de leitura. Gosto pela leitura.
Percepção leitora	Relação com a leitura. Valorização do nível de leitura.

Fonte: Yubero, Larrañaga e Pires (2014, p. 3).

Em relação a essas cinco dimensões, o estudo classifica os estudantes no grupo dos Leitores Frequentes (LF), Leitores Ocasionais (LO) e Não Leitores (NL). É usado também o conceito de Falso Leitor (FL), quando, cruzando algumas respostas, verifica-se que há incoerências que resultam de uma percepção leitora errada sobre as práticas de leitura pessoais ou de uma imagem social que se pretende transmitir, mas que não corresponde a essas práticas individuais.

Destacamos apenas alguns dos aspectos mais marcantes que resultaram da análise dos dados recolhidos. Em relação

ao “Comportamento leitor”, identificaram-se mais de 50% de leitores frequentes (sendo que se consideraram LF os que dizem ler todos os dias e os que dizem ler algumas vezes por semana. A distribuição é equitativa, em relação a esses dois padrões de frequência). Nesse universo de 1.116 alunos, os LO são 33,9% (reunindo os que leem algumas vezes por mês ou algumas vezes por trimestre) e os NL são 11,9% (reunindo os que nunca leem ou quase nunca leem) (YUBERO; LARRAÑAGA; PIRES, 2014, p. 9).

Na dimensão “Leitura e estilo de vida”, destacamos que a leitura aparece em 6º lugar nas preferências de ocupação do tempo livre dos estudantes da amostra, ocupando um lugar intermediário entre as atividades que os estudantes realizam durante o seu tempo de lazer (YUBERO; LARRAÑAGA; PIRES, 2014, p. 17).

As mulheres dedicam mais tempo livre à leitura que os homens. Por áreas de estudo, são os estudantes de Humanidades os que mais leem. Os que passam menos tempo a ler são os estudantes de Artes, Ciências e Saúde. Os alunos das áreas ligadas às Ciências da Informação e à Educação ocupam posições intermediárias.

Um aspeto interessante a destacar é que

Todos os alunos se sentem satisfeitos com o seu espaço de tempo livre. Não existe diferença entre os três grupos de tipologia leitora em relação à quantidade de tempo livre que dispõem, nem na avaliação que realizam do mesmo. (YUBERO; LARRAÑAGA; PIRES, 2014, p. 18).

Em “Outras atividades de leitura”, verifica-se que a leitura de jornais se estende a 96,4% dos estudantes universitários (YUBERO; LARRAÑAGA; PIRES, 2014, p. 19).

Em relação à “Motivação leitora”, “a maioria dos estudantes assinala que lê para se informar, quase metade porque gosta e, para se manter atualizado, um terço para aprender, 19% porque se diverte e 5% para se evadir” (YUBERO; LARRAÑAGA; PIRES, 2014, p. 23).

Na dimensão 5, “Percepção leitora”, os dados desta investigação mostram que 6 de cada 10 estudantes avaliam como positiva a sua relação com a leitura. Como conclusão global, verificamos que a maioria dos estudantes lê para se informar e para se atualizar, se bem que tendencialmente os leitores frequentes, as mulheres e os estudantes de Humanidades afirmam também que leem porque gostam e se divertem (YUBERO; LARRAÑAGA; PIRES, 2014, p. 30).

Na verdade, a motivação instrumental não é suficiente para definir alguém como leitor. Como o gosto pela leitura não é inato, é importante que, se não antes, pelo menos na idade adulta, quando a escola e o contexto académico ainda têm um papel determinante na vida dos jovens, eles descubram ou *redescubram* uma motivação intrínseca para a leitura, reinventando-a como mais uma alternativa de atividade de lazer, “primando a gratuidade e a liberdade de ação.” (YUBERO; LARRAÑAGA; PIRES, 2014, p. 47).

Considerações finais

Ao observarmos os dados das pesquisas brasileiras e portuguesas, deparamo-nos com problemas afins, a começar com o pouco que a investigação se tem voltado para o perfil e a formação do leitor no ensino superior em ambos os países.

Devemos perceber, no entanto, que a leitura é uma atividade complexa e plural, em que a produção de sentido depende do receptor. Afinal, o texto só existe porque um escritor produz a sua obra pensando num leitor ideal (ECO, 1986), mas a mensagem só se realiza de fato no leitor, a partir de seu conhecimento prévio. Talvez seja essa consciência leitora que falta aos estudantes do ensino superior. Assim, é possível considerar que a leitura no ensino superior deve firmar as suas bases na busca de um leitor maduro, que produza ideias e discussões mediante posicionamentos que levem ao evento discursivo; porém, para que isso ocorra, é fundamental ter conhecimento e verificar o que, como, para que e onde leem os alunos do ensino superior hoje.

Chama a nossa atenção o fato dos alunos universitários terem dificuldades de compreensão da leitura. Nesse sentido, as instituições de ensino superior deveriam pensar em disciplinas nos currículos escolares que pudessem abordar as estratégias de compreensão leitora, facilitando assim o entendimento de textos acadêmicos e melhorando as habilidades de leitura desses alunos.

Parece-nos que o pouco investimento em estudos sobre a leitura e a formação leitora dos estudantes do ensino superior, em Portugal e no Brasil, pode ser revelador da não consciência, por parte das próprias instituições universitárias e politécnicas, do seu papel na formação integral desses indivíduos, centrando-se, quase unicamente, numa formação tecnocrática e profissional. Só esses estudos podem confirmar o que pesquisas de menor dimensão vêm dizendo e possibilitam indiciar: esses jovens leitores são ainda *leitores em construção*, são alunos com fragilidades na leitura e na escrita, são estudantes que não têm o domínio de literacias acadêmicas, são jovens que possuem debilidades na sua relação com as práticas culturais.

As instituições de ensino superior, e nomeadamente os seus docentes, após uma tomada de consciência desses dados, muito podem contribuir para melhorar significativamente a formação desses jovens, naquelas áreas. Concor damos e apropriamo-nos das palavras de Amaral (2016), destinadas aos docentes do ensino básico e secundário, e colocamo-las ao serviço dos professores do ensino superior – o professor

não pode ser um mero funcionário que se limite a debitar penosamente os conteúdos programáticos sem os vivificar com a espessura da sua própria visão do mundo. (AMARAL, 2016, p. 12).

Será necessário, na formação dos jovens do ensino superior, emoção, paixão, envolvimento, entrega à leitura e às múltiplas práticas culturais; será

necessário que todos compreendam que a formação do indivíduo só será integral se permitirmos que a leitura e a escrita, a cultura, a arte e a estética ocupem o lugar cimeiro dessa formação.

Reading and training in Higher Education: “Questioning about the formation of readers in Brazil and Portugal”

Abstract

This article discusses the problem of reading and training readers in higher education in Brazil and in Portugal, and we aim to understand if these students are still *readers under construction*. The methodology for the discussion focusing on the investigations about the reader formation of these students, which has lead to some similar conclusions: larger studies in these areas are fundamental; it is necessary that all higher education teachers become aware of the difficulties of these students in reading / writing / academic literacies and in their subjects can make a contribution to addressing these problems; students in higher education are still readers under construction.

Keywords: Reading. Academic literacies. Training readers. Higher education.

Notas

- ¹ Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) e cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (Feder) através do Compete 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) no âmbito do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (Ciec) com a referência POCI-01-0145-Feder-007562.
- ² A tradução de inglês para português é da responsabilidade das autoras deste artigo.
- ³ Técnica Cloze é uma ferramenta que permite tanto o diagnóstico quanto a intervenção nas dificuldades associadas à compreensão de textos.

Referências

- AMARAL, F. P. Prefácio. Ler durante toda a vida. In: YUBERO, S.; LARRAÑAGA, E.; PIRES, N. *Estudo sobre os hábitos de leitura dos estudantes portugueses do ensino superior*. Castelo Branco: IPCB, 2014. s/p.
- AMARAL, F. P. Prefácio. A leitura contra a barbárie. In: AZEVEDO, F.; BALÇA, A. *Leitura e Educação Literária*. Lisboa: Pactor, 2016. p. 11-12.
- BALÇA, A. et al. Leitores em construção (?): Leitura(s) no Ensino Superior em Portugal – alguns indicadores. In: MARTOS, E.; RÖSING, T. (Org.). *Prácticas de Lectura y Escritura*. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2009. p. 237-258. Disponível em: <http://universidadeslectoras.org/dt/finder/practicas_lectura_y_escritura.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2016.
- BORTOLANZA, A. M.; BALÇA, A. Perfil-leitor de universitários ingressantes em um curso de graduação para formação de professores. In: INTERNATIONAL CONFERENCE LEARNING AND TEACHING IN HIGHER EDUCATION/LEARNING ORCHESTRATION IN HIGHER EDUCATION, 2., 2013, Évora. *Actas. II International Conference Learning and Teaching in Higher*

Education / Learning Orchestration in Higher Education. Évora: Universidade de Évora, 2013. p. 279-296. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/9733/1/LTHE_2013_ACTAS.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2016.

BOYS READING – GUIDELINES. *Projeto Europeu Erasmus+ (2014-2016), Project number: 2014-1-HR01-KA200-00777171*. 2014.

BRASIL. *PNBE na escola: literatura fora da caixa*. Elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

CARVALHO, M. A leitura dos futuros professores: por uma pedagogia da leitura no ensino superior. *Teias*, ano 3, n. 5, jan./jun. 2002. Disponível em: <www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/23905/16878>. Acesso em: 6 ago. 2016.

CASTRO, R. V.; SOUSA, M. L. Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses. In: CASTRO, R. V.; SOUSA, M. L. (Org.). *Entre linhas paralelas: estudos sobre o português nas escolas*. Braga: Angelus Novus, 1998. p. 129-147.

DIONÍSIO, M. L.; FISCHER, A. Literacia(s) no Ensino Superior: configurações em Práticas de Investigação. In: CONGRESSO IBÉRICO ENSINO SUPERIOR EM MUDANÇA: TENSÕES E POSSIBILIDADES, 2010, Braga. *Ensino superior em mudança: tensões e possibilidades: actas do congresso ibérico*. Braga: UM/CIED, 2010. p. 289-300. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10582/3/Dion%C3%ADsio%20%26%20Fischer%202010.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2016.

ECO, U. *A obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

FREEBODY, P. *Qualitative Research in Education*. Interaction and Practice. London: Sage Publications, 2003.

GIORDANO, Y. *Conduire un Projet de Recherche*. Une Perspective Qualitative. Paris: Éditions SEM, 2003.

HENDERSON, R.; HIRST, E. Reframing academic literacy: Re-examining a short course for “disadvantaged” tertiary students. *English Teaching: Practice and Critique*, v. 6, n. 2, p. 25-38, set. 2007. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ832186.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2016.

HERMOSO, B. Entrevista: George Steiner. *Visão*, n. 1218, p. 10-12, jul. 2016.

IPL. *Retratos de Leitura do Brasil*. Instituto Pró-Livro. São Paulo, 2015. Disponível em: <prolivro.org.br/home/index.php/.../3900-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil-48>. Acesso em: 8 ago. 2016.

LAGES, M. Introdução. In: LAGES, M. et al. (Org.). *Os estudantes e a leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Ministério da Educação, 2007. p. 9-30.

LAGES, M. et al. Conclusão. In: LAGES, M. et al. (Org.). *Os estudantes e a leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Ministério da Educação, 2007. p. 359-368.

LARRAÑAGA, E.; YUBERO, S.; CERRILLO, P. C. *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid: CEPLI/SM, 2008.

OLIVEIRA, K. L. Considerações acerca da compreensão em leitura no ensino superior. *Psicologia: ciências e profissão*, v. 32, n. 4, p. 690-701, 2011. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932011000400003>. Acesso em: 6 ago. 2016.

PNL. *Sumário Executivo*. Plano Nacional de Leitura. 2016. Disponível em: <<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/apresentacao.php?idDoc=1>>. Acesso em: 1 set. 2016.

RIUL. *Orígenes y Filosofía inspiradora*. Red Internacional de Universidades Lectoras.

2016. Disponível em: <<http://universidades-lectoras.org/que-es-la-red-riul#&panel1-1>>. Acesso em: 1 set. 2016.

SEMESP. *Mapa do ensino superior no Brasil*. São Paulo, 2015. Disponível em: <convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>. Acesso em: 1 set. 2016.

SOARES, M.; PAIVA, A. Introdução. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *PNBE na escola: literatura fora da caixa*. Elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

WATSON, V. Innocent Children and Unstable Literature. In: STYLES, M.; BEARNE, E.; WATSON, V. (Orgs.). *Voices Of Texts, Contexts and Readers*. London: Cassell, 1996. p. 1-15.

YUBERO, S.; LARRAÑAGA, E.; CERRILLO, P. C. El valor de la lectura en la formación del hábito lector de los estudiantes universitarios. In: MARTOS, E.; RÖSING, T. (Org.). *Prácticas de Lectura y Escritura*. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2009. p. 115-136. Disponível em: <http://universidadeslectoras.org/dt/finder/practicas_lectura_y_escritura.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2016.

YUBERO, S.; LARRAÑAGA, E.; PIRES, N. *Estudo sobre os hábitos de leitura dos estudantes portugueses do ensino superior*. Cuenca: CEPLI/ Castelo Branco, IPCB, 2014.

Desafios na formação do licenciando em Letras como leitor e a sua atuação na educação básica

*Elisa Maria Dalla-Bona**

Resumo

Por meio do relato e análise de duas experiências desenvolvidas no Curso de Letras da Universidade Federal do Paraná, discute-se, neste artigo, a importância da socialização de impressões de leitura e de hipóteses interpretativas em situações didáticas na universidade e na educação básica. O conhecimento das interpretações formuladas pela crítica e pela história da literatura é estruturador de um tipo de formação acadêmica e é desejável que aconteça, desde que não se negligencie o desenvolvimento da autonomia interpretativa dos futuros professores. Como formadores de leitores, cabe a eles desenvolver a mesma autonomia em seus alunos, criando condições para o desenvolvimento de uma comunidade de leitores na escola.

Palavras-chave: Formação de leitores. Comunidade de leitores. Interpretação. Letramento literário.

Introdução

A questão central problematizada neste artigo não é nova: trata-se do desafio de formar leitores. São bem conhecidas as precariedades da leitura no Brasil (segundo dados divulgados, em 2016, pelo Instituto Pró-Livro, 53% dos brasileiros nunca leem); as limitações da escola para desenvolver o gosto pela leitura e até mesmo de ensinar a ler e compreender um texto; os baixos índices dos alunos nos testes de leitura nacionais (Saeb) e internacionais (Pisa).

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação da UFPR. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, da UFPR. Pesquisadora na área do letramento literário; leitura e escrita literária nos anos iniciais e finais da educação básica. Realizou, em 2010, estágio no Institut National de Recherche Pédagogique – INRP, em Lyon (França).

Data de submissão: set. 2016 – Data de aceite: dez. 2016

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v12i12.6443>

Os resultados da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, divulgados em março de 2016, revelam que, apesar de o Brasil ter conseguido aumentar a escolaridade média da sua população e em todos os níveis de ensino, não houve incremento na compreensão leitora (apenas 56% da população brasileira com 5 anos ou mais é considerada leitora – para aquela pesquisa, “leitor” é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses). Portanto, a escola não tem conseguido motivar e preparar os alunos para a leitura, inclusive a pesquisa constata que apenas 7% dizem terem sido influenciados a ler por um professor.

Paiva (2012) revela que a consolidação de políticas públicas de distribuição de acervos para todos os níveis de ensino e em todo o território nacional (PNBE etc.), pelo governo federal, leva-nos a crer que o vínculo do aluno com a leitura vem se fortalecendo. Entretanto, a autora enfatiza

a importância de se investir na capacitação de mediadores de leitura que propiciem práticas e eventos de leitura visando à formação de novos leitores. (PAIVA, 2012, p. 18).

Neste artigo, trataremos da formação de leitores de textos literários e, como sabemos, o acesso a esse tipo de obra pela maioria das crianças e jovens brasileiros ocorre exclusivamente no ambiente escolar. Daí a responsabilidade da escola na formação desse leitor, o que implica ter bibliotecas bem organizadas, equipadas com acervos atualizados e de qualidade (o que veio se consolidando

pelas políticas públicas implementadas, como PNBE e outras) e com profissionais como bibliotecários e auxiliares de biblioteca, que, neste ambiente, não podem ser apenas os responsáveis pela organização do espaço, mas formadores de leitores. Por último, mas não menos importante, destacamos o professor por ser o principal mediador dessa formação literária, aquele que deve criar as oportunidades permanentes de leituras estimulantes, propiciar ocasiões sistemáticas de acesso ao acervo da escola pelo aluno e formar leitores capazes de compreender o que leem e sentem prazer de partilhar suas leituras com os colegas de classe.

Se a distribuição foi razoavelmente equacionada ao longo dos anos de efetivo funcionamento do programa, não se observou o mesmo empenho em programas para a qualificação de professores (e outros educadores, como bibliotecários, por exemplo) para atuarem na formação de leitores. Paiva (2012, p. 21) alerta para o fato de que

a mera política de distribuição de livros não garante a formação de leitores literários. Faz-se necessário, ainda, admitir que a formação de professores leitores – mediadores de leitura – está longe de ser conquistada.

A autora assevera que, uma vez assegurada a presença do livro literário na escola, o problema imediato a ser enfrentado é o da formação dos professores, sob pena dos excelentes acervos lá presentes não circularem e os alunos não descobrirem os benefícios que a leitura pode trazer para a sua vida.

A formação de leitores: “o presente é tão grande, não nos afastemos”¹

O recorte feito para este artigo restringe as reflexões à formação do professor de Língua Portuguesa, especificamente em duas experiências desenvolvidas pela professora Milena Ribeiro Martins, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), numa disciplina curricular intitulada *Literatura e Leitura na Escola*, da Licenciatura em Letras/Português, e num projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), desenvolvido na mesma universidade.

A UFPR é a mais antiga universidade do Brasil, em 2016 completa 104 anos. O seu curso de Letras é um dos mais antigos do país, iniciou em 1938. Portanto, o contexto de análise insere-se num curso consolidado e há muito tempo formando os professores que atuam na educação básica.

Atualmente, o aluno pode cursar licenciatura (que prepara para a carreira de professor), ou bacharelado. Uma das disciplinas obrigatórias para a Licenciatura em Português é a disciplina acima referida (*Literatura e Leitura na Escola*), com carga horária de 60 horas.

Algumas preocupações têm mobilizado os esforços da professora responsável pela disciplina: o desprestígio da licenciatura em relação ao bacharelado; as aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental priorizam o ensino da análise e reflexão sobre a

língua, em detrimento da formação do leitor; o tratamento dado à literatura no ensino médio continua priorizando o conhecimento enciclopédico da História da Literatura, em detrimento da efetiva leitura e discussão de obras literárias; a insegurança e o despreparo dos licenciandos para atuarem na educação básica, especialmente no trabalho com textos literários; os futuros professores nem sempre podem ser considerados leitores, especialmente do texto literário, que exige um leitor proficiente e aberto às múltiplas possibilidades de significação do texto; a grande probabilidade de um não leitor refletir essa limitação na sua atuação docente; afinal, como poderia ensinar o que ele próprio não conhece?

Diante dessas problemáticas, a professora investiu em duas frentes. Desenvolveu atividades numa disciplina obrigatória, na licenciatura, visando à formação do leitor de literatura e engajou-se com seus alunos no Pibid, buscando instrumentalizar os futuros professores para formarem leitores. Mobilizou a crença de que as soluções para o problema da falta de leitura literária demandam ações integradas entre o ensino superior e a educação básica.

O curso de Letras da UFPR, em sua última reestruturação (2007), buscou uma flexibilização, de forma que o processo de aprendizagem extrapolasse as atividades centradas fundamentalmente em disciplinas. Assim, passou a contemplar também as Atividades Formativas, que incluem participação em eventos,

iniciação à pesquisa, extensão e docência. Nessa última se inclui o Pibid, uma importante iniciativa do governo federal.

O Pibid é um programa do governo federal que oferece bolsas de iniciação à docência aos licenciandos, para que se dediquem ao estágio em escolas públicas. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública, de forma a prepará-los melhor para a docência. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior ofertada nas universidades públicas (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais de ensino.

O Pibid visa incentivar a carreira do magistério nas áreas da educação básica e, conseqüentemente, a melhoria do ensino nas escolas públicas, particularmente naquelas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4.

“Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas”

O investimento na formação de leitores no curso de Letras é feito cotidianamente, seja em disciplinas cujo objeto é a língua (materna ou estrangeira), seja em disciplinas que tratam preferencialmente de literatura. No conjunto das disciplinas do curso de Letras da UFPR, o esforço de uma delas está direcionado para a formação de formadores de leitores: na disciplina *Literatura e Leitura na Escola*, procura-se sensibilizar o

licenciando para situações nas quais ele atuará como mediador entre textos e leitores, de forma a potencializar a apreensão dos significados dos textos; é o que fazem o professor, o bibliotecário escolar e também outros profissionais que lidam cotidianamente com textos, seja no universo jornalístico, seja no editorial, seja no educacional. Portanto, entende-se aqui como mediador de leitura todo profissional que, colocando-se entre o leitor e o texto, age de forma a ampliar as habilidades de compreensão do leitor, auxiliando-o a tornar mais evidentes os diversos sentidos implícitos nos textos (especialmente, mas não exclusivamente, nos textos literários).

Na referida disciplina, ao longo dos anos, as diferentes turmas de licenciandos têm sido conduzidas, por exemplo, a estabelecer relações entre crítica literária e ensino, procurando perceber quais habilidades de leitura são colocadas em prática pela crítica e podem também ser exercitadas na sala de aula na educação básica; quais outras habilidades de leitura não entram na pauta da crítica, mas merecem ser postas em prática para formar leitores para os textos que circulam na nossa sociedade.

Partindo do pressuposto de que é possível ensinar e aprender a ler literatura, e de que o compartilhamento das experiências de leitura é essencial para a construção de significados a partir do texto, a leitura literária seguida de interpretação é uma prática permanente vivenciada na disciplina, propiciando a

ampliação do repertório dos alunos e a aprendizagem e/ou tomada de consciência da multiplicidade de habilidades que o leitor efetivamente coloca em prática na leitura. A professora está convencida da necessidade de fazer os alunos lerem, mas ao mesmo tempo acredita que isso não basta, pois, como afirma Tauveron (1999), os textos literários, mais que outros, demandam a cooperação cognitiva ativa do leitor, porque o texto literário é incompleto e depende do leitor para lhe dar forma e concluí-lo. É preciso, também, entender que ler literatura implica fazer inferências e estabelecer relações, e aprender a ler as entrelinhas é atitude essencial do leitor crítico.

A preocupação de não inibir ou desencorajar os alunos nas suas interpretações está presente o tempo todo. A professora procura sempre emitir sua opinião, suas impressões a respeito dos textos lidos, mas, guiando-se pelas sugestões de Tauveron (1999), estimula e colabora para que os alunos também emitam seus pontos de vista sem medo de serem censurados, interrogando-os, auxiliando-os a formularem suas hipóteses, apoiando-os para que organizem a conversação e dialogando abertamente com eles, a fim de avançarem juntos no esclarecimento das potencialidades dos textos.

A escolha das leituras literárias a serem feitas tem se pautado de preferência por aquelas que não se deixam apreender automaticamente, que não entregam seu sentido simbólico facilmente. Às vezes, elas conduzem a falsas

pistas que podem induzir à adoção de um ponto de vista que só é alterado ao final da leitura, introduzem perturbações na ordem cronológica dos fatos, apresentam várias elipses, trazem dentro de si relações intertextuais com grau variado de explicitação, mascaram valores com o intuito de oferecer uma chance ao leitor de colocar as suas habilidades à prova. Diante desses textos, a leitura só se torna um prazer se o leitor se posicionar de forma ativa, assumindo seu papel no jogo da leitura. São textos abertos e apresentam elementos potencialmente polissêmicos, as pistas para sua compreensão mais profunda podem vir de diferentes fontes e podem ser diversamente interpretáveis. Várias interpretações podem se suceder ou coexistir e provocar compreensões diferentes do mesmo texto (TAUVERON, 1999).

Parte dos textos literários lidos na disciplina são clássicos da literatura brasileira e estrangeira indicados pela professora; além deles, leem-se também outros textos escolhidos pelos alunos. Dessa forma, procura-se colocar o licenciando numa posição algo similar àquela na qual ele atuará quando for professor: escolhendo textos e caminhos interpretativos, em diálogo constante com a crítica e a história da literatura, mas ao mesmo tempo fazendo valer interpretações e modos de leitura mais atuais, colocadas em prática por leitores comuns.

Tauveron (1999) alerta para o fato de que colocar os alunos diante de uma situação-problema, a partir de um texto-

-problema, pressupõe também, da parte do professor, uma atenção constante ao discurso que circula, que se desloca, momentaneamente, fugaz e discreto, mas que abre uma pista interessante. O professor deve ser o coletor e o jardineiro das interpretações iniciadas, no curso das interações esquecidas. Ele deve também ser capaz de antecipar as dificuldades de compreensão, além de tratar da melhor forma possível aquelas não previstas.

Uma das principais dificuldades observadas entre os estudantes de Letras tem sido a busca pela autonomia na construção de um percurso analítico do texto literário que leve à construção de uma hipótese interpretativa. Repetir, com outras palavras, as formulações da crítica e da história da literatura são procedimentos habituais. Se é desejável que o estudante aprenda com as interpretações alheias, é também imprescindível que ele busque sua independência interpretativa e que se posicione em relação às interpretações já consolidadas, aceitando-as ou recusando-as, discutindo-as e complementando-as, mas acima de tudo percebendo-as como um conjunto de estratégias de construção de sentido, como um caminho (dentre vários outros) de aproximação com relação ao texto e seus significados potenciais.

Isso se constrói por meio do conhecimento de teorias sobre a leitura literária e por meio do inevitável embate com o texto literário, eixo em torno do qual deveria se construir o ensino de literatura em todos os níveis educacionais.

O trabalho de interpretação desenvolvido ao longo da disciplina segue o asseverado por Tauveron (1999): exige um esforço intelectual dos alunos, que são convidados a participar de um jogo que prevê a conjugação da desconfiança e da adesão, de forma que o leitor esteja de sobreaviso para evitar as iscas e se iludir com as limitações da leitura ingênua; para adentrar nos textos, os alunos (conduzidos pela professora) mobilizam seu conhecimento de mundo e de literatura, num esforço para integrar o texto no conjunto da obra do autor, para estabelecer relações intertextuais e contextuais que sejam potencialmente significativas, ao mesmo tempo criando pontes entre as leituras e hipóteses interpretativas formuladas pelos colegas, de forma que as hipóteses ganhem corpo e densidade. O trabalho da professora tem sido o de favorecer o retorno metacognitivo sobre o trabalho interpretativo, a fim de comparar os caminhos utilizados por cada um para chegar ao significado e determinar os lugares onde o texto se impõe, as zonas que ele deixa indeterminadas ou incertas e como elas são preenchidas, para que os alunos aprendam a avaliar a pertinência de suas interpretações, a partilhar na tolerância aquelas mais plausíveis e a alimentar a sua própria interpretação a partir da colaboração ou do conflito com as interpretações dos colegas.

Durante as aulas, a professora avalia as análises feitas pelos alunos sobre um texto específico, de modo que o grupo

reflita sobre atos singulares de leitura, permitindo-se apontar as incompreensões que, de outra forma, poderiam passar despercebidas ou não ser tratadas; em grupo, alunos e professora procuram perceber os equívocos de compreensão e fazer aparecerem as interpretações mais finas e sutis; para isso, as respostas (da professora e dos colegas) para as hipóteses interpretativas propostas por grupos de alunos é imprescindível para a sua validação ou para seu descarte ou reformulação. Situações de debate coletivo acerca de caminhos interpretativos encenam a desejável negociação de sentidos (COSSON, 2009) no processo de letramento literário.

Ao longo dos anos em que a disciplina tem sido ministrada nesse formato (com variações no elenco de textos literários), tem-se alcançado aquilo que sugere Tauveron (2005), isto é, a oportunidade de o aluno dialogar com o texto e exprimir sua recepção singular, de explicar o texto tal como ele o filtrou, de falar sobre suas emoções afetivas ou estéticas a partir da singularidade de sua “viagem”, de dizer o que ele compreendeu, mas sobretudo sem sanção sobre o que ele não compreendeu. Essas atividades, ao mesmo tempo, obrigam o aluno a assumir o risco de sua leitura e afirmar a sua soberania e sua liberdade de leitor.

É importante explicitar, ainda, que a liberdade do leitor foi balizada pelos estudos de Eco, em *Os limites da interpretação*. Assim, permeou no trabalho a crença de que os discursos literários são

subjettivos e devem resultar em múltiplas leituras, mas ao mesmo tempo a sua interpretação impõe restrições aos seus intérpretes. Conforme Eco (2015), os limites da interpretação coincidem com os direitos do texto. O autor apoia-se no conceito de *intentio operis*, de Derrida, para dizer que a interpretação é sustentada pelo texto. As conjecturas do leitor devem ser aprovadas pelo contexto do texto como um todo orgânico:

Isso não significa que só se possa fazer sobre um texto uma e apenas uma conjectura interpretativa. Em princípio podemos fazer uma infinidade delas. Mas no fim as conjecturas deverão ser testadas sobre a coerência do texto e à coerência textual só restará desaproveitar as conjecturas levianas. (ECO, 2015, p. 15).

É essencial considerar que as interpretações de um texto são ilimitadas, mas não se podem considerar todas pertinentes. Eco (2015, p. 81) considera ilegítimo fazer o texto dizer o que não diz:

Frequentemente os textos dizem mais do que o que seus autores pretendiam dizer, mas menos do que muitos leitores incontinentes gostariam que eles dissessem.

O autor cita casos de textos que contêm palavras com um significado convencional, no entanto, no contexto de um texto, elas não podem ser tomadas ao pé da letra (veremos um caso semelhante no relato de experiência, a seguir). Novamente Eco (2015) cita Derrida, porque em suas teorias consegue mostrar o poder da linguagem “e sua capacidade de dizer mais do que tudo quanto não pretenda dizer literalmente.” (ECO, 2015, p. 283).

Assim, num esforço interpretativo, o leitor perceberá ter seguido algum impulso íntimo para acreditar ter lido algo, mas que de fato há um conteúdo implícito no texto que se contrapõe ao que o leitor entendeu:

Para poder compreender um texto, o leitor deve “preenchê-lo” com uma quantidade de inferências textuais, conexas a um amplo conjunto de pressuposições definidas por um dado contexto (base de conhecimento, assunções de fundo, construção de esquemas, liames entre esquemas e texto, sistema de valores, construção do ponto de vista, e assim por diante). (ECO, 2015, p. 264).

Há, ainda, uma referência importante de Eco (2015) sobre a comunidade de intérpretes. Essa comunidade, ao se debruçar sobre determinado texto, deve de algum modo chegar a um acordo (ainda que não definitivo e de modo falível), ou a um consenso (se bem que transitório) sobre as suas interpretações, com a finalidade de reagir ao texto do mundo ou ao mundo de um texto produzindo outros textos.

Veremos a seguir como uma situação de leitura e discussão sobre os sentidos possíveis de um texto poético se desdobrou, em sala de aula, resultando num ganho de compreensão a respeito dos modos pelos quais os sentidos são produzidos, são validados ou descartados, substituídos por novas hipóteses, sujeitas à mesma lógica de discussão para verificação de sua plausibilidade, sempre tendo como limite os variados contextos de produção e circulação de um texto e de uma obra.

“Lutar com palavras” – relato de uma experiência

A disciplina *Literatura e Leitura na Escola* inicia-se com a leitura e discussão dos conceitos de letramento (SOARES, 2004) e letramento literário (COSSON, 2009) com o intuito de sensibilizar os licenciandos para as funções do ensino da literatura na sociedade contemporânea. Segue-se com a discussão metodológica a respeito da necessidade de que a leitura do texto literário seja efetivamente feita na educação básica e não seja substituída por interpretações e sistematizações da história da literatura.

Em seguida, propõe-se que a turma leia e discuta um conjunto de textos de crítica literária, para que tome consciência das habilidades de leitura postas em prática no processo de decifração, análise e interpretação da literatura. Uma das leituras foi *No coração do silêncio*, de Antonio Candido, a respeito de um poema de Alberto de Oliveira. Logo depois, os alunos foram instruídos a escolher um poema que seria lido e analisado por eles, em grupo; essa análise seria, depois, socializada com a turma, por meio de um seminário tradicional. A escolha dos alunos tinha uma limitação: deveria ser de autoria de um escritor parnasiano brasileiro, motivada pela leitura do texto de Antonio Candido. Esperava-se autonomia dos estudantes na escolha do poema e na sua análise, dado que, anteriormente, todos eles já haviam cursado disciplinas de teoria e

análise de textos literários em prosa e verso, bem como disciplinas regulares de história da literatura.

O poema escolhido por um dos grupos foi *O Rio*, de Alberto de Oliveira (1900, p. 60):

O RIO

- 1 Negro, pútrido, estanque o rio imenso dorme,
- 2 Da floresta no chão sumindo as águas, — onde
- 3 Como combusto espectro, o anoso tronco informe
- 4 Mira ao queimor do sol a retorcida fronde.

- 5 Como um berro de dor que à assolação responde,
- 6 Ruge sedento o leão na calmaria enorme,
- 7 E a voz longínqua e rude a gruta e a brenha esconde
- 8 E estanque, imoto e negro o rio imenso dorme.

- 9 Secas folhas que o vento acarretara, a espata
- 10 O ramo, a flor sem vida, os despojos da mata
- 11 Juncam-lhe a face torva. Entanto o sol a prumo

- 12 Arde sempre, o calor, a irradiação funesta
- 13 Tudo combure, abrasa... E, estanque no seu rumo,
- 14 Dorme esquecido o rio através da floresta.

O texto foi lido para a turma e, em seguida, o grupo apresentou sua análise e interpretação, começando por uma paráfrase do texto, estratégia sempre bem-vinda para verificar se os leitores decodificaram o texto da mesma maneira, antes de passarem a camadas eventualmente mais profundas de significação e, posteriormente, à análise dos recursos formais, integrando-os à compreensão do texto. Desde os primeiros movimentos, ficou evidente que o sentido atribuído a algumas palavras do texto e a algumas de suas imagens poéticas não era consensual.

Compreendendo que o embate entre diferentes compreensões de um texto não é um evento tranquilo, na sala de aula, mas nem por isso deve ser evitado ou silenciado se o que se busca é a formação de leitores críticos, a professora aprofundou o diálogo com o grupo evidenciando sua discordância e abrindo o debate para que os demais alunos participassem da discussão. A situação propiciou um duplo aprendizado: por um lado, ficaram mais evidentes os sentidos possíveis de uma palavra no texto e do poema como um todo; por outro lado, evidenciou-se também a complexa rede de habilidades ativada em cada situação de leitura. A

compreensão dessa multiplicidade de habilidades e a sua explicitação didática são fundamentais no processo de formação de professores.

Uma dessas habilidades de leitura comumente postas em prática, não apenas em situações escolares, mas também na comunicação cotidiana, é justamente a escolha de um dentre os vários significados de uma palavra. No poema em questão, a primeira divergência ficou evidente quanto ao significado da palavra “leão”, no verso 6. Enquanto o grupo de alunos interpretou a palavra em seu sentido denotativo, como um animal e, a partir daí, compreendeu outras relações de sentido, a professora propôs que a palavra poderia ser tomada metaforicamente.

Tudo começou por uma suspeita e, em leituras subsequentes, para as quais a turma toda foi convidada a opinar e interferir, outros sentidos foram se associando a este. Algumas outras palavras também foram interpretadas inicialmente em acepções definitivas – por exemplo, “morto” foi entendido, num primeiro momento, como “exterminado”, “findo”, “seco” — interpretação que não pareceu satisfatória à professora: naquela primeira leitura, o rio não parecia definitivamente morto, extinto, a despeito da força das palavras “fétido” e “pútrido”, mas temporariamente morto, sentido reforçado pelos verbos “dorme” e “sumindo”. A hipótese não foi aceita de imediato, porque a noção de morte pareceu, a alguns alunos, incompatível com a noção de algo transitório, até que se chegou à conclusão de que o ciclo de vida de um rio é diferente do de um ser

vivo; por isso, a ideia de morte também poderia ser distinta. O significado, proposto inicialmente pelo grupo, do “rio estanque” como um rio morto (seco ou literalmente parado, de curso interrompido), não parecia mais possível, depois dessa discussão: embora pútrido, estanque e adormecido, o rio está vivo, ainda contém água corrente, seguindo seu curso, ainda que lentamente. É o que fazem supor as expressões “no seu rumo” e “através da floresta”, ambas na última estrofe.

Nessa discussão que se seguiu à apresentação dessas divergências iniciais, vários alunos colaboraram, de forma livre e criativa, com alguma tensão, mas com respeito. A autoria das proposições, numa discussão coletiva, é difícil de ser identificada, já que muitos colaboram e fecundam, com suas ideias, os pensamentos dos colegas. Por isso, embora a professora conduzisse e mediasse o debate, a construção dos sentidos foi mais coletiva do que individual.

É importante que fique claro que a situação de negociação de sentidos em sala de aula não foi desprovida de uma certa hierarquização das contribuições: os alunos que participavam do seminário queriam que sua compreensão do texto estivesse certa; os demais alunos queriam que a professora resolvesse a situação explicitando, afinal de contas, qual era o sentido pretendido pelo texto, o verdadeiro sentido, como se a verdade fosse passível de ser desvendada, dirimindo todas as dúvidas.¹

O dilema da professora estava em compartilhar sua compreensão das palavras, metáforas e imagens (que

constroem a estrutura textual) de forma a conduzir os alunos à construção de sentido para o poema, sem permitir que a sua percepção calasse as hipóteses dos alunos. Era preciso concomitantemente encorajar os alunos a debater, a considerar interpretações provisórias, a confiar na sua capacidade individual de construção de sentido. Em última instância, era importante permitir que os alunos se sentissem capazes de formular sua compreensão do texto; se eles não o fizessem, esperava-se que, no mínimo, se posicionassem diante das percepções e hipóteses divergentes. A interpretação proposta pela professora, nas aulas seguintes, não foi trazida como uma verdade absoluta, mas como uma hipótese interpretativa que, por ser hipótese, requeria a aceitação ou a recusa dos alunos, também eles intérpretes ativos naquela pequena comunidade de leitores. Da mesma forma, informava-lhes a professora, a crítica e a história literária também são construídas por meio do embate entre discursos divergentes e antagônicos.

A professora deixou clara sua concepção segundo a qual há leituras corretas e outras incorretas, há interpretações plausíveis e outras improváveis; mesmo que os sentidos de um texto sejam plurais, posicionou-se como aqueles que consideram que há modos incorretos ou indesejáveis de se ler e ensinar a ler um texto: é indesejável a leitura descontextualizada, por exemplo, bem como aquela que, ignorando uma metáfora, tome-a literalmente. Esses são exemplos de leituras que não desvendam algumas das mais importantes camadas de significação do texto.

Resta uma pergunta: o que faz com que alguns leitores percebam que um termo é metafórico, enquanto outros o tomam por termo denotativo? Pode-se crer, num primeiro momento, que é o exercício de leitura de textos literários e de textos críticos que torna os leitores mais aptos a investigar possibilidades de significado do texto, a não se satisfazerem com significados mais imediatos, descartando aqueles que não levem muito longe. Sendo a metáfora figura das mais frequentes nos textos poéticos, a experiência parece levar o leitor a supor que certos termos podem significar mais do que o que está aparente na primeira camada de significação, na acepção denotativa.

A situação descrita propiciou o desenvolvimento de uma reflexão que se desdobrou, na aula seguinte, na sistematização de uma análise do poema, na qual a professora explicitou alguns dos significados atribuídos ao texto e os caminhos percorridos para verificar sua pertinência.

“Entanto lutamos” – sistematização da análise

Na *primeira estrofe*, descreve-se (por meio de um olhar observador e relativamente neutro) um rio de águas escuras, malcheiroso, de dimensões originalmente imensas, mas reduzido, sumindo no chão da floresta. A aproximação com relação ao rio é lenta, feita pelos adjetivos “negro, pútrido, estanque” que, acumulados, vão dando uma ideia do “rio imenso que dorme”. Apesar da adjectivação lúgubre, é importante atentar

para o verbo “dorme”. Assim, o rio ainda não parece estar totalmente seco, pelo que sugere também o uso do gerúndio “sumindo”, e não do particípio “sumidas”. A vegetação também está destruída, embora existente e resistente. É possível até que as águas estejam escuras por refletirem, como um espelho, a imagem da vegetação queimada pelo sol (ou por um suposto incêndio). Ela é sumarizada pela velha árvore, descrita metonimicamente pelo seu tronco — “anoso” (velho), “informe”, “combusto espectro”. Assim, da mesma forma que o rio dorme, ou seca temporariamente, dando a impressão de que suas águas estão desaparecendo, a vegetação ao redor dele, como que destruída, também sofre os efeitos de algo ainda não identificado (um incêndio? o clima?). O tronco é comparado a um fantasma incendiado (“como combusto espectro”); os qualificativos que o descrevem conferem-lhe uma imagem de idoso, ancião, representante dos ciclos de vida da floresta. Seria pertinente a percepção dessa personificação no poema? Haveria outros indícios de uso desse recurso poético?

Se há personificação, será importante perceber que os ciclos da vida de um ser humano, ou de um animal, não se equiparam ao ciclo de vegetais e minerais. É preciso, pois, cautela na compreensão de palavras como “morte”, “destruição” e outras do mesmo campo semântico, e clareza na percepção de que a morte de certos elementos da natureza pode ser um “estado”, uma “fase” de um ciclo, que se repete, que se renova. Assim, a sugerida morte do rio e das árvores pa-

rece representar um estado em que a sua vitalidade desapareceu, mas com chances de ressurgir. Não se trata, portanto, de morte literal, porque alguma vida se mantém, mas de diminuição de sua potência, mudança do frescor agradável para um calor insuportável, diminuição do volume das águas, substituição do verdor e frescura da vegetação por cores vermelhas ou escuras de vegetação queimada, retorcida.

A *segunda estrofe* parece guardar a maior dificuldade de leitura, dificuldade de identificação de referentes. Alguém emite um som semelhante a um berro de dor e com ele reage à devastação, expressando sua dor. Um leão emite esse berro? Esse leão não parece literal, por um lado, porque é estranho a poesia brasileira tratar de leões; ele parece um animal raro numa poesia descritiva de uma cena de natureza que parece brasileira e que, dado o pendor nacionalista de que nossa literatura se revestiu em vários momentos, pode ser brasileira. Cena de queimada, cena de destruição, rio caudaloso: os elementos da natureza são condizentes com um cenário brasileiro, mas o leão é um ser estranho nesse cenário. Talvez ele devesse ser lido metaforicamente.

Além disso, o termo “como”, com que se instaura a comparação, sugere que toda a estrofe seja comparativa, associativa, metafórica. Da mesma forma, na estrofe anterior, também houve uma comparação: “como combusto espectro”, parte componente da descrição do tronco. Para identificar uma interpretação plausível para essa metáfora incrustada na

segunda estrofe, é importante observar o poema com um todo: é do rio que o poema trata, e não da vegetação que o circunda. A vegetação aparece compondo o rio, participando do seu negrume, fornecendo-lhe matéria orgânica que, apodrecida, lhe dará cor escura e odor putrefato (é disso que trata a *terceira estrofe*). Mas o poema trata do rio.

Seria o leão uma metáfora do próprio rio? Se for, fará sentido entendê-lo como aquele que ruge (lamenta-se) e sente a desolação ao seu redor; é ele quem está sedento. Mas por quê? Que elemento associa o rio a um leão? O rio emite sons (ruge?) quando corre, caudaloso e com alguma violência. Em silêncio, quase seco, o som emitido não parece ser literal, mas pode representar um estado atribuído pelo eu-lírico ao rio. Humaniza-se ou animaliza-se o rio, dotando-o de emoções que o fariam reagir, com um rugido, ao calor que o deixa sedento. Nesse processo de personificação, o rio ganha *status* de “leão” talvez pela sua força, pela sua grandiosidade, pela sua importância. Mas é de lamento o seu rugido. Lamento de quem perdeu forças. E, lasso, o rio dorme – “estanque”, “imoto”, “negro”, “imenso”.

A *terceira estrofe* descreve a vegetação que cobre a “face torva” do rio. Como um animal (ou como um ser humano), o rio tem rosto, a reforçar a hipótese de que o leão seja o rio. Sua face “torva” (escura, ou triste, ou terrível) é coberta pelos despojos da mata, folhas, flores e galhos carregados pelo vento e depositados no rio. É por causa dessa vegetação, sobre a qual incide o calor do sol “a prumo” (ou “a pino”), que a vegetação apodre-

ce. E a causa da desolação aparece nos versos 11, 12 e 13 das estrofes terceira e quarta, representada pelo calor do sol. Observe-se que o calor é tamanho que incendeia. A repetição por meio da qual se intensifica o calor do sol e se passa de calor a incêndio é dada por um processo semelhante ao de gradação, isto é, por um processo de acúmulo de significados observados em diferentes classes de palavras: nos substantivos “sol”, “calor” e “irradiação”, nos verbos “arde”, “combure” e “abrasa”, nos advérbios “entanto” e “sempre” e no pronome “tudo”. Em suma, tudo é queimado pelo sol. Enquanto isso, o rio dorme esquecido, como se não existisse. Mas ele existe. Está “estanque no seu rumo”, parado no seu leito, incapaz de seguir no seu fluxo e velocidade habituais, mas limitado pelo seu leito (seu rumo) e pela floresta, da qual ele é parte constitutiva e na qual ele existe.

Trata-se, portanto, de uma cena descritiva de um rio em um período de seca. Existe vegetação densa, vegetação de uma floresta (e não de um deserto, como em algum momento se aventou), ainda há alguma água nesse rio, mas ele tende a secar. O rio está adormecido, mas não está morto. Não parece cena de uma natureza árida, nem semiárida, mas de natureza rica, abundante, úmida, diversificada.

A despeito da tendência parnasiana de representar objetos e elementos exóticos, de outros contextos (outros tempos e lugares), o poema descreve uma cena da natureza brasileira, cena reduzida a um trecho de rio – mas de um rio importante, majestoso, imponente, mesmo que de majestade temporariamente diminuída,

adormecida. O seu ar de majestade justifica a comparação com o leão.

Ao longo da discussão, cogitou-se se o poema se referia ao Rio Negro (AM), hipótese levantada por causa da primeira palavra do texto. Considerando os poucos dados biográficos de que se dispunha, dentre eles a informação de que o poeta é fluminense, parecia mais provável supor que se tratasse de um rio do sudeste brasileiro, inclusive porque incêndios naturais ou provocados são (e eram) prática comum em terras do Sudeste. Essa cena não parecia, portanto, muito distante da natureza mais conhecida pelo poeta.

Essas suposições ganham força quando lemos outros poemas do autor. Por meio deles e de textos críticos (AZEVEDO, 2007; CAVALCANTI, 2008), percebemos que o poeta também tratou abundantemente da natureza brasileira: borboletas e beija-flores estão no seu livro *Meridionais*, no qual também está o poema *O Rio* (OLIVEIRA, 1900). Mas é no livro *Terra Natal*, escrito em 1901 e publicado em 1905, que encontramos uma

boa pista para complementar os sentidos sugeridos pelo poema *O Rio*: há lá outro poema sobre um rio caudaloso, majestoso, provavelmente o mesmo rio descrito no poema que estávamos analisando.

“Se me desafia, aceito o combate”

Em *O Paraíba*, poema escrito em 1900-1901 para o livro *Terra Natal* (OLIVEIRA, 1912, p. 201-223), o poeta descreveu o rio Paraíba do Sul, dessa vez com indicações onomásticas e geográficas mais claras. Nele notam-se interessantes semelhanças temáticas em relação ao rio descrito no poema *O Rio*, de *Meridionais*. As semelhanças são tantas que fazem supor que *O Rio* está na origem de *O Paraíba*. Este é um longo poema, em cuja terceira parte se descreve um “fogo ateado em torno ao ressequido bosque”, algo que lembra o tronco, “combusto espectro”, que aparece nos versos 3 e 4 do poema *O Rio*. Mas o incêndio d’*O Paraíba* parece ainda mais violento, toma conta de tudo:

É ao tempo em que um listão de sangue se desenha
Nas águas (darda o sol as flechas de ouro a prumo)
E em breve é tudo aquilo, o rio, o vale, a brenha
Um oceano de fogo, um oceano de fumo. (OLIVEIRA, 1912, p. 209).

Predomina, como se vê, a metáfora como recurso para construção de imagens que intensificam as dimensões (do rio e do fogo) e a violência do incêndio. Assim, a cor do fogo se desenha nas águas como “um listão de sangue”. Seria um erro ler as palavras “sangue” e “oceano” de maneira denotativa: ambas

participam da construção figurativa do incêndio.

É na quarta parte desse extenso poema que a palavra “leão” é novamente usada como uma metáfora para o rio – desta vez, o rio Paraíba –, de maneira mais clara, reiterada e ampliada do que o seu uso no poema *O Rio*. Por causa

da sua importância para a análise do poema *O Rio*, transcrevemos aqui a quarta parte e trecho da quinta parte do poema:

IV

- 1 Um mês. Dois. Arde o sol. Nem gota de água escassa
2 Chora impiedoso o céu. *Exaurem-se as correntes.*
3 Apertado o horizonte, abafado em fumaça,
4 Mal deixa ver à noite as estrelas luzentes.
- 5 Descobre o Paraíba os arenosos flancos
6 E míngua *e é como estanque*. Oh! não é mais o rio
7 De inda ha pouco, a passar *indômito* aos arrancos,
8 Desbridado e brutal *como um corcel bravo!*
- 9 Nenhum entono mais no *majestoso porte*,
10 Na crista a espumear das enraivadas vagas!
11 Viajante, com teu pé *o leão que foi tão forte*
12 E cansado abateu, fácil agora esmagas.
- 13 Podeis sobre ele agora, entre seus membros lassos,
14 A canoa impelir, pescadores, ao porto;
15 A corrente caudal — músculo de seus braços,
16 Jaz sem força e vigor. O Paraíba é morto!

V

- 17 É morto o rio. O vale ensombram-lhe *os destroços*
18 *Que o bosque lhe atirou, pelo incêndio desfeito.*
19 Estas pedras que vês ao longo de seu leito,
20 Negras, faiscando à luz, são os seus grandes ossos.
- 21 Fantásticos e em fila, à sua margem, *torvos*,
22 *Como espectros de cinza, olham-no os troncos brutos;*
23 A explorar-lhe com o bico os detritos corruptos,
24 Em revolto esquadrão saltam, grasnando, os corvos.
- 25 Bóia-lhe à tona podre e desafia a gula
26 Á ave ictiófaga o peixe; a lesma, a preguiçosa
27 E bicéfala cobra, a mole rã nojosa,
28 A antanha, o sapo vil, tudo ao pé lhe pulula.
- 29 É morto o grande rio! O viajor que sem tréguas
30 Desde São Paulo vinha a caminhar ovante,
31 Cansou, queda a dormir, o seu corpo gigante
32 Estendendo através de cento e tantas léguas.
[...] (OLIVEIRA, 1912, p. 210-211, destaque nosso).

Como se pode perceber, a cena aqui descrita também é de desolação, de destruição por seca duradoura e incêndio ou queimada a ela associada. Por causa do clima, as correntes do rio se esgotam e o rio também seca, deixando à vista os seus “arenosos flancos”. Secando em alguns trechos, é *como se* o rio estivesse parado. O rio não é mais o mesmo (indômito, bravio, majestoso). Se antes era “forte leão”, agora pode ser “esmagado”, subjugado, conquistado, ultrapassado. O rio, que em outras estrofes é apresentado em toda sua potência, capaz de causar destruição por meio de suas águas, agora está como que domado, subjugado, adormecido. A corrente jaz sem força nem vigor, mas ainda existe, ainda pode ser navegada pelos pescadores.

A despeito da existência de água e da possibilidade de navegação, o rio é descrito como morto. Não é morto literalmente, não está seco, mas não apresenta perigo aos que o navegam.

Na parte V do poema (aqui parcialmente transcrita), parece que se ampliam as descrições do poema *O Rio*. O “anoso tronco informe”, por exemplo, lá comparado a um “combusto espectro”, reaparece nos versos identificados pelos números 21 e 22, refraseado nos troncos marginais, numerosos (“em fila”), igualmente espectrais e queimados em *O Paraíba* como em *O Rio*. O que os distingue é uma maior clareza na descrição e a sua quantidade.

Além disso, em *O Paraíba* a vegetação que “junca a face torva do rio” juntam-se

os personagens da fauna dessa floresta: “corvos”, “ave”, “peixe”, “lesma”, “rã”, “antanha” e “sapo”. Tudo isso se soma à ideia de que o rio não está morto de fato, não está seco, mas em processo de seca. Está mais calmo, mais baixo, sem força. Leão domado, lasso, sem forças. Está cansado, adormecido (v. 32), mas ainda assim continua sendo um gigante (v. 32). Nas estrofes seguintes desse longo poema, o rio ressurgirá.

Colocar em diálogo os poemas *O Rio* e *O Paraíba* permitiu iluminar elementos do primeiro, que, por ser composto por frases mais retorcidas e por linguagem mais metafórica, não se dá a ler com tanta clareza quanto o segundo, mais evidente desde o nome do rio, sua localização geográfica e sua variedade de aspectos ao longo do tempo.

A situação didática em torno do poema – o seminário, a discussão e a sistematização, socializada e discutida com os alunos – permitiu torná-los mais sensíveis para os variados elementos de que uma interpretação pode ser feita. Mais do que um conjunto de opiniões sobre um texto, mais do que a compreensão dos sentidos mais imediatos dos seus vocábulos, a interpretação desse poema levou em conta o estabelecimento de relações entre diferentes textos do autor, o recurso a análises de algumas de suas obras, a percepção de elementos que se repetem em poemas variados e de recursos que se repetem dentro de um mesmo poema. Além disso, levou em conta também estratégias de leitura de textos

poéticos, com atenção nesse caso para recursos metafóricos que transformaram a compreensão inicial dos vocábulos e, conseqüentemente, do texto.

Como saber quais recursos colocar em ação, na leitura de poemas e, mais ainda, na leitura de outros textos literários? A resposta a essa pergunta não é fácil, talvez porque não exista uma lista definitiva de recursos; mas a experiência constante de enfrentamento de textos, a repetição de uma leitura e a constância de leituras de certo gênero textual parecem favorecer a identificação de seus elementos mais significativos, de suas potencialidades.

Em outras palavras, não há atalho para a formação de leitores; é lendo que os leitores se formam.

A experiência didática aqui apresentada, com seus imprevistos e consequências, revela, dentre outras coisas, o quanto o diálogo é crucial na formação dos licenciandos do curso de Letras. A experiência descrita pretende ter revelado não uma leitura definitiva do poema, mas a complexa rede de habilidades necessárias para enfrentá-lo, desvendá-lo e aproximar o leitor de um sentido plausível para o texto.

“Luto corpo a corpo, / luto todo o tempo”

No curso de Letras, a formação de leitores é tarefa primordial, seja porque são constantes as reflexões sobre variados aspectos dos processos de leitura, seja

porque se lê em todas as disciplinas e situações acadêmicas, seja ainda porque o curso forma professores para a educação básica. Essa compreensão do compromisso do professor universitário com a formação de leitores na educação básica esteve na raiz da formulação do projeto “Formação de Leitores: integrando biblioteca e sala de aula”, coordenado pela professora Milena Martins, no âmbito do Pibid (MARTINS, 2014).

Entre fevereiro de 2014 e fevereiro de 2015, a professora coordenou o projeto do Pibid do qual fizeram parte duas professoras da rede pública estadual de Curitiba e dezesseis estudantes de graduação da UFPR (a maioria deles havia cursado ou estava cursando a disciplina *Literatura e Leitura na Escola*). O projeto foi desenvolvido numa escola pública de Curitiba, com turmas de sexto ano do ensino fundamental e com turmas de primeiro e segundo anos do ensino médio.² Diversas atividades foram desenvolvidas e podem ser consultadas no relatório do projeto, disponível na internet (MARTINS, 2015); para este artigo, são destacados alguns depoimentos de bolsistas sobre experiências de interpretação de texto na escola e nos encontros de orientação na universidade.

Os limites da interpretação e os desafios da formação de leitores na escola estiveram fortemente presentes ao longo desse projeto. No ambiente escolar, a negociação dos sentidos de um texto depende da troca de experiências de leitura com colegas e professores, como esclarece Cosson (2009, p. 26-27, grifo nosso):

Não é possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola. [...] No sentido de que lemos apenas com os nossos olhos, *a leitura é, de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário*. O trocadilho tem por objetivo mostrar que no ato da leitura está envolvido bem mais do que o movimento individual dos olhos. Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamento de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. [...] O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo.

Aos poucos, tanto na universidade quanto na escola, os futuros professores foram percebendo que há estratégias num texto literário a serem povoadas com suas experiências de vida, suas leituras, seus conhecimentos, e que é preciso ir negociando a construção de sentido do texto consigo mesmo e também no debate argumentativo com seus colegas de classe e com seu professor.

Nas reuniões de orientação dos bolsistas, a riqueza da discussão coletiva de obras literárias foi percebida por eles e foi expressa no relatório de uma das bolsistas:

Com essas experiências que tive eu sempre pensei muito sobre a educação, e achava que as dificuldades enfrentadas pelas escolas só tinham solução no autodidatismo, e que esse deveria ser o ponto a ser trabalhado desde os primeiros anos escolares. Ainda acredito que esse ideal deva ser buscado, mas hoje penso que, assim como não devemos parar

na primeira leitura de um livro, também no processo educacional não se pode ir apenas até onde o aluno vai sozinho, por melhor que ele tenha desenvolvido as habilidades de autodidata. / Houve uma reunião do PIBID em que lemos e discutimos o conto “Gato preto”, do [Edgar Allan] Poe. Eu estava lendo esse conto pela terceira vez, já conhecia desde a adolescência e achava que tudo estava muito claro pra mim. Foi apenas quando chegamos ao final e a Coordenadora nos chamou a atenção para o fato de que o narrador nos manipulava o tempo todo, e que ele era um psicopata, e... Que eu percebi que eu nunca tinha entendido absolutamente nada desse conto! [...] *Foi então que eu entendi finalmente, embora já desconfiasse, que a leitura e o aprendizado solitários vão até certo limite que pode até ser satisfatório em muitos casos, (se eles não adiantassem eu seria quase analfabeta). Mas a verdadeira construção de sentido, a ampliação dos significados, a ida além, só se faz com a troca, ou com a ajuda do professor.* (Relato escrito pela bolsista Deborah Raymann de Souza. MARTINS, 2015, post 4, grifo nosso).

A bolsista demonstra sua tomada de consciência da relevância das discussões interpretativas realizadas numa comunidade de leitores, com destaque para o papel do professor. Cabe a ele conduzir os alunos por um campo desconhecido, aumentando a exigência com relação ao aprofundamento dos níveis de leitura, mobilizando conhecimento teórico e contextual, desafiando os leitores em formação a irem além das camadas mais elementares dos textos, favorecendo um grau maior de satisfação, por permitir que os alunos se sintam capazes de questionar e ampliar seu horizonte de expectativas.

Uma das ações desenvolvidas pelos bolsistas foi a leitura, com uma turma

de ensino médio, da peça *Hamlet*, de Shakespeare. A leitura pausada ocupou algumas aulas, durante as quais as dificuldades de compreensão (derivadas sobretudo do vocabulário ou do contexto) foram sendo resolvidas pouco a pouco. Ao final da leitura, pediu-se que os alunos reescrevessem o final do texto, modificando-o – o que é uma atividade escolar bastante tradicional, como se sabe. A reação dos alunos foi documentada e analisada por uma das bolsistas:

Depois de várias semanas observando o crescente desenvolvimento da capacidade de leitura e argumentação da turma, a reação deles à nossa proposta surpreendeu: a maioria não escreveu sequer uma linha, por mais que conversássemos com eles e dêssemos ideias de finais alternativos. No final dessa aula, apenas três alunos nos entregaram as redações. Um que não havia feito perguntou se poderia escrever um texto opinativo sobre a peça e, quando eu respondi que ‘não’ e argumentei que ele poderia usar a imaginação, mudar aquilo de que não havia gostado, ele replicou que não tinha nada a melhorar, que o final de Shakespeare já era perfeito. Insisti que isso não importava, que eu queria saber como ele faria no lugar do dramaturgo, mas nada parecia convencê-lo a escrever. [...] Eu fiquei com a fala daquele aluno na cabeça, intrigada com a reação da turma inteira e supus que talvez um autor canônico do calibre de Shakespeare os houvesse intimidado. Talvez não tivéssemos deixado suficientemente claro que a proposta era justamente a contrária, que eles deveriam tomar posse daquele patrimônio cultural e o usarem como bem entendessem, sem medo. Para serem bons leitores, eles tinham que dialogar com as obras, não se submeterem passivamente a elas nem acreditarem que os autores de livros tinham sempre a razão. (Relato da bolsista Suelen Ariane Campiolo Trevizan. MARTINS, 2015, post 4).

O relato deixa transparecer que os pressupostos da formação do leitor crítico e autônomo foram percebidos e expressos com clareza pela bolsista. A experiência e a análise dos entraves enfrentados na sua atuação permitirão novas tentativas ao longo de suas carreiras profissionais. Enfim, como esclarece Poslaniec (2002), a escola deve ensinar o leitor a não ser submisso ao texto; deve ensiná-lo a introduzir suas próprias interpretações, conotações, lembranças, convicções, crenças e análises dentro da ação do livro e, assim, por meio de atividades de interpretação do texto literário, pode ser construído o gosto pela sagacidade e pelo enfrentamento de desafios mesmo entre leitores muito jovens.

A dupla experiência de ensino, na graduação, e de coordenação teórico-prática prática, no Pibid, permitiu perceber um amadurecimento da prática docente dos estudantes, que, por meio de experiências supervisionadas e constantemente discutidas, tornaram-se mais autores de suas próprias interpretações e mais seguros quanto a suas trajetórias profissionais. É o que se observa na inter-relação, formulada por uma das bolsistas, entre o que aprendeu, como aluna da licenciatura, o que vivenciou na sua formação escolar e o que se sente capaz de praticar, como professora:

Um dos aspectos que mais me levaram à reflexão durante todo esse ano está relacionado ao que Cosson denomina “interpretação”, a última etapa de sua sequência. Para ele este momento se divide em interior e exterior. Durante toda minha vida escolar eu não passei pelo momento exterior da interpreta-

ção, a hora em que se discute com o professor e os colegas sobre suas impressões a respeito do livro. Tanto que a primeira vez em que discutimos sobre isso em reunião, achei algo totalmente novo. Para mim, tanto a leitura quanto a interpretação sempre foram coisas muito solitárias e sempre acreditei que não interessava a ninguém saber das impressões de outra pessoa sobre determinada obra. Inclusive já dentro da universidade. Quando entendi e comprovei por que a discussão não só é desejável, mas necessária para a construção de sentido, pensei, é claro, em toda minha vida escolar sem o estímulo para a discussão, mas, principalmente, compreendi a importância de um professor em sala ciente deste processo e que não o ignora como se fosse algo dispensável após a leitura. É claro que a interpretação interna é importante, sem que ela ocorra não há como haver o segundo momento. Mas não se pode parar aí. A interpretação externa é o momento mais rico de todo o processo, é onde o diálogo é o protagonista e onde se percebe que apesar de o outro pensar de forma diferente, as ideias dele são tão boas ou melhores que as minhas, e isso enriquece a interpretação de todos. Criando-se o espaço para o diálogo, cria-se também o espaço para o respeito. Isso aprendi com o Cosson e levarei para o futuro como docente. (Relato da bolsista Deborah Raymann de Souza. MARTINS, 2015, post 3).

Esse depoimento sintetiza algumas das principais preocupações dos futuros professores. A bolsista aborda seu sentimento, ao longo de toda a sua vida escolar, de não pertencimento a uma comunidade de leitores. Até ingressar no projeto do Pibid, não imaginava que suas impressões sobre um texto pudessem interessar aos colegas e muito menos ao professor. Provavelmente, quando assumisse uma turma, reproduziria esse modelo que desencoraja e desestimula o leitor a socializar suas interpretações e impressões. Entretanto,

a vivência diferenciada de partilha, de diálogo respeitoso e estimulante experimentada durante o projeto permitiu-lhe vislumbrar opções alternativas a serem implementadas em sua futura prática pedagógica. Afinal, à medida que se coloca na condição de leitora, ela também se prepara para agir como professora.

Considerações finais

A constatação de que os alunos universitários, embora tenham passado anos nos bancos escolares, não são leitores proficientes e que essa limitação se refletirá negativamente em sua ação docente de fato inquieta a nós professores universitários que atuamos em diferentes momentos da formação de professores para a educação básica.

Foram muitos os desafios da professora universitária nesse processo de formação de leitores e de formadores de leitores: primeiramente, aceitar que a formação de leitores é também incumbência do ensino superior; consciente disso, agir como um modelo de professor diverso daquele que impõe suas ideias e desvaloriza as incursões no texto pelos seus alunos. Também, foi imprescindível não se furtar do seu papel de mediadora e de leitora mais experiente e, ainda, dar oportunidade e incentivar o envolvimento dos licenciandos em Letras num projeto que propiciou o entrecruzamento das vivências das aulas na universidade com a prática da docência na educação básica.

Impõe-se a reflexão sobre a preparação dos licenciados: eles precisam se

conscientizar da sua responsabilidade na formação de leitores e, por meio da reflexão, da observação e da prática, tornarem-se conscientes de que isso não se viabiliza por meio de modelos ultrapassados de docência, mas por meio de práticas dialógicas de leitura.

Destaca-se, nas experiências descritas neste artigo, a oportunidade que os licenciandos tiveram de vivenciar, na condição de leitores, o desafio de mergulhar nas entranhas de um texto, de ver suas primeiras interpretações questionadas e de redimensioná-las. E ainda, se viram na condição de professores desassossegados para suplantiar as marcas repressoras da sua escolaridade, na busca da construção de uma prática pedagógica capaz de fazer seus alunos refletirem sobre os implícitos, as lacunas e os brancos do texto literário.

Para esses futuros professores, apresentou-se um duplo desafio. Eles próprios tinham dificuldade de enfrentar a resistência dos textos literários, as suas ambiguidades e complexidades, além de ao mesmo tempo terem de ajudar os seus alunos a serem interlocutores criativos do que liam, a superar a condição de meros decifradores para a de leitores, a desvendar as pistas deixadas pelo autor e a expressar os aspectos intelectuais, sensoriais e afetivos despertados pela obra.

Silva (2008, p. 46) afirma que a literatura pode ser tudo ou pode ser nada, dependendo da forma como for introduzida em sala de aula: “Tudo se conseguir unir sensibilidade e conhecimento. Nada, se

todas as suas promessas forem frustradas por pedagogias desencontradas” e que não fazem jus à natureza dos textos literários.

Essas experiências fizeram aflorar a consciência dos licenciandos sobre a necessidade de o professor proporcionar a discussão, a argumentação e confrontações, de modo a aprofundar as reflexões, as descobertas e ampliar os conhecimentos, favorecendo que os alunos fiquem impregnados pelo que leram.

Challenges in teachers training as readers and their performance in basic education

Abstract

Through the reporting and analysis of two experiments conducted in the Portuguese Course at Federal University of Paraná - Brazil, we discuss in this article the importance of socializing reading impressions and interpretative hypotheses in teaching situations, both at the university and in basic education. The knowledge of the interpretations made by the criticism and history of literature is key to academic training, since it does not neglect the development of interpretative autonomy of future teachers. While training readers, it will be up to them to develop the same autonomy in their students, creating conditions for the development of a community of readers inside the school.

Keywords: Training readers. Community of readers. Interpretation. Literary literacy.

Notas

- ¹ Nos subtítulos, citamos versos dos poemas *Mãos dadas* e *O Lutador*, de Carlos Drummond de Andrade (ANDRADE, 2002).
- ² Em outras versões dessa disciplina, foi inserido na discussão sobre negociação de sentidos o conto *Famigerado*, de Guimarães Rosa (ROSA, s/d, p. 13-17), que encena justamente um embate diante de sentidos diferentes passíveis de serem atribuídos à palavra “famigerado”. Ao escolher o sentido mais elogioso da palavra, o homem sábio interpelado pelo violento jagunço assegura “a paz das mães”. Se tivesse escolhido o outro sentido possível, a ação do jagunço provavelmente teria provocado uma tragédia. Explicitou-se, naquela leitura, como a autoridade do intérprete pode ter consequências práticas (seja na situação ficcional, seja num eventual embate jurídico, na vida real).
- ³ O referido projeto continua em vigor; tem sido coordenado desde março de 2016 pela professora Renata Praça de Souza Telles.

Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 2002.
- AZEVEDO, Rafael Sânzio de. Alberto de Oliveira: duas efemérides. *Revista Brasileira*, Rio de Janeiro: ABL, v. 1, n. 51, p. 151-173, abr./jun. 2007.
- CAVALCANTI, Camillo. *Fundamentos Modernos das Poesias de Alberto de Oliveira*. 2008. 153 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras Clássicas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.letras.ufrj.br/posverna/doutorado/CavalcantiCBO.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2016.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.
- ECO, Umberto. *Os limites da interpretação*. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- MARTINS, Milena Ribeiro. *Projeto PIBID: Formação de leitores: Integrando biblioteca e sala de aula*. Curitiba, UFPR, 2014. Disponível em: <http://ufpr.sistemaspid.com.br/site/uploads/sigpid_ufpr/arquivo/Portugues%203/327/Projeto_Pibid_Milena-Martins_2014.pdf>. Acesso em: 30 set. 2016.
- MARTINS, Milena Ribeiro (Coord.). *Relatório do Projeto PIBID: Formação de Leitores: Integrando biblioteca e sala de aula. Postagens 1 a 11*. Curitiba, UFPR, 2015. Disponível em: <<http://ufpr.sistemaspid.com.br/site/projects/40/posts>>. Acesso em: 30 set. 2016.
- OLIVEIRA, Alberto de. *Poesias* (edição definitiva). Rio de Janeiro: Garnier, 1900. Disponível em: <<https://archive.org/details/poesiasedicodef00jngooq>>. Acesso em: 29 set. 2016.
- OLIVEIRA, Alberto de. *Poesias*. Edição melhorada (1892-1903). 2. ed. Rio de Janeiro: Garnier, 1912. Disponível em: <<http://www.archive.org/stream/poesias02olivooft#page/n7/mode/2up>>. Acesso em: 30 set. 2016.
- PAIVA, Aparecida (Org.). *Literatura fora da caixa: O PNBE na escola - distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: Unesp, 2012.
- POSLANIEC, Christian. *Vous avez dit “littérature”?* Paris: Hachette, 2002.
- ROSA, Guimarães. *Primeiras Estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s/d.
- RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL. 4. ed. Instituto Pró Livro, 2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da; ZILBERMAN, Regina. *Literatura e Pedagogia*. Ponto e contraponto. São Paulo: Global; Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2008.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TAUVERON, Catherine. Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: du texte réticent au texte proliférant. REPÈRES – recherches en didactique du français langue maternelle. *Revue de l'Institut National de Recherche Pédagogique*, Lyon, n. 19, p. 9-38, 1999.

TAUVERON, Catherine. Que veut dire évaluer la lecture littéraire? Cas d'élèves en difficulté de lecture. REPÈRES – recherches en didactique du français langue maternelle. *Revue de l'Institut National de Recherche Pédagogique*, Lyon, n. 31, p. 73-112, 2005.

Literatura e formação do pedagogo: caminhos que (ainda) não se cruzam

Diana Maria Leite Lopes Saldanha*

Marly Amarilha**

Resumo

Este artigo apresenta investigação sobre o ensino de literatura nos cursos de Pedagogia do Brasil. Toma como *corpus* os Projetos Pedagógicos, as Estruturas Curriculares de Cursos de Pedagogia de universidades federais. Provém de uma pesquisa de doutorado em Educação que se realiza na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Adota a abordagem de investigação qualitativa descritiva. Selecionaram-se 27 universidades federais, uma para cada estado da federação, e foi feito um levantamento das disciplinas de literatura ofertadas no Curso de Pedagogia presencial. Considera que a literatura é fundamental para a formação humana e essencial para a formação do pedagogo. Dados iniciais indicam a ausência da literatura nos cursos de formação do pedagogo.

Palavras-chave: Literatura. Formação Humana. Pedagogogo.

Considerações Iniciais

As discussões acerca da leitura de literatura é tema recorrente no âmbito educacional. Essas discussões são pertinentes, tendo em vista a complexidade do processo de ler como uma prática que possibilita a construção humana e a interação entre povos de diferentes origens.

A literatura tem se constituído em criação indispensável para a sociedade,

* Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Mestra em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação – POSEDUC/UERN. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Natal – RN. Bolsista CNPq. Email: dianalsaldanha@yahoo.com.br

** Professora Titular no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-Brasil. Ph.D. em Literatura pelo King's College London-University of London. Autora de vários livros e artigos em periódicos internacionais. Bolsista de Produtividade do Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq.

Data de submissão: set. 2016 – Data de aceite: dez. 2016

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v12i2.6389>

considerando-se sua especificidade no tratamento do destino humano e sua relação com a linguagem, seus contextos social, político e cultural. Como assinala Sartre (2006, p.118), “[...] o tema da literatura sempre foi o homem no mundo”.

Acompanhamos, ao longo de anos, na escolarização da literatura, seu uso como suporte pedagógico para o ensino da língua materna ou das escolas literárias. Ou seja, a literatura não é utilizada em seu estatuto humanístico, mas está presa a uma abordagem funcional para atender a objetivos pragmáticos, perdendo sua relevância para a formação do sujeito.

Esse diagnóstico gerou uma curiosidade epistemológica. Decidimos, então, investigar o ensino de literatura na formação inicial dos futuros professores da Educação Básica, especificamente, dos pedagogos. Na Resolução do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2005, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, constatamos que sua estrutura deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimento e de práticas que se articulem ao longo da graduação. Entretanto, esse documento silencia sobre a literatura. Essa situação é crítica à medida que é preciso prover os primeiros professores do sistema escolar de fundamentação teórico-metodológica para melhor entenderem e desenvolverem suas práticas de ensino de leitura, sobretudo, de literatura, discurso funda-

mental na construção da linguagem e da identidade humana.

Do vazio constatado, indagamos: que saberes de literatura o graduando vai apreender, construir se o curso não oferece disciplinas que contribuam para essa formação?

Os estudos sobre o ensino de literatura desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa *Ensino e Linguagem* (CNPq/UFRN) do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, têm ratificado a fragilidade na formação de professores para inserir a literatura nas salas de aula e desenvolver um trabalho que contribua para a formação do leitor. Nesse sentido, Amarilha (2012) argumenta que existe despreparo dos educadores como leitores e formadores de leitores, dada a precária relação que eles mantêm com o texto literário, levando-nos a crer que os educadores não se reconhecem como formadores e pouco utilizam o texto de literatura em sala de aula, impedindo o encontro das crianças com o prazer, o simbólico, a linguagem lúdica, o saber e o conhecimento de mundo que a literatura propicia. Para desvendar as tramas dessa problemática, julgamos relevante analisarmos os currículos de Pedagogia das universidades federais, no sentido de compreendermos os porquês da ausência de literatura na formação dos pedagogos.

Um olhar sobre a literatura

Segundo Eco (2003), estamos cercados de poderes imateriais que influenciam nossa vida e têm algum significado. Dentre vários poderes, o autor cita a literatura como um desses e a conceitua como um conjunto de textos que a humanidade produz para fins não práticos. São textos que se leem por prazer, elevação espiritual, ampliação dos próprios conhecimentos e até por passatempo. O autor é bastante enfático ao destacar a literatura como um poder imaterial e defende que só o fato de esta servir para deleite já seria suficiente para a formação do homem. Para Eco (2003, p. 10-11), a literatura assume algumas funções em nossa vida individual e social, pois “a literatura mantém em exercício, antes de tudo, a língua como patrimônio coletivo; a língua vai para onde ela quer, mas é sensível às sugestões da literatura; a literatura, contribuindo para formar a língua, cria identidade e comunidade.” O autor explica a influência que a literatura tem para formar a língua individual e coletiva, singular e plural e permitir o trânsito entre diferentes espaços, ao exercitar sua natureza dialógica.

Outra função da literatura, citada pelo autor, diz respeito à leitura da literatura que “nos obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade de interpretação.” (ECO, 2003, p. 12). Essa advertência é justa, visto que o texto literário é uma estrutura que possibilita

o trânsito do leitor por suas entrelinhas. A leitura do texto literário coloca o leitor em contato com diversas sensações, provoca reações e experiências múltiplas. Esse processo promove uma troca de impressões e de sentidos acerca do texto, já que pode desencadear lembranças e vivências de acontecimentos cotidianos, bem como suscitar a especulação imaginativa. Esse intercâmbio do leitor com o texto carrega marcas de subjetividade que escapam ao controle de quem produziu o texto, daí o alerta sobre o respeito à liberdade do leitor.

É importante, assim, que na formação do leitor literário o espaço da liberdade, da espontaneidade e da inventividade, que são inerentes aos indivíduos, seja preservado. Para Pound (2013, p. 35), “A literatura é linguagem carregada de significado”, ao dinamizar essa bagagem textual pela leitura, o leitor não apreende somente o que é exposto pelo texto, o que está previamente definido, mas, de fato, interage com seu repertório. Nessa dinâmica, o leitor também constrói novos sentidos, que podem ser acrescentados à linguagem. Portanto, as qualidades comunicativas da literatura convocam, permanentemente, o protagonismo do leitor que atua articulando uma rede de questões afeitas à condição humana, sejam sociais, individuais. Por meio desse estatuto comunicativo, a literatura apresenta, refuta, indaga, confirma, dialoga com crenças e valores preconcebidos por gerações pretéritas e permite o vislumbrar de outros horizontes.

Podemos acrescentar que a literatura é um evento da fala e do texto que exige uma leitura comprometida, no sentido de que o leitor deve assumir sua condição de coautor, o que o conduz a colaborar na significação do que lê a partir de seu contexto. Essa participação é indispensável para que a obra se realize (ISER, 1991), bem como sua formação humana, porque o leva a transcender a natureza cotidiana das atividades e o transporta ao plano do simbólico em sua mais profunda complexidade.

A literatura surge como manifestação universal de todas as culturas, em todos os tempos. Ela possibilita que a humanidade acompanhe sua história, suas lutas, seus amores e dissabores. Candido (2011) assinala que não é possível haver equilíbrio social sem a literatura e, por isso, ela é fator indispensável de humanização. A literatura é um bem cultural que ultrapassa os limites temporais, que carrega a vida vivida por nossos antepassados, registra e preserva a memória histórica e possibilita entender nosso presente.

A literatura e a formação humana

Entendemos que a literatura é intrínseca à formação humana; nesse sentido, o acesso ao texto literário dignifica o leitor e permite o contato com o belo, o feio, o prazer, a frustração, o dissabor, o riso. Além disso, consente se acercar do conhecimento histórico e cultural das gerações anteriores.

Yunes (2010) destaca que sem a leitura não sobrevivemos, lemos tudo constantemente, bem ou mal, com ou sem preconceito. A leitura literária expressa características especificamente humanas: desejos, sonhos, aspirações, idealizações, medos, perdas, conflitos. A literatura possibilita ao leitor vivenciar experiências diversas, conhecer vários lugares, entender a si mesmo e o outro, pois “A literatura faz com que o leitor não se sinta um receptor passivo, mas seja partícipe da aventura de viver e de criar, co-inventor de seu mundo e co-narrador da história.” (YUNES, 2010, p. 61). A leitura da literatura proporciona a liberdade, o diálogo com a palavra que se transforma e ganha novos sentidos, construídos pelo leitor que vai além do que o autor escreveu. Para Yunes (2010), além das leituras cotidianas e necessárias à sobrevivência em uma sociedade urbana, motorizada, na qual as pessoas buscam agitação, prazeres efêmeros, o aparecimento na mídia e o consumo exacerbado, é preciso buscar a literatura.

Azevedo (2004) acrescenta que temas que não dispõem dos assuntos humanos relevantes em livros didáticos, devido à sua complexidade, são trazidos naturalmente pela literatura. O texto literário traz assuntos que permeiam as relações sociais e que são tratados com indiferença em outros meios. Ao falarmos em des-caso, lembramo-nos do conto *O Grande Passeio* (1998), de Clarice Lispector, que aborda um dos temas discutidos na contemporaneidade: o desrespeito com

o idoso e a velhice. O conto apresenta a história de uma idosa chamada Mocinha (ou Margarida) que perde o esposo e filhos; sozinha, ela é trazida por uma boa moça para o Rio de Janeiro, que, no entanto, a abandona. Mocinha passa a viver de favor na casa de uma família desconhecida até que sua presença se torna um peso. Por ser indesejável, essa família resolve abandoná-la na casa de parentes que moram distantes. Ao chegar ao novo lar, a esperança de uma vida melhor se desfaz, novamente, a dona da casa não oferece à velha água nem café, pelo contrário, ignora totalmente sua presença. O esposo tem um comportamento semelhante, dá dinheiro para a senhora e a manda ir embora; vejamos o trecho:

Não pode ser não, aqui não tem lugar não.
E como a velha não protestasse e continuasse a sorrir, ele falou mais alto:
Não tem lugar não, ouviu?
Mas Mocinha continuava sentada.
[...]

E agora estou muito ocupado! Eu lhe dou dinheiro e você toma o trem para o Rio, ouviu? Volta para casa de minha mãe, chega lá e diz: a casa de Arnaldo não é asilo, viu? Aqui não tem lugar. Diz assim: casa de Arnaldo não é asilo não, viu!

Mocinha pegou o dinheiro e dirigiu-se a porta. Quando Arnaldo já ia se sentar para comer, Mocinha reapareceu:
Obrigada, Deus lhe ajude. (LISPECTOR, 1998, p. 36-37).

O conto explicita nitidamente as relações pessoais que estabelecemos com o outro, particularmente, com o idoso. Conviver com o idoso intimamente acentua a ideia de que a juventude não

prevalece para sempre, que vamos precisar de auxílio de alguém, que estamos nos aproximando da morte, situações bastante desconfortáveis e, para alguns, o melhor é se afastar desse fato. Mocinha é jogada de um lado para outro e, após conquistar sua *liberdade*, cansada e com fome, não sobrevive,

Saciada, espantada, continuou a passear com os olhos mais abertos, em atenção às voltas violentas que a água pesada dava no estômago, acordando pequenos reflexos pelo resto do corpo como luzes.

A estrada subia muito [...] Mocinha sentou-se numa pedra que havia junto de uma árvore, para poder apreciar. O céu estava altíssimo, sem nenhuma nuvem. E tinha muito passarinho que voava do abismo para a estrada. A estrada branca de sol se estendia sobre um abismo verde. Então, como estava cansada, a velha encostou a cabeça no tronco da árvore e morreu. (LISPECTOR, 1998, p. 37-38).

Nesse conto, Clarice Lispector (1998) aponta nitidamente as questões acerca das relações pessoais, os valores humanos, como compaixão, solidariedade, respeito e individualismo. Publicado em 1971, *O Grande Passeio* possivelmente foi escrito na década de 30 para 40. Esse fato elucida que a literatura é atemporal, traz situações e vivências que se repetem; nesse caso, traz uma personagem que representa milhares de Margaridas em situações de abandono, fuga, humilhação, medo, desprezo, desânimo e atitudes que sempre estão presentes em nosso cotidiano.

Presenciamos, constantemente, idosos serem tratados com indiferença e desrespeito, levados para asilos e outras

instituições, porque não têm alguém para cuidar deles, quando pelo contrário, deveriam gozar de dias melhores, pois contribuíram com a família e com a sociedade.

Esse tema tem sido discutido por grupos sociais e pelos direitos humanos. Temos a instituição do Estatuto do Idoso (2003), que dispõe sobre os direitos dos idosos, mas, acompanhamos, frequentemente, situações e cenas que contradizem esse direito, que revelam os maus tratos, o desrespeito e a indiferença com aqueles que carregam a experiência e sabedoria de uma vida inteira. A história de Mocinha confunde-se com a história de muitos idosos, pois a solidão que a cerca é o mesmo isolamento dado aos que nos deram ensinamentos e cuidados no decurso da vida. A frieza demonstrada pelas famílias reflete a falta de amor, o individualismo e egoísmo aos quais nos agarramos. A senhora frágil, insignificante, boba e abandonada é a mesma que a lei da vida vai fazer aflorar em cada um de nós. Essas interpretações são possíveis porque a literatura é o discurso da vida humana em todas as suas dimensões, pois simboliza

[...] as paixões e as emoções humanas; a busca do autoconhecimento; a tentativa de compreender nossa identidade (quem somos); a construção da voz pessoal; as inúmeras dificuldades em interpretar o Outro; as utopias individuais; as utopias coletivas; a mortalidade; a sexualidade (não me refiro à educação sexual, mas à relação sexo-afetiva essencialmente subjetiva, corporal e emocional); a sempre complicada distinção entre a “realidade” e a “fantasia”; a temporalidade e a efemeridade (por exemplo, o envelheci-

mento e suas implicações); as inúmeras e intrincadas questões éticas; a existência de diferentes pontos de vista válidos sobre um mesmo assunto etc. (AZEVEDO, 2004, p. 4).

O autor acrescenta que existe uma diferença primordial entre o livro literário e o livro pedagógico. A literatura apresenta ao leitor seres humanos fictícios, complexos e paradoxais, o que propicia o envolvimento com o texto e possibilita um processo de transformação e construção de significados para a vida do indivíduo. Os livros didáticos trazem textos literários, mas geralmente não aproveitam seu valor estético e humanizador, atêm-se a trabalhar com personagens previsíveis, idealizados e abstratos, impedem o envolvimento com o texto, limitando-se a interpretações vagas e mecânicas. Amarilha (2010, p. 97) aprofunda essa visão ao postular que “A literatura [...] efetivamente traz as cores e as vozes que estão obliteradas nos textos higienizados e pragmáticos dos manuais.” O texto literário quebra a falsa harmonia, muitas vezes, camuflada na sociedade, para dar lugar ao questionamento, ao desequilíbrio e à transformação.

Para Sartre (2006), o mundo que o escritor apresenta ao leitor é comum a ambos; entretanto, cabe ao leitor realizar sua libertação concreta, mudar ou conservar o que está posto. Esse autor explica que cada livro propõe essa liberdade para o leitor, uma liberdade que é aos poucos conquistada, experimentada pelo leitor, ou seja,

A leitura é um exercício de generosidade; e aquilo que o escritor pede ao leitor não é a aplicação de uma liberdade abstrata, mas a doação de toda sua pessoa, com suas paixões, suas prevenções, suas simpatias, seu temperamento sexual, sua escala de valores. Somente essa pessoa se entregará com generosidade; a liberdade a atravessa de lado a lado e vem transformar as massas obscuras da sua sensibilidade. (SARTRE, 2006, p. 42).

A literatura convida o leitor a mergulhar no seu universo peculiar e ao mesmo tempo entrar em contato com o seu contexto, seus conhecimentos, suas vivências. Dessa forma, o ser humano conquista sua liberdade e vive, experimenta, transforma o que está no texto e areja sua visão de mundo.

A literatura é um direito humano, é cultura

A discussão acerca dos direitos humanos recebe notoriedade e força na sociedade contemporânea devido às conquistas realizadas por diferentes grupos socioculturais que ganham maior espaço nos fóruns públicos. O debate apresenta múltiplas facetas e diferentes vozes apontam marginalizações, injustiças, desigualdades, discriminações e reivindicam a igualdade de direitos, o reconhecimento de todo cidadão.

Nesse movimento, a educação assume posição de destaque na luta pela efetivação dos direitos humanos fundamentais. Percebemos a necessidade da incorporação de conteúdos e conhecimentos que valorizem a diversidade cultural e as diferentes visões de mundo de forma

democrática e equitativa. Daí, entendermos que a literatura cumpre importante função para consolidar uma proposta que contemple a diversidade cultural e as diferentes relações sociais.

A inserção da literatura nos currículos escolares se justifica por se tratar de um bem cultural e um direito de todos. A literatura traduz o pensamento humano de cada época e contribui para a cidadania, constitui-se em conhecimento indispensável para uma formação humana. Por meio da literatura, o sujeito tem oportunidade de vivenciar as mais diversas experiências. Ao interagir com o texto literário, o sujeito leitor se insere em um contexto sociocultural, com conhecimentos formados da interação com outros e passa a conquistar novos conhecimentos, interpretá-los, atribuir sentidos ao que lê e construir novas leituras.

Candido (2002) destaca que a literatura possibilita ao leitor o conhecimento de mundo,

A obra literária significa um tipo de elaboração das sugestões da personalidade e do mundo que possui autonomia de significado; mas que esta autonomia não a desliga das suas fontes de inspiração no real, nem anula a sua capacidade de atuar sobre ele. (CANDIDO, 2002, p. 85).

De onde se infere que o texto literário contribui para o indivíduo conhecer a realidade e lhe dá a oportunidade para questionar, amadurecer, desenvolver a capacidade cognitiva, formular ideias, modificar conceitos e conceber novos, com diferentes visões de mundo.

Sobre esse assunto, Candido (2002) traz exemplos da representação do regionalismo brasileiro em diferentes momentos na literatura. Por meio de obras regionalistas, discutem-se temáticas sociais, que possibilitam críticas diante de realidades que perpassam tempo e espaço. Tomemos o romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos (1938), que focaliza aspectos do nordeste do Brasil, como a seca, a exploração e o coronelismo. A narrativa denuncia mazelas sociais e proporciona uma visão crítica da sociedade brasileira em diversos aspectos. O romance traz o fenômeno natural da seca, que castiga milhares de nordestinos obrigados a migrarem para outras terras em busca de trabalho e sustento.

Na planície avermelhada os juazeiros alargavam duas manchas verdes. Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos. Ordinariamente andavam pouco, mas como haviam repousado bastante na areia do rio seco, a viagem progredira bem três léguas. Fazia horas que procuravam uma sombra. A folhagem dos juazeiros apareceu longe, através dos galhos da caatinga rala. (RAMOS, 1981, p. 9).

A narrativa apresenta a vegetação predominante em uma região em que, além de chover pouco, chove de forma irregular; mostra a devastação causada pelo fenômeno da *seca*, que atinge o nordeste. À chuva escassa soma-se a falta de políticas sociais que minimizem os estragos que esse fenômeno causa. As personagens aparecem em condições sub-humanas, à procura de um lugar melhor para viver, de uma vida mais digna, o que os impulsiona na caminhada.

O romance *Vidas Secas* (1981) explicita a exploração política da época. Fabiano e sua família são oprimidos pelo ambiente natural, mas esse não é o único problema, a opressão representada pelo patrão mostra o abuso de poder que caracteriza o coronelismo,

[...] o patrão atual, por exemplo, berrava sem precisão. Quase nunca vinha à fazenda, só botava os pés nela para achar tudo ruim. O gado aumentava, o serviço ia bem, mas o proprietário descompunha o vaqueiro. Natural. Descompunha porque podia descompor, e Fabiano ouvia as descomposturas com o chapéu de couro debaixo do braço, desculpava-se e prometia emendar-se. Mentalmente jurava não emendar nada, porque estava tudo em ordem, e o amo só queria mostrar autoridade, gritar que era dono. Quem tinha dúvida? (RAMOS, 1981, p. 22-23).

Essa dimensão social de exploração e do despotismo político também aparece na representação do Estado através do Soldado Amarelo,

Nesse ponto um soldado amarelo aproximou-se e bateu no ombro de Fabiano: _ Como é camarada? Vamos jogar na trinta e um lá dentro? [...] Levantou-se e caminhou atrás do amarelo, que era autoridade e mandava. Fabiano sempre havia obedecido. Tinha muque e substância, mas pensava pouco, desejava pouco e obedecia. (RAMOS, 1981, p. 27).

A situação de humilhação e desrespeito imposta a Fabiano desvela o despotismo característico do governo da época que se manifestava injustamente como forma de assegurar o controle do Estado. Fabiano representa uma sociedade coagida pela violência simbólica, que se acostumou com a injustiça, com a marginalização e com a exploração,

Sabia perfeitamente que era assim, acostumara-se a todas as violências, a todas as injustiças. E aos conhecidos que dormiam no tronco e aguentavam cipó de boi oferecia consolações: - Tenha paciência. Apanhar do governo não é desfeita. (RAMOS, 1981, p. 33).

A narrativa apresenta os desejos de Fabiano e da família; ele deseja uma linguagem rebuscada que facilitasse sua comunicação com os outros e um futuro melhor. Sinhá Vitória aspira uma cama de couro, na qual possa deitar e não sentir dor, simbolizando dias melhores e o fim da vida nômade. A mulher agarra-se aos sonhos e projeta um futuro com otimismo e esperança,

Pouco a pouco uma vida nova, ainda confusa se foi esboçando. Acomodar-se-iam num sítio pequeno, o que parecia difícil a Fabiano, criado solto no mato. Cultivariam um pedaço de terra. Mudar-se-iam depois para a cidade, e os meninos frequentariam escolas, seriam diferentes deles. (RAMOS, 1981, p. 126).

Ao longo da narrativa, Graciliano Ramos expõe que os seres humanos são capazes de mudar, de se transformar, de lutar pelo que desejam. Fabiano, que oscila entre a condição de homem e de animal, passa a sonhar, a se desprender da animalização imposta pela opressão. Sinhá Vitória demonstra a inconformidade com a vida que tem e sonha com a vida que quer, sempre querendo conquistar o que deseja.

Vidas Secas denuncia a exploração do trabalhador pelos donos de fazendas e a negação dos direitos básicos como moradia, saúde, educação, lazer. É o

memorial de uma sociedade que denigre a imagem do ser humano e o condiciona a circunstâncias miseráveis.

O fenômeno da seca e de suas mazelas é também evidenciado no poema *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, escrito entre 1954 e 1955. Nele o retirante Severino sai do sertão nordestino para o litoral, trajetória marcada pela morte, desespero, fome e miséria, “Dize que levas somente coisas do não: fome, sede, privação.” (MELO NETO, 1994, p. 35). O poema dialoga com Vidas Secas, ao trazer o drama da seca, das circunstâncias miseráveis que vivem milhares de nordestinos e ao reportar uma crítica ao descaso dos governantes para com essa região.

Essas duas obras mostram que a literatura possibilita ao leitor conhecer o mundo, em diferentes épocas e compará-lo com sua realidade. Por meio do abstrato da linguagem, o leitor é levado à dolorosa concretude do real e sai da experiência com visão mais aguçada, mais sensível. Esse exercício de desfamiliarizar-se com o cotidiano contribui para o homem desenvolver sua criticidade e sua consciência e, assim, terá condições de perceber as diferenças estabelecidas na sociedade, atuar em busca das mudanças sociais e dos direitos humanos.

A leitura dessas obras fortalece o argumento de Candido quando diz que não tem como haver equilíbrio social sem a literatura e, por isso, ela é fator indispensável de humanização. Para o crítico,

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e a visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade [...] a literatura pode ser um instrumento consciente de desmacaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem a ver com a luta pelos direitos humanos. (CANDIDO, 2011, p. 188).

Outra dimensão a ser destacada é que a literatura é um bem cultural que ultrapassa os limites temporais, que carrega a vida vivida por nossos antepassados, registra e preserva a memória histórica e esta possibilita entender nosso presente. Conforme Amarilha (2012, p. 77),

É na literatura que nossa memória está melhor preservada porque, lá, os fatos da realidade associados à imaginação têm sangue, suor, emoção e, assim, é através dela que podemos observar em retrospectiva a trajetória da vida como múltipla e plena de virtualidades inesperadas. As muitas situações pelas quais passa um personagem, as decisões que toma e aquelas que não toma nos dão essa dimensão memorialista da realidade que se viveu e que se poderia ter vivido. A memória situa-nos do ponto de vista tanto da história social quanto individual, somos marcados por acontecimentos que tiveram impacto e eloquência para que deles nos lembrássemos. O historiador registra o que socialmente julga de maior força, o escritor registra aquilo que a si mais impressiona.

A autora acrescenta que a literatura nos permite sentir parte de um grupo social maior. Mesmo que estejamos solitários, o texto literário nos mostra um enraizamento com outros seres, pessoas

que vivenciaram o que estamos vivendo, sentiram o que estamos sentindo, porque sempre existem personagens com os quais nos identificamos.

À luz dessas ideias, considerando que a literatura contribui para o conhecimento de mundo e considerando ainda que é um bem cultural, defendemos que ela é também um bem necessário ao ser humano. De acordo com Candido (2011), existem bens compressíveis: como os cosméticos, os enfeites, roupas supérfluas; bens incompressíveis, que não podem ser negados a ninguém, como alimento, casa, roupa. O autor traz uma discussão bastante pertinente quando enfatiza que a distinção desses bens está relacionada à concepção de cada um e propõe que

[...] são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestiário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência a opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura. (CANDIDO, 2011, p. 176).

Como Candido (2011), entendemos que a literatura é um bem incompressível, porque portadora de valores necessários ao desenvolvimento integral do ser humano, à sua dimensão simbólica, estética, afetiva. Dessa filiação epistêmica, ressaltamos que é preciso criar meios, para que a produção literária circule entre os diferentes grupos sociais e as diferentes gerações, pois todos têm direito à literatura.

Educação, literatura e formação de professores

Nas discussões sobre direitos humanos e cidadania, a educação permanece em destaque no sentido de possibilitar o desenvolvimento do ser humano, a construção de conhecimentos, a criticidade. O direito à educação está relacionado à condição de dignidade dos homens, é requisito para a consolidação da cidadania.

De acordo com Souza (2010), todos os países no mundo garantem em seus textos legais o acesso de seus cidadãos à educação básica. Esse fato se dá porque

a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visem à participação de todos nos espaços sociais e políticos e à (re)inserção no mundo profissional. (SOUZA, 2010, p. 159).

A educação formal, vista dessa forma, requer mudanças em suas instituições e currículos, considerando que em uma perspectiva intercultural esta deve promover o reconhecimento do outro, o diálogo entre diferentes grupos socioculturais,

É importante promover processos educacionais que nos possibilitem identificar e desconstruir nossas suposições, em geral implícitas, que não nos permitem uma aproximação aberta da realidade dos outros. (CANDAU, 2012, p. 73).

Candau (2012) destaca que a escola se constitui palco de manifestações de diversos tipos de preconceitos e discriminações que, no entanto, são ignorados por fazer da cultura escolar padronizada o conceito de que “somos todos iguais”.

Nesse cindir de percepções, a presença da literatura na escola abre a possibilidade para a discussão dos direitos humanos, do reconhecimento das diferenças, do entendimento de uma sociedade diversificada e de suas contradições. Em decorrência, podemos afirmar que a literatura é necessária e crucial para a formação humana, dada a sua abrangência e completude. Urge, portanto, a necessidade de a literatura ser inserida na escola, na universidade e na formação docente. Todavia, para que ela cumpra seu papel humanizador, é preciso mudar sua forma de escolarização, pois

Uma educação para a leitura literária deve pressupor uma educação para a mudança de percepção sobre o mundo factual e sobre a própria linguagem. Essa é uma problemática da escola que usa a literatura, mas faz, de fato, pouco proveito de seu potencial comunicativo e transformador. (AMARILHA, 2013, p. 79).

Constatamos em estudos na área (AMARILHA, 2012; GERALDI, 2006; LAJOLO, 1993) que a literatura permanece sendo trabalhada de forma aleatória, mecânica. Muitas vezes, tem sido utilizada como suporte pedagógico para o ensino da língua materna, para o estudo da gramática ou das escolas literárias. Nas palavras de Amarilha (2012, p. 26), “a presença da literatura na escola é vaga, difusa, assistemática.”. O texto literário é dissecado para dar visibilidade a conteúdos, para manter o silêncio, para preencher o tempo da aula. De acordo com pesquisas realizadas por Amarilha (2012), muitos professores não consideram a literatura como con-

teúdo ou atividade significativa para ser trabalhada em sala de aula, ela é usada para acalmar as crianças quando estão inquietas, para manter a serenidade e disciplina na sala, ou seja, “ela é, de fato, utilitária, é instrumento de controle sobre a criança.” (AMARILHA, 2012, p. 17).

Via de regra, a literatura não ocupa espaço escolar como disciplina que faça parte do currículo. Quando aparece, está presa a exigências funcionais, perdendo sua importância como formação integral do sujeito, esquecendo-se de que

o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 2000, p. 106).

Lajolo (2000) assinala que a literatura como linguagem traduz simbolicamente os valores, comportamentos, impasses, desejos, utopias dos povos que vivem em sociedade e cada um vai entrelaçando o significado que dá à sua leitura com os vários significados que vai construindo durante a história de um texto.

Diante da importância já enunciada da literatura, a escola precisa acolher e cultivar a presença da literatura como forma de inclusão do estudante no mundo da linguagem simbólica, pois o texto literário permite ao leitor a transcendência do real e ao seu retorno expandido por novos horizontes.

Sabemos que o professor terá a relevante atribuição de trabalhar a literatura em sala de aula, de aproximar o texto

do leitor e do livro. Para isso, precisa de um repertório de leitura de literatura e uma formação teórico-metodológica que lhe dê suporte para desenvolver esse trabalho.

Essa comprovação soa como um problema a ser enfrentado, discutido e solucionado. Falamos com propriedade daquilo que sabemos, que vivenciamos, de que temos experiências. Entretanto, falar de literatura sem gostar se torna desestimulante, perde-se o encanto, pois

É difícil falar de prazer para quem nunca o experimentou. No entanto, entendo que mais difícil ainda é ensinar a encontrar prazer no texto quando nós mesmos não nos deparamos com esse momento. (AMARILHA, 2012, p. 25).

Resta-nos o desafio de convidar o professor a ler, a abrir-se para a literatura e, nesse encontro com o literário, tornar-se alguém que apresenta esse universo para seus aprendizes.

Para realizar esse trabalho iniciático, o professor precisa ter um repertório de leitura, ou seja, um estoque de histórias e poemas que lhe oportunize expandir a visão do aprendiz sobre determinada temática. O repertório de leitura propicia uma ação consciente, independente dos manuais didáticos. Entendemos

[...] como fundamental que o professor de literatura seja um leitor permanente, não só porque gosta de ler, esse me parece um pressuposto primário, mas que seja um colecionador de histórias e poemas como saber necessário ao seu fazer pedagógico, para exercê-lo com reflexão e criatividade. (AMARILHA, 2010, p. 90).

Nessa condição, o professor leitor tem os meios para familiarizar as novas gerações com as histórias do seu país, do seu povo, dos seus autores, dos seus personagens. O docente que inova traz, por meio das histórias, conhecimentos que interessam aos discentes, que falam da sua vida, de outras culturas, fortalecendo a experiência sobre o mundo e sobre o outro.

A leitura é intrínseca à vida pessoal e profissional do professor, é ferramenta principal de seu trabalho e oportuniza uma formação contínua em uma perspectiva transformadora do ensino, de tal modo, concebemos que a utilização do texto literário pelo professor deve ser prática permanente. A propósito, Silva (2009) chama atenção para a evidência de que as lacunas deixadas na formação do professor leitor repercutirão no seu fazer pedagógico como formador de leitores, pois, efetivamente, os resultados serão insatisfatórios.

Sentimos a necessidade de repensar a formação de professores e direcionar melhor o foco voltado à leitura e à literatura, pois somente um professor leitor de vários textos e que goste de ler terá condição de desenvolver sua prática pautada em uma concepção transformadora de ensino que seja capaz de propiciar o pensar, refletir e agir sobre a realidade.

A formação de professores não ocorre separada da formação pessoal, não está separada de seu contexto, de suas vivências; ao contrário, é permeada pelas mudanças sociais, históricas e culturais.

O professor é agente mediador que pode contribuir para transformações educacionais e desenvolvimento de práticas que possibilitem essas mudanças na sala de aula. Partindo dessa perspectiva sobre a formação de professores, sentimos a necessidade de incluir um lugar especial para a leitura de literatura.

Quando falamos em formação de professores, nossa preocupação recai na formação de pedagogos, porque os graduandos de Pedagogia são os responsáveis na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na alfabetização de Jovens e Adultos por mediar o acesso à linguagem verbal, também no seu exercício como supervisor e coordenador da escola são responsáveis pelo planejamento das aulas com o professor. São os pedagogos que apresentam as primeiras narrativas, as poesias, a linguagem literária aos jovens leitores. Sobre esse tema, Amarilha (2013) argumenta que

é preciso que formação literária sofisticada seja favorecida aos primeiros professores de nossas crianças, aos graduados em Pedagogia, porque é deles a tarefa de mediar o rito iniciático ao mundo da palavra, do simbólico, das metáforas por que passam nossos aprendizes. (AMARILHA, 2013, p. 132).

A problemática, assim configurada, mostra que é preciso introduzir o ensino de literatura nos cursos de Pedagogia como forma de propiciar ao docente uma vivência teórica e prática sobre a linguagem literária, cujo intuito seja de contribuir para a formação dos futuros mediadores de leitura. Acreditamos que

um professor que conheça teoricamente a relevância da literatura para a formação humana e deguste o texto literário estará se habilitando para formar novos leitores de literatura.

Percursos metodológicos

Adotamos, neste estudo, a abordagem qualitativa, que dá ênfase à descrição, à indução, à teoria fundamentada e ao estudo das percepções pessoais (BOGDAN; BIKLEN, 1994), pois pretende descrever os fatos e fenômenos da realidade pesquisada (TRIVINOS, 2015). Assim, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica e documental. Para tanto, selecionamos como *corpus* 27 universidades federais, localizadas, prioritariamente, nas capitais do país, com exceção da Universidade Federal de Sergipe (UFS), localizada na cidade de São Cristóvão, SE, e da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), localizada na cidade de Guarulhos, SP, por serem esses os locais dos seus principais *campi*.

Dada a abrangência da pesquisa, utilizamos a internet como suporte técnico para a construção dos dados. No primeiro momento, fizemos uma busca dos Projetos Pedagógicos e Estruturas Curriculares dos cursos de Pedagogia das universidades pesquisadas para realizarmos um levantamento das disciplinas de literatura ofertadas no curso de graduação em Pedagogia. Em seguida, enviamos *e-mail* (conforme endereço no *site*) para secretaria e/ou coordenação

dos cursos de Pedagogia, requerendo os documentos que não estavam disponíveis no *site*.

Após o levantamento documental e análise preliminar, solicitamos também os planos de ensino de Literatura e Língua Portuguesa. Enviamos *e-mail* às secretarias dos cursos e aos professores responsáveis pelas disciplinas de interesse.

Considerando a dificuldade de contato com algumas universidades e incompletude de alguns dados, utilizamos o telefone e redes sociais para viabilizar as informações.

Resultados e análise dos dados

Para conhecermos a presença da literatura nos cursos de Pedagogia, fizemos um levantamento das disciplinas de literatura ofertadas no currículo do curso, das universidades que compõem o *corpus*. Dados iniciais indicam que a presença da literatura na formação dos pedagogos, nessas instituições, é ainda incipiente. De um total de 27 cursos, apenas 11, isto é, 41% apresentam a disciplina de literatura (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Oferta da disciplina Literatura



Fonte: Documentos da pesquisa (2014/2015/2016).

As informações contidas no Gráfico 1 indicam que o ensino de literatura ainda não se configura como necessidade básica, um bem cultural, um direito que deveria ser oferecido a todas as pessoas da sociedade; nas palavras de Candido (2011), como um bem incompressível, isto é, o que não pode ser negado a ninguém. Como podemos perceber, essas 11 universidades (41%), que oferecem a disciplina, não constituem nem a metade do *corpus* do estudo. Os dados construídos indicam a pouca presença da literatura na formação de professores. Assinalam sobre a precariedade da oferta, visto que aparece, muitas vezes, como disciplina optativa, na expectativa de assim com-

plementar os conhecimentos curriculares necessários ao graduando. Normalmente, a disciplina é ofertada dependendo da disponibilidade e interesse de algum professor, mesmo que seja do interesse do formando. Entraves do contexto institucional e burocrático para a definição da carga horária de professores tornam vulnerável a oferta da literatura.

Uma pergunta que surge é se disciplinas optativas são realmente ofertadas e com que frequência. Indagação que nos levou a buscar informações junto à coordenação dos cursos e a professores das disciplinas Literatura e Língua Portuguesa. Apresentamos exemplos dos resultados de como são oferecidas as disciplinas optativas na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e na Universidade Federal da Bahia (UFBA), que são reiterados por outras universidades.

Na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), a disciplina Literatura Infantil e Juvenil aparece como disciplina optativa do curso de Pedagogia, ofertada pelo Departamento de Letras Vernáculas, conforme estrutura curricular do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (Quadro 1).

Quadro 1 – Disciplina Literatura Infantil ofertada no curso de Pedagogia da UFES

LET02894 - LITERATURA INFANTIL E JUVENIL (60 h, OPT, T:60 E:0 L:0)

A questão do gênero. Literatura infantil e juvenil. Problemática de conceituação e historicidade do gênero. O sistema de produção-circulação-recepção. Literatura para crianças, jovens e ideologia. Modalidade de literatura infantil e juvenil: a narrativa e a lírica para crianças e jovens.

Fonte: PPC/UFES (2010).

Ao constataremos a oferta da disciplina, enviamos *e-mail* para a secretaria do curso, com intuito de esclarecermos como se dá a oferta da disciplina, recebemos *e-mail* do chefe do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais (DTEPE/ UFES) com a seguinte informação:

[...] a disciplina de Literatura Infantil é optativa para o curso de Pedagogia e é ofertada pelo Departamento de Letras. A oferta não tem sido regular, ocorrendo muito esporadicamente. Destaco, entretanto, uma demanda grande dos alunos pela sua oferta. Por acaso, tivemos uma professora substituta no meu Departamento que se dispôs a ofertá-la no semestre 2015-1, sendo muito elogiada pelos alunos. (EUGÊNIO, 2006).

De acordo com a mensagem, percebemos que a disciplina Literatura Infantil é de interesse dos alunos, existe uma demanda perceptível por esse componente curricular, contudo o departamento não o oferece regularmente. Sabemos que existe um conjunto de fatores que determinam quais conteúdos serão priorizados. Observamos que uma dificuldade para oferecer a disciplina recai na falta de professor para ministrá-la; a docente destinada a tal função não faz parte do quadro efetivo do departamento, situação que se repete em outras universidades pesquisadas. A procura pela disciplina, por parte dos alunos, é confirmada no discurso da professora citada:

Gostaria de esclarecer, de antemão, sobre a minha situação na Universidade Federal do Espírito Santo. Fui inicialmente aprovada no concurso para professora substituta da Faculdade de Letras, em 2014. Como tam-

bém tenho especialização em Educação e porque houve uma demanda na Pedagogia, eu fui chamada para ministrar algumas disciplinas neste curso. Acabei oferecendo a disciplina de Literatura Infantil em um semestre. Muitos alunos solicitaram que eu continuasse a oferecer a optativa, inclusive que eu preparasse o módulo II para dar continuidade aos estudos. Mas havia outras disciplinas sem professor e eu, então, atendi à demanda na ocasião. (OLÍVIA, 2016).

Os discursos dos colaboradores da pesquisa deixam nítido que a Literatura é necessária ao curso de Pedagogia, sua ausência na estrutura curricular obrigatória e oferta esporádica nos levam a refletir sobre as escolhas dos conteúdos considerados relevantes para a formação do pedagogo. A lacuna deixada por esse componente curricular está explícita na confirmação de uma demanda existente, na solicitação dos alunos e na falta de professor para ministrá-lo. Situações como essas chamam a atenção para lembrarmos que o currículo não é um elemento neutro, mas social, cultural; é construído dentro de um contexto entrelaçado por questões e aspirações sociais, políticas e econômicas, garantindo os interesses de determinado grupo. Ocupar espaços no currículo é uma questão de poder. Os conhecimentos que são eleitos para integrar o currículo de um curso, de uma disciplina, traduzem os ideais de um grupo específico, que os consideram socialmente válidos. Silva (2014) explica que, ao selecionarmos o currículo que vai ser efetivado nas universidades e escolas, estamos construindo um modelo de homem, está relacionado ao que somos

e nos tornamos, à nossa identidade e subjetividade.

O ensino de literatura no caso específico da UFES apresenta-se como uma necessidade no currículo de Pedagogia, pois, não fazendo parte de sua estrutura curricular obrigatória, percorre outros caminhos para se consolidar em sala de aula. Ao contarmos uma das professoras da disciplina Português, tivemos a seguinte informação,

Quanto à disciplina Português: conteúdo e metodologia, é oferecida semestralmente [...] acrescento uma informação que talvez seja interessante: além de Literatura Infantil e Juvenil, o curso de Pedagogia tem uma optativa Formação do Leitor: literatura em espaços escolares. (EMA, 2016).

A disciplina *Formação do Leitor: literatura em espaços escolares* não aparece na estrutura curricular disponível no site da universidade, nem no projeto pedagógico do curso. Fatos como esses nos levaram a manter contato com os departamentos e professores da instituição. Ao analisarmos o programa da referida disciplina, observamos que esta contempla objetivos e conteúdos da literatura, literatura infantil e juvenil, produção literária, biblioteca, formação do leitor, formação do professor e mediadores de leitura de forma consistente, sistemática e pontual.

Analisamos o programa da disciplina *Português: conteúdo e metodologia* da UFES, também ministrada pela professora Ema. Observamos que a literatura se faz presente no planejamento da docente que dedica uma unidade da dis-

ciplina para trabalhar literatura infantil e obras de literatura infantil.

Podemos afirmar que no curso de Pedagogia da UFES existe uma preocupação voltada para o ensino de literatura, porque os conteúdos são contemplados de diferentes formas em outras disciplinas. Os dados sugerem que a disciplina é essencial para os graduandos e devem fazer parte dos conteúdos a serem estudados. É importante frisar que existem divergências quanto à oferta das disciplinas optativas de literatura nas universidades, podendo ser oferecida regularmente, esporadicamente ou apenas constar no programa do curso como veremos.

Em se tratando dos dados relacionados à Universidade Federal da Bahia (UFBA), observamos que as disciplinas Literatura Brasileira XIV (Literatura Infantil) e Literatura Infanto-Juvenil aparecem como disciplinas optativas do curso de Pedagogia, ofertadas pelo Departamento de Letras Vernáculas da UFBA.

Quadro 2 – Disciplinas de Literatura ofertadas no curso de pedagogia da UFBA

72	LET 393 Literatura Brasileira XIV (Literatura Infantil)	68	Letras Vernáculas
73	LET A10 – Introdução aos Estudos Literários	68	Letras Vernáculas
74	LET A17 – Fonética e Fologia da Língua Portuguesa	68	Letras Vernáculas
75	LET A19 – Morfologia da Língua Portuguesa	68	Letras Vernáculas
76	LET B84 – Aquisição da Linguagem	68	Letras Vernáculas
77	LET C37 – Literatura Infanto-Juvenil	68	Letras Vernáculas

Fonte: PPC/UFBA (2012).

Com o intuito de esclarecermos como se dava a oferta das disciplinas optativas no curso de Pedagogia da UFBA, enviamos *e-mail* para a Faculdade de Educação (Faced) solicitando os programas das disciplinas. A faculdade informou que as unidades curriculares pertenciam ao Instituto de Letras. Logo, enviamos *e-mail* para o instituto indicado e um fato nos chamou atenção. Essas disciplinas são ofertadas pelo Departamento de Letras Vernáculas e não são abertas exclusivamente para o curso de pedagogia, conforme informação do chefe de Departamento de Letras Vernáculas.

Essas disciplinas não são ofertadas diretamente a Pedagogia. A Literatura Infanto-Juvenil, por exemplo, é ofertada todos os semestres. As vagas são abertas também para o curso de Pedagogia, mas não exclusivamente. (AURÉLIA, 2014).

Esse dado revela que existe preocupação com a oferta, embora não esteja vinculada, exclusivamente, ao curso de Pedagogia.

Após essa constatação, propusemos-nos a analisar as ementas de disciplinas relacionadas ao ensino de língua materna por considerarmos a aproximação com a literatura, tendo em vista a possibilidade de a literatura ser contemplada nessa disciplina. Selecionamos três disciplinas no currículo do curso (Quadro 3).

Quadro 3 – Disciplinas da área de linguagem

Disciplina	Ementa	NT	CH
Língua Portuguesa no ensino fundamental	Discussão de tópicos relacionados aos conteúdos da Língua Materna nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	OB	68
Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	A Língua Portuguesa como objeto do processo aprendizagem / ensino na Educação Fundamental. Questões teóricas e metodológicas da linguagem oral e escrita; produção e recepção de textos; os sujeitos da educação; as questões sócio-históricas e linguísticas.	OB	68
Linguagem e Educação	Linguagem verbal. A Linguística como ciência da linguagem. Aspectos relativos ao sistema linguístico: fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. As relações entre linguagem e ensino da língua oral e escrita. Constituição do sujeito da linguagem e da educação.	OB	68

Legenda:

NT – Natureza

CH – Carga Horária

OB – Obrigatória

Fonte: com base em Saldanha (2016).

Percebemos que as ementas das disciplinas da área de linguagem contemplam as discussões relacionadas aos conteúdos da língua materna, linguagem oral e escrita, sistema linguístico e gramatical,

produção e recepção de textos. O conhecimento da língua é indispensável para a aprendizagem e desenvolvimento do sujeito, visto que oportuniza ao aprendiz inserir-se no mundo da leitura e escrita,

a interpretar e produzir textos e interagir com o mundo letrado. Entretanto, não contempla com clareza o ensino de literatura dentro dessas disciplinas, indicando uma lacuna na formação do pedagogo.

Intrigados com as respostas encontradas durante o percurso realizado, solicitamos os programas das disciplinas, com a finalidade de analisarmos cuidadosamente se existe relação dos conteúdos trabalhados com a literatura. Recebemos o programa da disciplina Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa (Quadro 4).

Quadro 4 – Recorte do Programa da disciplina Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa – FAGED/UFBA

Ementa	Estudo teórico-metodológico relativo à Língua portuguesa, objeto do processo de ensino-aprendizagem da Educação Básica, considerando-se os sujeitos nele referidos e as questões sócio-históricas e linguísticas.
Conteúdos	Proporcionar aos sujeitos implicados com a Educação Básica a construção de conhecimentos, a formação de atitudes científicas, investigativas e éticas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, nas áreas de leitura, produção de textos (oral e escrita) e de diversas gramáticas, considerando questões das políticas educacionais, linguísticas e sócio-históricas, para que desenvolvam programas de ensino, na perspectiva do usuário competente da sua língua materna.

Fonte: com base em Saldanha (2016).

A ementa do programa de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa difere da apresentada no projeto pedagógico do curso; contudo, anuncia os mesmos aspectos referentes ao ensino da língua materna,

aspectos teórico-metodológicos e a linguística. Os conteúdos explicitam a efetivação desses aspectos e confirmam a ausência do ensino de literatura na disciplina.

Entendemos que é preciso refletir sobre o ensino da literatura no curso de Pedagogia considerando a atuação futura de seus graduados. Se existe a necessidade de formar leitor e de um mediador de leitura, é contraditório não oferecermos no curso de graduação de professores, que atuarão nos primeiros anos escolares das crianças, que contarão as primeiras histórias a essas crianças, um ensino que contribua para sua formação teórica e prática para introduzir neoleitores no exercício do direito à literatura.

Considerações finais

Em vista dos argumentos apresentados sobre literatura, seus conceitos e seus atributos, bem como a necessidade da formação de professores leitores e mediadores do texto literário, concluímos que a literatura é um bem cultural e direito que não pode ser negado à sociedade; precisamos repensar a formação do pedagogo com o objetivo de contribuir para a formação de leitores literários na escola.

De acordo com as análises feitas, percebemos que existe demanda e interesse pelo ensino de literatura na graduação de Pedagogia; mesmo assim, esses conhecimentos ainda não foram validados como prioridade. Os caminhos percorridos para sua efetivação

são diversos, dependem do interesse do professor para incluí-los nos seus planos. Ademais, por ser optativa, a oferta pode não se efetivar.

O estudo evidencia que Literatura e Formação de Pedagogos mantêm, até o momento, uma relação precária, sub-reptícia nos meandros da oferta curricular. Alguns procedimentos, ainda que improvisados, indicam que a demanda começa a aparecer e uma aproximação se anuncia. Diante da potência linguística, social, cultural e humanística da literatura, é imprescindível introduzir sua presença nos cursos de Pedagogia como forma de propiciar ao docente, em formação inicial, uma vivência teórica e prática sobre seu ensino, cujo intuito seja de contribuir para sua atuação como futuro mediador de leitura. Acreditamos que um professor que conhece a relevância da literatura para a formação humana e degusta o texto literário estará mais preparado para formar leitores de literatura, sobretudo para aqueles que estão fazendo o rito de passagem para a cultura letrada.

Literature and Pedagogue formation: routes that (still) do not intersect

Abstract

This article presents an investigation on the teaching of literature in Pedagogy Courses in Brazil. It takes as corpus the Pedagogic Projects, the Pedagogy Courses Curriculum structures from federal universities. It is

originated from a doctorate research in progress in the Pos-Graduation Programme at the Universidade Federal do Rio Grande do Norte. It adopts a qualitative descriptive approach. It were selected 27 federal universities, one for each county of the federation, and conducted a survey about literature disciplines offered in presential Pedagogy Courses. It considers that literature is fundamental to human formation and essential to pedagogue's training. Initial data indicate the absence of literature in the Courses for the formation of the pedagogue.

Keywords: Literature. Human formation. Pedagogue.

Referências

- AMARILHA, Marly (Org.). *Educação e leitura: trajetórias de sentidos*. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2003.
- AMARILHA, Marly (Org.). Repertório de leitura: autoridade para transgredir na formação do leitor. In: _____. *Educação e leitura: redes de sentidos*. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.
- AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- AMARILHA, Marly. *Alice que não foi ao país das maravilhas: educar para ler ficção na escola*. São Paulo: Ed. da Física, 2013.
- AZEVEDO, Ricardo. *Formação de leitores e razões para a literatura*. 2004. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Formacao-de-leitores1.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2015.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

- CANDAU, Vera Maria (Coord.). *Somos todos iguais?* Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.
- CANDIDO, Antonio. *Textos de intervenção*. São Paulo: Ed. 34, 2002.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- ECO, Umberto. Sobre algumas funções da literatura. In: ECO, Umberto. *Sobre a literatura*. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 88-103.
- ISER, Wolfgang. *The act of reading: a theory of aesthetic response*. Baltimore/London: The John Hopkins University Press, 1991.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. p. 51-62.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- LISPECTOR, Clarice. O grande passeio. In: _____. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- MELO NETO, João Cabral de. Morte e vida Severina: auto de natal pernambucano. In: MELO NETO, João Cabral de. *Morte e vida Severina e outros poemas para vozes*. 34. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.
- POUND, Ezra. *ABC da Literatura*. Tradução José Paulo Paes, Augusto dos Campos. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.
- RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. 47. ed. São Paulo: Record, 1981.
- SARTRE, Jean Paul. *Que é a literatura?* Tradução Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Ática, 2006.
- SOUSA, Eliane Ferreira. *Direito à Educação: requisito para o desenvolvimento do país*. São Paulo: Saraiva, 2010.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. O professor leitor. In: SANTOS, Fabiano dos (Org.). *Mediação de leitura: discussão e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- TRIVINOS, Augusto N. Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2015.
- YUNES, Eliana. A provocação que a literatura faz ao leitor. In: AMARILHA, Marly (Org.). *Educação e leitura: redes de sentidos*. Brasília, DF: Líber Livro, 2010.

A literatura infantil e juvenil nos currículos de Letras do Rio Grande do Sul

Zila Leticia Goulart Pereira Rêgo*

Resumo

O presente trabalho analisa a inclusão atual da disciplina de literatura infantil e juvenil (ou sua equivalente) nos cursos de Licenciatura em Letras das instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul. A investigação volta-se para um *corpus* de quarenta e oito currículos e quatorze ementas, analisando aspectos como modalidade de inclusão, carga horária prevista, semestre de oferta e informações sobre o gênero contempladas nos documentos, o que permite refletir sobre as forças que atuam no sentido de garantir a oferta ou permitir a exclusão do gênero nos cursos de formação de professores.

Palavras-chave: Literatura infantil e juvenil. Cursos de Letras. Rio Grande do Sul.

Introdução

Entre os tantos dilemas que assolam a educação brasileira nas últimas décadas, a questão da formação de leitores tem sido foco de atenção frequente da sociedade. Muito se tem discutido sobre as lacunas no desenvolvimento das habilidades de leitura por parte dos estudantes, um quadro que costuma assombrar pesquisas e derrubar índices de desempenho escolar, mobilizando políticas públicas e iniciativas mais ou menos isoladas. Trata-se de um tema complexo, que envolve não apenas a eficiência das metodologias de ensino frente à reali-

* Graduação em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente, é professora de literaturas de língua portuguesa e literatura infantil e juvenil da Universidade Federal do Pampa, campus Bagé/RS, atuando na graduação em Letras e no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da mesma instituição. Mestre e doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Email: zila.rego@unipampa.edu.br. Fone (51) 98344919

Data de submissão: set. 2016 – Data de aceite: dez. 2016

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v12i2.6385>

dade dos leitores contemporâneos, mas também a própria formação dos mediadores de leitura, em especial, dos professores, justamente aqueles a quem cabe, no quadro real da sociedade brasileira, a tarefa de formar leitores e de incentivar hábitos perenes de leitura, inclusive e principalmente, de leitura literária. É nessa perspectiva que a reflexão sobre a formação desses professores ganha relevo, aquela que recebe a partir dos cursos de licenciatura em Letras e que está materializada em projetos pedagógicos e componentes curriculares eleitos para dar conta da formação pretendida. Ou seja, faz-se pertinente analisar as grades curriculares desses cursos, com especial atenção às disciplinas de literatura que contemplam e, nesse caso, a formação prevista para trabalhar com o acervo de literatura infantil e juvenil disponível hoje aos jovens, produção cultural rica e diversificada que precisa ser conhecida e incluída nas dinâmicas educacionais.

A inserção de algumas disciplinas de literatura nos cursos de Letras no Brasil equilibra-se entre diretrizes oficiais, interesses de pesquisa e demandas da sociedade, resultando, muitas vezes, numa presença contraditória. Enquanto parte de uma formação que busca preparar futuros professores, essas disciplinas têm se voltado, prioritariamente, para abordagens críticas e teóricas, relegando a esperada natureza pedagógico-metodológica que envolve uma licenciatura para o segundo plano. Dentro desse quadro, a presença, nesses currículos, de compo-

nentes curriculares voltados à produção literária para crianças e jovens parece ilustrar, de modo produtivo, a pouca clareza quanto ao papel e à relevância de determinados saberes na formação de docentes de língua e literatura, uma situação que pode, entre outras, explicar as anteriormente referidas lacunas na formação de leitores por parte da escola.

O presente trabalho volta-se para a inclusão atual da disciplina de literatura infantil e juvenil (ou sua equivalente) nos cursos de Licenciatura em Letras das instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul. A investigação, que faz parte de uma pesquisa mais ampla centrada no resgate da história e das concepções que envolvem a presença da disciplina em cursos de licenciatura do Estado, analisa aspectos como modalidades de inclusão nos currículos, carga horária prevista, categorias de informações contempladas nas ementas e referências selecionadas para discutir o gênero, permitindo levantar algumas hipóteses sobre objetivos e intenções que norteiam a presença desse conhecimento em cursos de formação de professores. Para cumprir tal tarefa, valemo-nos de um percurso que procura resgatar a trajetória histórica do gênero e suas características, por intermédio de autores, como Oliveira e Trevisan (2012), Hunt (2010), Zilberman e Magalhães (1983), Zilberman e Lajolo (1991 e 1993). Para refletir sobre sua inserção na área das Letras, apoiamo-nos em trabalhos de Mortatti (2008), além das pesquisas

desenvolvidas por pesquisadores ligados à Fundação Carlos Chagas, como Gatti (2008a). Finalmente, Goodson (1997) e Apple (1982) nos oferecem reflexões provocadoras sobre a ideia de currículo. Não sendo um empreendimento neutro, a perspectiva adotada na abordagem à literatura para crianças e jovens pode revelar o entendimento que a educação e a sociedade em geral têm sobre ela, bem como seu papel no vasto campo da formação humana

Fundamentação teórica

Sabemos que a literatura infantil e juvenil é componente curricular que pode estar presente em mais duas áreas de formação, dependendo da instituição: na Biblioteconomia e na Pedagogia. No primeiro caso, a disciplina costuma aparecer como modalidade de acervo a ser estudado e catalogado de acordo com sua natureza e especificidade, passando ao largo de questões teóricas que envolvam o gênero ou de aspectos de ensino que com ela se relacionem. Já na Pedagogia, a presença da disciplina nos currículos é bastante variável e relativamente recente, estando quase sempre relacionada à educação infantil e às séries iniciais, atrelada às ideias de formação de hábitos e adoção de comportamentos, num entendimento que vincula a literatura infantil aos processos elementares de aprendizagem. Sua inserção nos currículos dos cursos de formação do magistério é detectada nas escolas normais paulis-

tas nas primeiras décadas do século XX, mais precisamente a partir dos anos 40 (OLIVEIRA; TREVISAN, 2012), e se justifica pela necessidade de habilitar os futuros professores a trabalhar com uma produção que se afirmava frente à expansão da escolaridade pelo país (ZILBERMAN; LAJOLO, 1991b). Tal inclusão nos cursos de magistério vai abrir caminho para a presença da literatura infantil na Pedagogia, especialmente a partir da década de 70, antecedendo sua inclusão nas Letras.

A retomada da inserção da disciplina de literatura infantil e juvenil em cursos de formação de professores no Brasil se confunde com a própria trajetória dessa produção e com a atenção e reflexão crítica que suscitou ao longo dos tempos. No resgate de sua gênese (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1983), descobrimos que a produção literária para a infância surge como consequência de transformações econômicas, políticas e sociais que se processaram na Europa a partir do século XVIII. A ascensão da burguesia às estruturas do poder acarretou tanto no aparecimento de um novo modelo familiar, tendo a criança como foco de interesse e preocupação, quanto na expansão da escolarização, que, por sua vez, permitiu a ampliação do público leitor, inclusive o infantil. Considerada em sua especificidade, a criança passa a gozar de cuidados e atenção, e a literatura infantil assume um caráter formador, atendendo às expectativas e interesses da classe emergente. Tal concepção comprometeu

a produção literária para a infância com a pedagogia, o que explica, em parte, o histórico desprestígio do gênero e a dificuldade em afirmar seu valor estético. No entanto, esse papel contraditório que faz com que a literatura infantil oscile entre concessões pedagógico-comerciais e adequação às especificidades do leitor visado permitiu o avanço no seu estudo e na qualificação do gênero. É na segunda metade do século XIX que, para além do compromisso com a educação, os interesses dos leitores infantis começam a ser delineados e atendidos por autores que se dedicam de modo mais consciente e comprometido à literatura para crianças, assegurando sua qualificação e expansão.

Nesse cenário, a literatura infantil ganha delineamentos mais nítidos no Brasil, embora já viessem sendo publicados livros para crianças no país, de modo bastante precário, desde a implantação da Imprensa Régia, em 1808. Consistiam basicamente em edições portuguesas de adaptações dos clássicos, com algumas experiências de tradução nacional (ZILBERMAN; LAJOLO, 1993), dentre as quais se destacam obras que justamente marcam os primórdios da literatura infantil no Rio Grande do Sul. Vai ser apenas a partir da Proclamação da República que a literatura voltada ao público jovem brasileiro se consolida, na esteira de transformações que tinham como finalidade confirmar a imagem de um país que se modernizava. O incremento da população urbana, a partir do

êxodo rural e da chegada dos imigrantes europeus, configura um recém-formado público consumidor, inclusive de literatura, atribuindo à escola um papel central no novo modelo social que se desenhava.

Dessa forma, os primeiros passos da literatura infantil e juvenil brasileira denunciam tanto a dependência a modelos europeus quanto uma tendência à veiculação de padrões linguísticos e comportamentais, o que significava pensar a literatura para crianças a partir de objetivos didáticos e modeladores. Vai ser o advento da obra de Monteiro Lobato, surgida a partir da década de 20, com *A menina do narizinho arrebitado* e enriquecida com novos títulos até o final de década de 40, que irá abrir outras perspectivas para esse tipo de produção, indicando um caminho de respeito às particularidades da infância através de um universo ficcional que tem sua voz e seu mundo representado. Daí em diante, o acervo de obras voltadas à infância no país ganhará fôlego, confirmando-se num importante segmento da indústria editorial brasileira, diversificado em suas formas, suportes e temas, e atraindo não apenas o público a que se destina, mas pesquisadores que reconhecem sua importância e procuram resgatar sua história dentro das letras brasileiras.

Tal tarefa, no entanto, reveste-se de dificuldades advindas, especialmente, de dois aspectos: de sua própria definição, que parte de um destinatário cada vez menos delineável e que deve dar conta de uma produção eclética e diversificada, e

da maneira dúbia com que a sociedade e o meio acadêmico concebem a literatura infantil e juvenil, reconhecendo seu valor pedagógico em detrimento de seu caráter estético. É bem verdade que, desde seu aparecimento, a literatura infantil acolheu um público bastante heterogêneo quanto à faixa etária e teve enquadradas, na sua moldura, obras que desafiavam as categorias “infantil” ou “juvenil”. Prova disso são os reendereçamentos de alguns títulos que, inicialmente, não se dirigiam a esse público, fato que se situa no nascedouro do gênero e que conta com exemplares relevantes na trajetória da literatura ocidental, como *Robinson Crusoe*, por exemplo. Hoje o público leitor de literatura infantil e juvenil é ainda mais elástico, transitando entre obras bastante diversas em estruturas, temáticas e suportes, o que rompe com enquadramentos etários mais rígidos. Tal fenômeno leva a autores como Hunt (2010) a buscar uma definição também bastante aberta, chamando a atenção para as condições circunstanciais que determinam seus limites e caracterizações:

Tal como a maioria das perguntas sugere suas respostas, assim também as definições são controladas por seu propósito. Dessa maneira, não pode haver uma definição única de “literatura infantil”. O que se considera um “bom” livro pode sê-lo no sentido prescrito pela corrente literária/acadêmica dominante; “bom” em termos de eficácia para educação, aquisição de linguagem, socialização/aculturação ou para o entretenimento de uma determinada criança ou grupo de crianças em circunstâncias específicas; ou “bom” em algum sentido moral, religioso ou político; ou ainda em um sentido

terapêutico. “Bom”, como uma aplicação abstrata, e “bom para”, como uma aplicação prática, estão em constante conflito nas resenhas sobre literatura infantil. (HUNT, 2010, p. 75).

Por outro lado, enquanto fenômeno cultural e social, a literatura infantil e juvenil é marcada por um certo desprestígio, seja por sua origem historicamente atrelada à escolarização, seja pela circulação de produções redutoras e simplificadoras do fazer literário, tornando seu estatuto estético questionável. Dessa forma, é possível compreender o lugar secundário que tem ocupado ao ser transformada em disciplina ou campo de pesquisa nos currículos de formação de professores e nas produções acadêmicas. Em evento significativo da área, o 2º Congresso Ibero-americano de Língua e Literatura Infanto-juvenil (Cilelij), realizado pela Fundação SM na Colômbia, o autor espanhol Gonzalo Moure (O ESTADO DE SÃO PAULO, 2013) reconhecia, nas limitações do gênero (a tendência maniqueísta e a aptidão para formar e ensinar), uma justificativa para sua invisibilidade e marginalização nos meios acadêmicos.

Paradoxalmente, justamente a discussão sobre o reconhecimento de seu estatuto literário pode trazer à tona questões centrais da teoria e da crítica literária, acostumadas a se debruçarem sobre os limites de seu objeto de estudo, a literatura. Por ser um campo relativamente novo de investigação, a literatura infantil e juvenil oferece uma diversidade de gêneros, formas, destina-

tários e suportes que desafiam conceitos cristalizados, podendo, de uma certa forma, trazer luz e enriquecer as reflexões teóricas sobre o texto literário e as feições que este assume na contemporaneidade. Por outro lado, mobiliza diferentes campos conceituais e teóricos, oriundos de variadas áreas do conhecimento, como a Psicologia, a História e a Pedagogia, apenas para citar os mais evidentes, permitindo uma aproximação e um diálogo que pode ser bastante enriquecedor entre essas perspectivas. Hunt (2010), nesse sentido, faz uma provocação pertinente quando propõe pensar a própria teoria da literatura a partir da literatura infantil e vice-versa, num jogo que tende a beneficiar ambos os campos:

A literatura infantil, como objeto de estudo sério, mas não solene, brotou de um universo profissional extremamente eclético e comprometido, que tende a ser muito intuitivo e dedicado, mas não raro anti-intelectualizado. Tal como os avanços do pensamento crítico podem ser, e tem sido, adaptados para uso além da fortaleza acadêmica, assim também os que trabalham com crianças e livros poderiam se beneficiar de critérios para discernir o que está acontecendo nos textos e com os textos. (HUNT, 2010, p. 28).

O autor parece ter razão quando aponta para uma certa *informalidade* de descontinuidade nos estudos sobre a literatura infantil e juvenil, fenômeno que podemos atestar numa busca rápida por trabalhos teóricos sobre o tema. No caso do Brasil, embora as reflexões críticas acerca do assunto surjam nas primeiras décadas do século XX, com destaque para Lourenço Filho e a obra

Como aperfeiçoar a literatura infantil, e Cecília Meirelles, com *Problemas da literatura infantil*, textos que datam de 1943 e 1949, respectivamente, ampliadas nas décadas seguintes por obras importantes como as de Leonardo Arroyo, Bárbara Vasconcellos de Carvalho, Nelly Novaes Coelho, Marisa Lajolo e Regina Zilberman¹, não podemos dizer que haja uma tradição e uma produção *substancial* sobre o tema. Tal fato leva Mortatti (2008) a considerá-la a *prima pobre* da pesquisa em Letras, afirmando que a literatura infantil e juvenil é:

[...] um fenômeno complexo e multifacetado e um tema de pesquisa/campo de conhecimento ainda emergente, em nosso país; se a produção de LIJ brasileira já tem mais de 100 anos e sua quantidade aumenta em proporção geométrica, a produção *sobre* é septuagenária e em quantidade insuficiente, ainda, para contemplar a condição complexa e multifacetada do fenômeno que visa compreender. [...] (MORTATTI, 2008, p.5).

Com uma produção crítica recente e escassa, a literatura infantil e juvenil acaba tendo uma presença relativamente tímida nos cursos de formação de professores. Embora seja cada vez mais um tema emergente (e necessário, se pensarmos nas propaladas pesquisas que apontam o Brasil como um país de poucos leitores²), os estudos sobre o tema ainda não encontraram um lugar *confortável* e de reconhecimento no meio acadêmico, apresentando-se de forma difusa em outros cursos e áreas de formação, o que parece reforçar sua segregação na área que estaria mais apta a acolhê-la, as Letras.

As alterações promovidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), entre outros avanços, permitiram a flexibilização curricular com o fim do currículo mínimo e abriram caminho para diretrizes curriculares que deram liberdade às instituições de ensino na definição dos estudos a serem privilegiados e na composição da carga horária. Nas orientações relativas à área das Letras (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 2002), há a previsão de levar o educando a conhecer o funcionamento e a estrutura de diferentes manifestações culturais, entre elas a literatura. Essa abertura sugere, por si mesma, a inclusão de fenômenos literários diversificados e amplia o campo de leitura dos futuros professores, atingindo inclusive e necessariamente a produção literária destinada ao público da educação básica, espaço onde educadores irão atuar.

No entanto, o número de cursos de Letras no Brasil que incluem a disciplina de literatura infantil e juvenil, ou sua equivalente, em seus currículos é muito pequeno, principalmente se levarmos em conta que se trata de uma área de formação superior das mais antigas no país³, o que poderia sugerir um amadurecimento sobre os estudos que devam privilegiar frente às demandas do mundo contemporâneo. Pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, por Gatti (2009a), nos currículos de Letras de todo o país, revela que em 17% do total das grades curriculares a disciplina de literatura infantil e juvenil se faz presente, enquanto na

grande maioria esse conhecimento não se especifica, surgindo de forma diluída ou a partir de generalidades. O problema de ementários imprecisos é também apontado por outra pesquisa (GATTI et al., 2008b) e atinge os cursos da área em geral, mas quando se trata do conhecimento sobre produção literária para crianças e jovens e suas metodologias de ensino o problema se acentua, conforme revela o trecho a seguir:

Na maioria dos cursos (83%) a análise qualitativa detectou foco impreciso, às vezes contraditório, com problemas em nomes de disciplinas e suas respectivas ementas, e ementas e respectivas bibliografias. Disciplinas de metodologia e de prática docente referem generalidades, sem abordagem específica, por exemplo, do processo de avaliação, tão enfatizado nos PCN, ou da Literatura Infantil e Juvenil. Essas ausências podem fazer supor que as diretrizes estão mais presentes no plano da retórica do que no da ação pedagógica. (GATTI et al., 2008b, p. 3).

Como podemos observar, as abordagens propostas ao gênero traduzem a falta de clareza quanto à pertinência de sua inclusão na formação em Letras e ao lugar na composição curricular que ela deva ocupar, se próxima às questões metodológicas e, nesse sentido, de competência da formação pedagógica, ou se relacionada às questões de cunho teórico-crítico que envolvem os estudos literários.

O olhar atento aos currículos revela que conhecimentos estão sendo legitimados pela academia, descortinando aqueles que ficam à margem quer por deliberada omissão, quer por diluição

em meio a outros considerados mais relevantes. Goodson (1997) chama a atenção para o testemunho público que esses documentos escritos dão das informações escolhidas e dos discursos que as legitimam.

O que importa salientar é que o currículo escrito - nomeadamente o plano de estudos, as orientações programáticas ou os manuais das disciplinas - tem, neste caso, um significado simbólico, mas também um significado prático. Simbólico, porque determinadas intenções educativas são, deste modo, publicamente comunicadas e legitimadas. Prático, porque estas convenções escritas traduzem-se em distribuição de recursos e em benefícios do ponto de vista da carreira. (GOODSON, 1997, p. 20).

O *status*, ou a falta dele, de que goza a área dos estudos da literatura infantil e juvenil se situa no centro de um ciclo vicioso em que a pouca relevância dada à sua inclusão nos currículos traz, também, como consequência, a baixa produção científica sobre a área, enfraquecendo a defesa de seu espaço nas composições curriculares. A já referida liberdade na elaboração desses documentos sugere que as pressões que moldam uma formação em Letras que tende a ignorar a produção literária para crianças e jovens advêm dos próprios docentes e profissionais da área. Apple (1982, p. 16) refere-se a eles como *agentes de uma tradição seletiva*, situando o educador num sistema que tem dificuldades em reconhecer a cientificidade e a seriedade dos estudos voltados ao tema. Como bem destacou o autor, há, nesse sentido, um currículo oculto em contra-

partida ao que é manifesto, um sistema de valorizações e silenciamentos que denunciam o comprometimento desse tipo de documento com questões históricas e ideológicas determinadas, entre as quais podemos citar o sentido de *menoridade* (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1983) atribuído a tudo que se relaciona à infância e à adolescência ou a desconfiança com que a academia olha para o campo da educação e suas práticas, em que, por sua história e natureza, a literatura infantil e juvenil se inclui. O reconhecimento da ausência de neutralidade nos currículos, segundo o autor, é fundamental para entender e superar equívocos na condução de um sistema educacional e seu aperfeiçoamento.

Procedimentos metodológicos

Para o desenvolvimento desta pesquisa, realizamos uma abordagem quantitativa e qualitativa, uma vez que procuramos mensurar a frequência com que a disciplina de literatura infantil e juvenil, ou sua similar, aparece nos currículos dos cursos de Letras do Rio Grande do Sul e interpretar esses dados atribuindo-lhes significado que nos auxilie na compreensão dos mecanismos que justifiquem essa inserção e as escolhas que eles traduzem. Nesse sentido, a metodologia utilizada para o tratamento dos dados foi a análise de conteúdo que, segundo Bardin (1995), trata-se de:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1995, p. 42).

Para embasar nossa reflexão, foram analisados quarenta e oito currículos de cursos de Licenciatura em Letras oferecidos por vinte e quatro instituições públicas e privadas do Rio Grande do Sul, entre universidades e centros universitários, dos quais um era ofertado na modalidade EAD e quarenta e sete, na presencial. Os aspectos analisados nos currículos foram modalidade de inserção (obrigatória ou eletiva/opcional), carga horária do componente, semestre da oferta e título atribuído à disciplina. Também tivemos acesso a quatorze ementas e bibliografias básica/complementar da disciplina de literatura infantil e juvenil, ou sua equivalente e, nesses documentos, observamos os conhecimentos e percursos teóricos privilegiados, bem como as referências selecionadas.

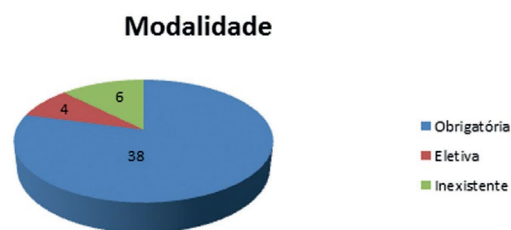
Resultados e análise

As informações obtidas revelaram, num primeiro momento, o fato de se tratarem de currículos relativamente novos (em torno de cinco anos), criados recentemente ou frutos de reformulações que se fizeram necessárias a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

de 1996, do Plano Nacional de Educação de 2001 e das Diretrizes Curriculares do Curso de Letras. A ênfase dada nesses documentos ao caráter didático de todas as disciplinas, à necessidade de aproximação entre teoria e prática desde o início do curso, tem consequências, como veremos a seguir, na inclusão da literatura infantil e juvenil em núcleos didáticos ou teóricos dos currículos, traduzindo a perspectiva adotada: a de um conhecimento que pertence ao campo teórico da literatura ou a de um saber que envolve especificamente a sua didática.

Antes mesmo de buscar o lugar ocupado no campo curricular, importa observar a modalidade de inserção da disciplina. Dos quarenta e oito currículos analisados, a literatura infantil e juvenil é obrigatória em trinta e oito e eletiva em quatro, o que indica sua presença em quase 80% das graduações em Letras do RS (Gráfico 1).

Gráfico1 – Modalidade de oferta nos quarenta e oito currículos analisados



Fonte: elaborado pela autora.

Os números obtidos confirmam a inserção maciça da disciplina, com destaque para a modalidade obrigatória, o que sugere um avanço no RS em relação ao

entendimento sobre o papel desse campo de estudo para a formação de professores da educação básica, principalmente se levarmos em conta a realidade brasileira apontada pela já mencionada pesquisa da Fundação Carlos Chagas. Tal fato, talvez, relacione-se com uma tradição do estado em pesquisas na área, embora a consciência sobre sua relevância tenha nascido em terras paulistas. A primeira oferta da disciplina de literatura infantil na graduação em Letras ocorreu em 1980 na USP, como optativa, consequência do empenho de Nelly Novaes Coelho, professora dedicada, nas últimas décadas, à pesquisa sobre o tema, sendo hoje referência nos estudos da área. Em entrevista à *Revista Linha d'Água* (2003), a pesquisadora situa o surgimento do interesse da academia por essa produção em meados da década de 60 e como consequência da explosão de publicações criativas e inovadoras que solicitavam uma reflexão atenta daqueles que se viam envolvidos com a educação. Nesse sentido, despontam à época no país uma série de eventos que se debruçam sobre a produção literária para crianças, vista a partir de então em seu caráter libertário e não mais como instrumento doutrinador. A consequência dessas primeiras reflexões foi a inclusão desse material na formação de professores, algo que Coelho reconhece vir se dando de forma gradual até hoje, constituindo-se um saber cuja presença na área das Letras ainda é questionada.

Pesa nessa questão, como vimos anteriormente, o próprio desprestígio de que

o gênero sofre em relação ao acervo da literatura em geral: vista como “menor”, uma sublitteratura ou um produto mais afeito à cultura de massa, sua inclusão nos cursos de graduação tem sido tímida, fruto de bandeiras levantadas por críticos e estudiosos da produção cultural para a infância que não desistem de destacar a relevância desse estudo quando se trata da formação de professores e mediadores. Parece ser este o caso do Rio Grande do Sul, palco da atuação de pesquisadores importantes sobre o gênero, como Regina Zilberman, Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini, que se dedicaram ao longo dos últimos trinta anos ao estudo da literatura infantil e juvenil e seus processos de ensino. Especialmente a partir dos cursos de pós-graduação da PUCRS, formou-se um grupo de profissionais que levaram um olhar atento ao gênero a outras instituições de ensino superior, no estado e fora dele, o que talvez explique o alto percentual de cursos que oferecem a disciplina no estado.

Outro dado relevante que atesta essa valorização é a carga horária relativamente alta atribuída à disciplina por semestre, 60h/a, o equivalente a quatro créditos, em cerca de 70% dos cursos (Gráfico 2). Tal fato pode ser considerado um avanço se levarmos em conta que, até a década de 90, esse conhecimento sequer se recortava como específico nos currículos. A literatura para crianças e jovens se diluía nas literaturas brasileiras ou nas práticas e metodologias

de ensino, sendo, na maioria das vezes, considerado assunto pertinente à área da educação, e não produção concernente à formação em Letras.

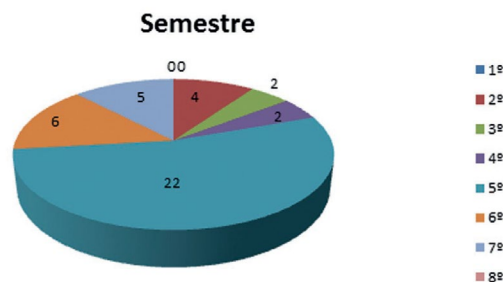
Gráfico 2 – Total de 42 disciplinas analisadas



Fonte: elaborado pela autora.

Se a modalidade de inserção e a carga horária indicam um avanço no reconhecimento da relevância dos estudos de literatura infantil e juvenil para a formação de professores, o semestre em que figura o componente a ela dedicado nos currículos reafirma a sua identificação com o campo pedagógico, pois ele aparece, na maioria das grades, da metade para o final do curso (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Semestre em que a disciplina está prevista na grade curricular



Fonte: elaborado pela autora.

A ausência da disciplina no primeiro semestre dos cursos, além de indicar uma tendência à identificação desta com a formação pedagógica (estágios e/ou disciplinas práticas), invariavelmente concentrada ao final do curso (embora as orientações oficiais insistam em sua inserção desde os primeiros semestres de formação), também ignora o próprio papel formador que a produção literária infantil e juvenil tem em relação aos alunos ingressantes na área de Letras. Grande parte deles vem com pouquíssima caminhada de leitura e com significativas lacunas de referências literárias, inclusive do acervo infantil e juvenil. Uma experiência posta em prática pelo Curso de Letras – Português da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), *campus* Bagé, através da oferta da disciplina *Leituras de formação*⁴ no primeiro semestre do curso, tem procurado oferecer estudos sobre o gênero, a partir de um acervo nacional e estrangeiro, que se convertam numa via de mão dupla: formam leitores e habilitam mediadores.

A evolução dos estudos críticos sobre essa produção, por outro lado, parece determinar o nome que ela recebe quando transformada em componente curricular da área das Letras. Embora predomine a identificação como *literatura infanto-juvenil*, mantendo o entendimento de que, ao se tratar de um curso que forma professores para atuar nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, o acervo destinado a esse público é o que se pauta pela identificação infantil

e juvenil, a especificidade de cada um dos dois públicos leitores atendidos já produz nomes com essa fragmentação (*literatura infantil e juvenil* ou *literatura para crianças e jovens*). Também a ampliação dos suportes de leitura e a estreita, e por vezes dúbia, relação que as obras literárias mantêm com outros produtos destinados a essas categorias de leitores, resultam no aparecimento de disciplinas que procuram abarcar tal multiplicidade, recebendo nomes como *literatura e produção cultural para crianças e jovens*, por exemplo.

Encontramos ainda, no conjunto de grades analisadas, um curso de Letras que oferece a disciplina de *literatura juvenil*, excluindo a infância de seu foco. Trata-se de nomenclatura que talvez corresponda a um público recentemente identificado como *young adult*⁵, uma elástica categoria de leitores jovens na qual podem se incluir crianças, jovens e adultos. Há outro que, por meio do componente *Literatura contemporânea na escola*, sinaliza a perspectiva da escolarização em sua abordagem, assim como um recorte no acervo literário atual, tencionando a já clássica equação cânone x gosto que costuma acompanhar as discussões sobre formação de leitores.

De qualquer forma, todas essas opções, à exceção desta última, situam a disciplina dentro do campo dos estudos literários, sejam críticos, sejam teóricos, e não denunciam, por si só, uma preocupação com o ensino do gênero ou com a didatização desse saber. As ementas

analisadas, no entanto, mostram que os aspectos metodológicos também estão ali contemplados e se desdobram das preocupações conceituais. Diferentemente, algumas grades curriculares trazem o conhecimento acerca da literatura infantil e juvenil atrelado a práticas de ensino de modo mais ou menos explícito. Disciplinas como *Prática docente: Literatura Infanto-juvenil*, *Literatura e leitura na escola*, *Literatura Infantil na Educação Básica* e *Ensino de Literatura* situam o gênero no campo da educação dando-lhe maior ou menor ênfase e resolvendo, com essa opção, um dilema que assola os cursos de Letras, segundo Marisa Lajolo(s/d), desde a criação destes: considerar o ensino de literatura, por exemplo, assunto para outros espaços e outros especialistas. A escolha por incluir seu estudo a partir de disciplinas de caráter didático-metodológico, que têm claramente a escolarização como foco, pode ser entendida como uma conquista, desde que seja assegurado o respeito ao estatuto do gênero e à sua natureza estética.

Tal necessidade talvez explique a ênfase dada, na totalidade das ementas analisadas, à abordagem histórica da literatura infantil e juvenil, à trajetória percorrida desde as circunstâncias de seu surgimento, em meados do século XVIII a partir dos contos folclóricos e das adaptações e reendereçamentos, ao seu entrelaçamento com as mudanças econômicas e sociais que se davam na Europa de então, especialmente as que

dizem respeito à ascensão da burguesia e ao advento da escola nos termos que hoje conhecemos. Saber da gênese e formação do gênero parece ser, consensualmente, o ponto de partida para a construção de critérios de abordagem e seleção de obras.

Já o estudo do percurso da literatura infantil em terras brasileiras é menos frequente nas ementas, embora as emblemáticas obras de Regina Zilberman, Marisa Lajolo (*Literatura Infantil brasileira*) e Nelly Novaes Coelho (*Panorama histórico da literatura infantil e juvenil brasileira*) tenham quase presença obrigatória na maioria das bibliografias. Quando se trata de considerar a produção nacional, geralmente Monteiro Lobato aparece como tópico específico, identificado como divisor de águas da literatura infantil brasileira e parâmetro para a produção subsequente. Pouco se vê de menção à produção contemporânea, tão diversificada como criativa. Nesse sentido, a disciplina repete o tom de todo o ensino de literatura em geral, quando o cânone ocupa lugar central dos programas, com uma ou outra aventura por novos autores e suportes alternativos. Chama a atenção também a ausência quase maciça, nos ementários, de estudos sobre o papel da ilustração na literatura infantil, sugerindo as dificuldades da academia em lidar com um gênero que solicita um conhecimento multidisciplinar.

Os aspectos teóricos que envolvem a literatura infantil e juvenil também apa-

recem na grande maioria das ementas, como uma preocupação em abordar a especificidade dessa produção. Conceitos como *transitoriedade do gênero e relação assimétrica entre texto e leitor* são determinantes para a construção de critérios de seleção de obras pelos professores, assim como para o desenvolvimento de metodologias adequadas à sua abordagem. Como bem alertou Hunt (2010), de fato, encontramos uma profusão de trabalhos e propostas de abordagem à literatura infantil e juvenil que se ressentem de aprofundamento, de conhecimento dos seus princípios básicos, o que torna ainda mais significativa a presença da disciplina nos cursos de Letras, campo onde a relevância dos estudos literários é permanentemente questionada, obrigando especialistas a reafirmar sua natureza humanizadora, a defender seu papel na educação e na sociedade em geral.

No entanto, ao analisar o ementário em questão, em nenhum momento encontramos referência explícita à crítica da literatura infantil e juvenil ou ao desenvolvimento de políticas relacionadas ao livro e à leitura, temas transversais que também influenciam o acesso aos textos literários e validam o espaço que ocupam nos cursos de licenciatura. Com um número significativo de eventos na área acontecendo pelo país e uma produção de pesquisa que tem procurado se afirmar através de publicações de fôlego, ainda que esparsas e descontínuas, é de se destacar a ausência de menção a essa crítica.

As ementas, por outro lado, revelam uma preocupação em assegurar um espaço específico para leitura e discussão do gênero lírico destinado aos leitores infantis e juvenis. Sete ementas apresentam tópico específico sobre poesia e o resgate ao acervo folclórico aparece mencionado em alguns deles, uma associação com a cultura oral que também envolve as narrativas e que mostra a valorização da cultura brasileira. O teatro é, nesse sentido, a grande ausência quando se trata de abarcar os gêneros literários, pois não é mencionado em nenhuma ementa analisada. Sabemos que a produção teatral para esse público não chega a ser abundante no Brasil, mas as experiências significativas com o gênero entre os jovens justificariam sua inserção. Invariavelmente, dramatizações surgem como alternativa metodológica na exploração de obras literárias em livros didáticos ou publicações dedicadas ao ensino de literatura, mas o acervo de obras dramáticas produzidas no país para o público infantil e juvenil não está contemplado nos estudos acadêmicos, o que o torna ainda mais desconhecido e marginalizado.

Tal presença tímida, ou quase nula, revela o jogo de forças, já apontado por Apple (1982), que opera nos currículos e que se traduz nas ementas. Nesse caso específico, a luta pode ser observada na opção por recortes menos afeitos ao público-alvo, como os contos de fadas, que ganham espaço destacado em alguns ementários enquanto narrativas

fundadoras do gênero, embora estejam mais próximas dos leitores iniciantes, das séries iniciais, e não do público que transita no ensino fundamental e médio. Outra ausência significativa observada é a abordagem ao texto-imagem e às experiências gráficas em geral, tópico fundamental nesse tipo de produção e, muitas vezes, determinante na sedução de leitores. Justamente por isso, recebe especial atenção das editoras, mas não figura nos documentos.

Da mesma forma, a menção à literatura em outros suportes, em especial, nos aparelhos e tecnologias, não está nas ementas, apontando para o predomínio da consideração do acervo físico nas leituras e avaliações. Numa época em que crianças e jovens leem cada vez mais na diversidade de suportes tecnológicos disponíveis, soa anacrônica a consideração apenas do texto impresso como foco de atenção e interesse. Da mesma forma, a produção literária escrita apenas na e para a rede é ignorada, ainda que tais experiências envolvam cada vez mais um número amplo de leitores.

A dificuldade em considerar a diversidade que envolve o universo literário destinado aos jovens também compromete a inserção do acervo de obras contemporâneas nas ementas. Isso é especialmente significativo se considerarmos que muitos dos alunos que chegam hoje aos cursos de Letras são leitores dessa literatura de massa, das sagas juvenis, e seria adequado pensar que refletiriam sobre estas no curso e na disciplina de

literatura infantil e juvenil. No entanto, a ênfase recai sobre o canônico (o que, de resto, ocorre com a literatura em geral nos programas), dificultando a aproximação crítica de obras que estão, de fato, no cotidiano dos jovens.

Finalmente, cabe destacar que, ao lado dos aspectos teóricos e históricos, todas as ementas analisadas preveem o estudo da escolarização da literatura infantil e juvenil, especialmente aspectos metodológicos que dão conta da sua abordagem no meio escolar. Essa ênfase é pertinente e pode ser explicada, também, pela tradição pedagógica que sempre acompanhou a literatura infantil e juvenil, além do fato de que, é apenas nos meios escolares que as crianças e adolescentes recebem algum tipo de convite ou mediação de leitura literária. A aproximação entre escola e literatura é tão evidente que encontramos em uma ementa a previsão de pensar sobre o gênero a partir de aspectos linguísticos (estudos da linguagem) e de educação ambiental, o que mostra o quanto ainda precisamos caminhar na compreensão das especificidades dessa modalidade literária.

Considerações finais

Todos esses aspectos até aqui levantados apontam para resultados parciais, mas que já podem configurar algumas conclusões. A primeira e mais evidente é a incontestável presença dessa disciplina nos cursos de Letras do Rio Grande do

Sul, fruto, acreditamos, do pioneirismo de pesquisadores vinculados a cursos de pós-graduação que fomentaram o interesse e a investigação teórica sobre a literatura infantil e juvenil nas últimas décadas. A rede de profissionais que se formaram a partir desses estudos parece ter garantido a sua multiplicação, fazendo com que apareçam na gênese das licenciaturas. Como campo de forças, os currículos de Letras, pelo menos no estado em questão, já revelam um avanço na valorização da literatura infantil e juvenil e no entendimento da relevância desse conhecimento para professores que se deparam com o desafio não apenas de formar leitores, mas de entender quem são e o que leem ou precisam ler as crianças e jovens que chegam às escolas de hoje.

Além disso, as ementas evidenciam um dilema que subjaz a inserção dessa disciplina nos cursos de Letras: afinal, a que objetivos atende? Formar os professores leitores, dar a conhecer um acervo desconhecido desses sujeitos? Aproximá-los criticamente de uma produção que parece traduzir, mais do que qualquer outra, o momento de transição por que passa a literatura contemporânea? Ou será que a disciplina estará condenada a migrar definitivamente para outros cursos, em que a acolhida pode vir acompanhada de uma submissão a alguns princípios que ignoram suas características essenciais? Por outro lado, se a disciplina tem sua inclusão tardia nos currículos e não fez parte da formação

dos atuais professores universitários, nem de suas pesquisas, quem se responsabilizará pela disciplina? Fica, da análise proferida nesta pesquisa, a certeza de que a literatura infantil e juvenil emerge nos currículos à medida que a própria sociedade passa a compreendê-la em seu valor e relevância, algo que passa, inevitavelmente, pela consciência de sua complexidade e abrangência.

Essas e outras questões permanecem em aberto e talvez a análise mais profunda dos objetivos e programas desenvolvidos nas disciplinas de literatura infantil e juvenil dos cursos de Letras de todo o país permita entender as forças que atuam na garantia do espaço que a produção tem na formação dos professores, bem como na qualificação dessa oferta. De qualquer forma, a presença evidente dessa modalidade literária nas licenciaturas pesquisadas sugere que, nas próximas décadas, os frutos colhidos poderão vir na forma de novos e perenes leitores e, quem sabe, de fortalecimento da pesquisa acadêmica sobre a produção infantil e juvenil.

Children's and youth literature in the Rio Grande do Sul Letters curricula

Abstract

This paper analyzes the current inclusion of the subject of children's and youth literature (or its equivalent) in the courses of Degree in Letters of higher education institutions of Rio Grande do Sul. The investiga-

tion turns to a corpus of forty-eight curriculums and fourteen menus, analyzing aspects such as type of inclusion, scheduled hours, offering half and information on gender included in the documents, which allows reflect on the forces that act to ensure the offer or allow exclusion of gender in training courses teachers.

Keywords: Children's literature. Language courses. Rio Grande do Sul.

Notas

- ¹ Estamos nos referindo às obras *Compêndio de literatura infantil*: para o 3º ano normal, de Bárbara Vasconcelos de Carvalho, publicada em 1959 pelo INEP; *Literatura infantil brasileira*, de Leonardo Arroyo e publicada em 1968 pela Melhoramentos; *A literatura infantil: história, teoria, análise*, de Nelly Novaes Coelho e publicada em 1984 pela Quíron e *Literatura infantil brasileira: história & histórias*, de Regina Zilberman e Marisa Lajolo, publicada em 1984 pela Ática.
- ² A quarta edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, promovida pelo Instituto Pró-livro, e divulgada em maio de 2016, indica que apenas um pouco mais da metade da população (56%) é leitora. Dados podem ser obtidos no link: <http://prolivro.org.br/home/atuacao/28-projetos/pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil/8042-downloads-4eprlb>.
- ³ Conforme Fialho e Fideles (2008), o primeiro curso de Letras do Rio Grande do Sul surgiu em 1940 junto à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que, inicialmente, funcionou junto ao Colégio Nossa Senhora do Rosário, em Porto Alegre. Posteriormente, fez parte do conjunto de faculdades que vieram a compor, em 1948, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- ⁴ A ementa da disciplina traz o seguinte percurso: *Hábito de leitura e formação do gosto. Prosa e poesia universal para leitores infantis e juvenis. Produção brasileira para infância e adolescência: obras e autores significativos*. Acesso ao PPC do Curso de Letras-Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Unipampa Campus Bagé em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/letrasportugueseliteraturas/>.

⁵ Em caloroso debate, escritores, editores e especialistas debateram sobre o tema na última feira do livro de Edimburgo, realizada no início de setembro de 2016, conforme notícia o site <http://www.actualidadliteratura.com/debate-la-feria-del-libro-edimburgo-young-adult/>. Acesso em: 14 set. 2016.

Referências

- APPLE, M. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BRASIL. *Diretrizes e Bases*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.mec.gov.br/home/ftp/LDB.doc>. Acesso em: 14 set. 2016.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP 1/2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2016.
- CARARO, A. Há razões para ignorar a literatura infantil, diz escritor espanhol. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 7 mar. 2013. Estadão Educação. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,ha-razoes-para-ignorar-a-literatura-infantil-diz-escritor-espanhol,1005815>>. Acesso em: 13 set. 2016.
- FIALHO, D. da S.; FIDELES, L.L. As primeiras faculdades de Letras do Brasil. *Revista Helb*, Brasília, DF, v. 2, jan. 2008.
- FILHO, L. Como aperfeiçoar a literatura infantil. *Revista Brasileira*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 7, p. 146-69, 1943.
- GATTI, B. *Formação de professores para o ensino fundamental: estudos de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, 2008a.
- GATTI, B.A. et al. *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008b. 2v.
- GOODSON, I. F. *Construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- HUNT, P. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- LAJOLO, M. *No jardim das Letras, o pomo da discórdia*. Projeto memória de leitura. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaio/pomo.htm>>. Acesso em: 19 set. 2015.
- MORTATTI, M.R.L. Literatura infantil e/ou juvenil: a “prima pobre” da pesquisa em Letras. *Guavira Letras*. Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da UFSM, v. 6, p. 44, mar. 2008.
- OLIVEIRA, F. R.; TREVISAN, T. A. A literatura infantil na formação de professores primários no Brasil: contribuições de Bárbara V. de Carvalho (1959) e Antônio D’Ávila (1961). *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 359-379, maio/ago. 2012.
- REVISTA LINHA D’ÁGUA. *Entrevista da professora Nelly Novaes Coelho à Linha d’Água*, n. 16, p. 11-14, set. 2003.
- ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L.C. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1983.
- ZILBERMAN, R.; LAJOLO, M. *Literatura infantil brasileira*. História & histórias. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira; história, autores e textos*. 4. ed. São Paulo: Global, 1993.

Importância da leitura na formação de estudantes competentes – estudo de caso da província do Uíge, Angola

Célia Oliveira*

Resumo

É consensual que o domínio da leitura é imprescindível, entendendo-se a leitura como a capacidade de compreensão e de interpretação. Caso o estudante não detenha essas capacidades, pode-se considerar que é um mau leitor. Por isso, a escola desempenha um papel fundamental na aquisição dessa competência por parte do aluno, cabendo ao professor adotar as estratégias e as metodologias necessárias para o ensino, que pode ser explícito ou não, das estratégias que o aluno deve adquirir para se tornar um leitor fluente e autónomo. Os programas de ensino de Angola assumem a importância da leitura na construção do saber, destacando-a como uma das competências essenciais e em torno da qual se deve desenvolver o processo de ensino e aprendizagem. Para saber se estas premissas são efetivamente utilizadas em sala de aula, aplicou-se um inquérito constituído por perguntas abertas e perguntas fechadas a professores do ensino primário e dos diferentes ní-

veis do ensino secundário da província do Uíge, Angola. A conclusão que mais se destaca é que os professores dedicam pouco tempo à leitura e não trabalham a competência sistematicamente em sala de aula.

Palavras-chave: Leitura. Competência da leitura. Ensino da Língua Portuguesa em Angola, Uíge.

Introdução

Ler é decifrar, é ajuizar, é conhecer, é compreender... A leitura é a forma mais antiga e mais eficiente para a aquisição de conhecimento, não só consciente, em nível de conteúdos das mais diversas áreas, como também em nível incons-

* Instituto Superior de Ciências da Educação - Uíge, Portugal.

ciente, no que respeita à aquisição de competências de compreensão de enunciados escritos, bem como de vocabulário ou de estruturas de determinada língua. Mais ainda, a leitura melhora a aprendizagem por parte do aluno, pois estimula o bom funcionamento da memória, alarga o conhecimento vocabular, melhora a capacidade de interpretação e a competência da escrita.

A generalização de que ler é compreender implica que a leitura seja uma atividade produtiva e em constante construção. Dessa forma,

compreende-se a tese de vários especialistas que opõem o ensino da leitura aos alunos e a aprendizagem da leitura pelos alunos, no sentido de que ler não é um saber que se possa transmitir mas um saber que se constrói. (FIGUEIREDO, 2004, p. 69).

Por isso, cabe à escola promover o ensino da leitura ao aluno, para que ele se transforme num leitor fluente e eferente, tornando-se cada vez mais autónomo. Para isso, o professor que trabalha a competência da leitura deve promover uma prática efetiva da leitura ao longo dos diferentes anos letivos, de maneira que esse treino se torne cada vez mais apurado, criando uma dialética entre o leitor e a sua leitura. É fundamental que a escola, por meio da prática da leitura, faça do aluno um verdadeiro leitor para a vida.

Na República de Angola, em particular, os programas de língua portuguesa dos diferentes níveis contemplam a leitura e as atividades de leitura como instrumentos fundamentais na aquisição

de competência linguística. A título de exemplo, destacam-se as orientações para a leitura na décima-segunda classe do currículo para Formação de Professores do Ensino Primário; durante as aulas, deve-se “fazer leituras metódicas e extensivas de modo a que o aluno vá adquirindo autonomia e rigor na construção da significação de textos” (INIDE, 2013, p. 12). Por isso, “torna-se necessário que a atividade de leitura desenvolvida seja um trabalho (individual, em grupo ou de grupo), elaborado numa perspetiva sincrónica ou diacrónica, com enriquecimento constante em qualidade e em número de textos” (*Ibidem*, p. 13).

Contudo, a realidade do ensino da língua portuguesa em Angola não se coaduna com os objetivos traçados pelas diferentes políticas educativas do Ministério de Educação de Angola. A língua portuguesa é ainda trabalhada, fundamentalmente, a partir dos conteúdos de conhecimento explícito da língua, relegando para segundo plano o processo de ensino-aprendizagem por competências. Dessa forma, as atividades de leitura são negligenciadas e a leitura obrigatória de obras literárias e textos de caráter utilitário e informativo raramente é contemplada na planificação pessoal de cada professor. Essa realidade deve-se a vários fatores que são ora intrínsecos, ora extrínsecos ao professor.

Pelo exposto, os objetivos desta investigação compreendem: explorar a importância das atividades de leitura na aquisição de uma língua; conhecer

os hábitos de leitura dos professores do ensino primário, do ensino médio e do ensino secundário na província do Uíge; analisar a forma como as atividades de leitura são trabalhadas em sala de aula; apresentar algumas estratégias de promoção da leitura na província do Uíge.

O papel da leitura na aprendizagem de uma língua

A leitura promove um conjunto de oportunidades de aprendizagem incommensurável. Nuttall (1996, p. 34) afirma que “a melhor forma para melhorar o conhecimento em determinada língua é viver entre os seus falantes. A segunda melhor forma é ler nessa língua.”

Day e Bamford (1998), em seus estudos acerca da leitura, descrevem os extraordinários benefícios desta em todos os níveis das competências linguísticas, em particular na proficiência na leitura e na escrita, bem como na aquisição de vocabulário. Outros autores como Hayashi (1999), Renandya, Sundara Rajan e Jacobs (1999) e Lao e Krashen (2000) confirmam as conclusões de Day e Bamford. Hayashi, por um lado, e Renandya, Sundara Rajan e Jacobs, por outro lado, encontraram uma forte correlação entre a quantidade de atividades de leitura levadas a cabo e os proveitos linguísticos dos estudantes. Lao e Krashen relataram proveitos significativos por parte dos estudantes, quer em nível da aquisição de vocabulário, quer na

proficiência da leitura, num curso de literatura popular, quando comparados com outros alunos inscritos em cursos regulares de aprendizagem de língua. A sua pesquisa também mostrou que os alunos do curso de literatura popular tinham uma visão mais positiva do seu curso relativamente aos resultados de aquisição e de desenvolvimento de competências linguísticas, quando comparados aos alunos dos restantes cursos.

Na aprendizagem da leitura, para que essa competência seja plena, é necessário que os leitores possuam mecanismos de leitura funcional e leitura rápida.

Entende-se por leitura funcional a que é feita para se obter informação. Segundo Antão (2000), os objetivos da leitura funcional são os seguintes: o leitor deve ser capaz de compreender o sentido do texto em níveis de dificuldade decrescentes, partindo do capítulo para o parágrafo, deste para a frase e desta para a palavra. Uma das atividades que pode ser levada a cabo é o resumo de um texto extenso, restringindo-o à informação essencial. Dessa forma, o aluno pode não só treinar a leitura, como também a escrita; as respostas das questões levantadas nas atividades de pré-leitura devem ser encontradas no momento de descodificação do texto (a identificação do tema e do assunto do texto pode ser uma das atividades possíveis); o leitor deve ter a capacidade de tomar notas e recontar fatos, utilizando processos como sublinhar, identificar palavras-chave, elaborar resumos e fichas de leitura,

criar esquemas ou tabelas de relações de hierarquia.

As técnicas de leitura rápida afiguraram-se importantes na competência de uma leitura fluente e são várias as técnicas para o fazer, embora estas sejam feitas a diferentes velocidades, mas sempre com o objetivo de apreender o sentido global do texto ou obter determinada informação específica. De acordo com Sim-Sim (2006, p. 56),

existem cinco tipos de leitura em função das quais o leitor apresenta diferentes velocidades: (i) na leitura por varrimento (scanning), que apenas permite aceder ao léxico, um leitor eficiente lê cerca de 600 palavras por minuto; (ii) numa leitura em diagonal (skimming), mas que possibilita o acesso semântico, a velocidade desce para cerca de 450 palavras por minuto, (iii) na leitura corrente (rauding) é cerca de 300 palavras por minuto; (iv) quando se tem por objetivo o estudo (learning), o que implica a capacidade de relembrar a informação lida, a velocidade é cerca de 200 palavras por minuto; (v) quando a intenção é memorizar (remembering) para posteriormente verbalizar a informação, o mesmo leitor lê apenas 138 palavras por minuto.

Os cinco tipos de leitura identificados por Sim-Sim (2006) baseiam-se nos estudos de Carver (1990), em que o autor defende que uma análise simplista da leitura deve ser reanalisada numa visão tripartida composta por capacidade de reconhecimento das palavras, nível de leitura ou fluência de leitura e, por fim, capacidade de compreensão para a resolução de problemas. Como ponto fundamental dos seus estudos, Carver (1990) defende que os níveis de fluência se modificam à medida que os leitores

se vão desenvolvendo; a velocidade da leitura aumenta com o desenvolvimento da leitura.

Neste sentido, a leitura extensiva e a leitura intensiva assumem-se como metodologias fundamentais a trabalhar para aquisição da competência da leitura.

De acordo com Carrell e Carson (1997, p. 49-50),

leitura extensiva [...], geralmente, envolve uma leitura rápida e grandes quantidades de material ou leituras mais longas (por exemplo, livros inteiros) para obter uma compreensão geral, com o foco, geralmente, na compreensão daquilo que se está a ler e não na linguagem.

Ainda que essa definição forneça uma visão global acerca do conceito de leitura extensiva, Davis (1995) oferece uma descrição desta numa perspetiva de implementação em aulas de ensino da língua.

An extensive reading programme is a supplementary class library scheme, attached to an English course, in which pupils are given the time, encouragement, and materials to read pleasurably, at their own level, as many books as they can, without the pressures of testing or marks. Thus, pupils are competing only against themselves, and it is up to the teacher to provide the motivation and monitoring to ensure that the maximum number of books is being read in the time available. The watchwords are quantity and variety, rather than quality, so that books are selected for their attractiveness and relevance to the pupils' lives, rather than for literary merit. (DAVIS, 1995, p. 329).

Os programas de leitura extensiva encorajam a leitura de uma grande va-

riedade de textos de vários gêneros literários e não literários. É importante que os textos selecionados estejam dentro do nível de competência e de compreensão dos alunos e que estes possam selecionar o que querem ler a partir de uma lista fornecida previamente. O objetivo principal desses programas é a focalização na leitura e, ainda que os professores promovam atividades de verificação da leitura, estas não devem ser maçadoras, difíceis, ou mesmo tornarem-se o centro da atividade da leitura, de maneira que não transformem a leitura numa atividade penosa.

Por seu lado, a leitura pressupõe um trabalho com textos curtos e orientação estreita por parte do professor. Os objetivos da leitura intensiva são: ajudar o aluno a obter significação detalhada a partir do texto, desenvolver a competência da leitura e fortalecer os conhecimentos vocabulares e linguísticos. Dessa forma, a leitura intensiva pretende levar ao estudo do conteúdo e da linguagem do texto, incluindo “as atitudes e os objetivos do autor, bem como os meios linguísticos que este emprega para atingir os seus fins.” (BROUGHTON, 1988, p. 93).

As atividades de leitura intensiva têm por objetivo a análise de um texto curto, de maneira que os estudantes adquiram competências e habilidades que, posteriormente, possam ser transferidas para o contexto de leitura extensiva. Na verdade, leitura intensiva e leitura extensiva não devem ser encaradas como opostas, mas como adicionais, uma

vez que ambas servem a propósitos diferentes, mas complementares.

Consideramos que a leitura extensiva oferece um conjunto de vantagens (DAY; BAMFORD, 1998; KRASHEN, 1993; NATION, 1997), das quais se destacam: melhor aprendizagem de uma língua em áreas como ortografia, vocabulário, gramática e estruturas textuais; maior conhecimento do mundo; melhores competências de leitura e escrita; maior gosto na e pela leitura; atitude mais positiva em relação à leitura; maior possibilidade de desenvolver o hábito da leitura.

O cérebro humano possui características inatas que potenciam a aprendizagem da língua materna e das línguas estrangeiras. Esse potencial humano é denominado por Chomsky (1968) como dispositivo de aquisição de linguagem ou gramática universal. A quantidade de informação significativa e compreensiva fornecida pela leitura extensiva ativa esse potencial de aquisição da linguagem, uma vez que

os alunos deduzem as regras da gramática e dos outros elementos da língua, tais como a ortografia, a partir dos dados que recebem no seu ambiente. (KRASHEN apud RENANDYA; JACOBS, 2000, p. 299).

Dessa forma, na aquisição da língua materna, essa capacidade inata permite que as crianças mais jovens possam utilizar com maestria as regras da sua língua materna, bem como uma boa parte do seu vocabulário, independentemente do seu estatuto socioeconômico e inteligência.

Por outro lado, num ponto de vista interativo, a aquisição abrangente de habilidades é uma condição crucial para a aquisição de uma língua segunda, mas não pode ser suficiente em si mesma. A eficácia da leitura extensiva pode ser reforçada através do envolvimento do aluno nas atividades acerca dos textos que leram ou que vão ler no futuro, enquanto atividades de pós-leitura e pré-leitura, respetivamente. Esse ato de falar ou de escrever sobre o material lido pode fazer com que o ato de leitura seja mais amplo e pode instituir-se como um meio de afetar e contagiar os alunos para o prazer da leitura. Mais ainda, falar e escrever leva a que os alunos saiam da competência linguística recreativa necessária para ler e evoluam para uma competência de produção mais exigente e que lhes permite levar a cabo as competências de falar e escrever.

Do ponto de vista cognitivo, a leitura extensiva é fundamental para ajudar no desenvolvimento de três dos componentes fundamentais da leitura fluente: a quantidade de vocabulário específico, a quantidade de vocabulário geral e conhecimento do mundo e da língua-alvo. O vocabulário específico é constituído por palavras que os leitores reconhecem rapidamente e sem esforço, processo fundamental para que haja, de fato, leitura; se o leitor não possuir essa competência de reconhecimento de vocabulário rápida e eficazmente, os processos subsequentes de leitura são impedidos, fazendo com que a compreensão fique seriamente

comprometida, senão impossível. Da mesma forma, sem o domínio de uma grande quantidade de vocabulário, o ato de leitura transforma-se num processo frustrante com constantes recursos ao dicionário, o que interrompe o processo fluído que deve ser o ato de leitura. Ainda que esses dois componentes sejam necessários, não são suficientes para que ocorra uma compreensão abrangente do texto. Segundo Renandya e Jacobs (2000, p. 299),

é aqui que entra a terceira componente, uma vez que a compreensão depende, em grande parte, do conhecimento anterior do leitor acerca da sintaxe, estruturas textuais e do tema da leitura.

Na verdade, a exposição contínua e repetida a grandes quantidades de linguagem escrita promovida pela leitura extensiva ajuda os leitores a desenvolver esses três aspetos da leitura fluente.

A leitura extensiva não é um conceito novo, nem recente e, ainda que os benefícios desse tipo de leitura sejam amplamente defendidos e reconhecidos, o fato é que muitos professores ainda relutam em utilizá-la como estratégia de ensino-aprendizagem. Um dos motivos para que isso aconteça, segundo Day e Bamford (1998), é o fato de muitos professores acreditarem que apenas a leitura intensiva será suficiente para que os alunos se tornem bons leitores e que façam leitura com fluência. Como mencionado anteriormente, na leitura intensiva, os alunos passam bastante tempo daquele dedicado à leitura a analisar e a dissecar textos curtos e difíceis,

sob a supervisão atenta e controladora do professor. O objetivo da leitura intensiva é ajudar os alunos a construir um significado detalhado do texto, a desenvolver habilidades e competências de leitura, bem como aumentar os conhecimentos de vocabulário e de gramática. Essa metodologia de trabalho dá uma maior ênfase ao ensino explícito da leitura e às competências linguísticas, fazendo com que haja poucos espaços para implementar outras abordagens de leitura. Ainda segundo Day e Bamford (1998), a leitura intensiva pode produzir leitores *competentes*, mas não *leitores* competentes. Ou seja, a leitura intensiva focaliza a competência da leitura e não os leitores propriamente ditos.

Ainda que muitos professores não o queiram admitir, a opção exclusiva por atividades de leitura extensiva levaria a que o professor deixasse de ter um papel tão central no processo de ensino e aprendizagem. Na leitura intensiva, as instruções estão mais centradas no professor e o professor transforma-se no centro daquilo que acontece na sala de aula, dominando grande parte do discurso em sala e decidindo as habilidades e estratégias a ensinar, a forma como estas são ensinadas e as passagens a ler. Em contrapartida, com a leitura extensiva, os papéis alteram-se, uma vez que os professores não só transmitem os seus conhecimentos, como também “guiam os alunos e participam com eles como membros de uma comunidade de leitores.” (DAY; BAMFORD, 1998, p. 47).

Podem-se destacar outros motivos de ordem mais prática para não se levar a cabo atividades de leitura extensiva. Dentre eles destaca-se a falta de disponibilidade para cumprimento do programa que, muitas vezes, é extenso e que deixa pouco tempo, em sala de aula, para o desenvolvimento da leitura extensiva. No caso de Angola em geral e da província do Uíge em particular, são muitos os obstáculos de ordem logística para o desenvolvimento de atividades de leitura extensiva. Por exemplo, as turmas possuem um número elevado de alunos, que, por vezes, ascende a oitenta educandos; as más condições de trabalho da sala de aula (falta de energia elétrica, de cadeiras e mesas em número suficiente, entre outras); a falta de livros e o preço exorbitante destes, o que faz com que as famílias não possam comprar material de leitura para seus jovens.

Em suma, como defende Eskey (1986, p. 21),

a leitura... deve ser desenvolvida, e apenas pode ser desenvolvida, através da prática extensiva e continuada. As pessoas aprendem a ler, e a ler melhor, lendo.

Contudo, os benefícios da leitura extensiva estendem-se muito para além da leitura com fluência; através da leitura extensiva, o leitor adquire um bom estilo de escrita, um vocabulário adequado, conhecimentos linguísticos avançados e bons níveis sintático e ortográfico, apenas para mencionar algumas das vantagens. A leitura extensiva

oferece um entendimento mais rico do mundo e um lugar no diálogo contínuo e global num universo de temas apenas disponíveis para os literatos e para aqueles que exercitam a sua literacia. (RENANDYA; JACOBS, 2000, p. 299).

Apesar de exaltarmos as vantagens da leitura extensiva e termos apontado alguns dos inconvenientes da leitura intensiva, não é nosso objetivo, em termos pedagógicos, indicar a superioridade da primeira em relação à segunda. Pelo contrário, acreditamos que as atividades de leitura devem ser o resultado de um equilíbrio entre ambas, de maneira que os alunos se transformem em leitores competentes e adquiram o hábito da leitura para toda a vida. Com o hábito da leitura, os alunos em particular e as pessoas em geral estão munidos com uma ferramenta eficaz que os ajudará a superar desafios em todos os níveis.

Metodologias de exploração do texto

A compreensão da leitura é um processo complexo e, por isso, as estratégias pedagógicas a adotar devem promover

o desenvolvimento do conhecimento linguístico das crianças, para o alargamento das vivências e conhecimento que possuem sobre o Mundo e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura. (SIM-SIM, 2007, p. 9).

As investigações das últimas décadas acerca da leitura indicam que

a eficácia da aprendizagem da leitura depende do ensino eficiente da decifração, do ensino explícito de estratégias para a compreensão de textos e do contacto frequente com boa literatura. (SIM-SIM, 2007, p. 6).

Dessa forma, o ensino da decifração assenta na preparação da consciência fonológica e na consciência, por parte do aluno, da correspondência som/grafema específica da língua portuguesa. Por seu lado, o ensino explícito da compreensão de textos baseia-se numa planificação sistemática do ensino da leitura; o papel do professor é valorizado à medida que é ele quem decide quais as melhores estratégias a usar para suprir as necessidades do aluno enquanto leitor, de maneira a torná-lo autônomo na escolha da melhor estratégia a adotar para a leitura de um texto. O contato frequente com boa literatura, levando à sua apreciação, e a compreensão de textos

beneficiam da exposição diária a diferentes tipos de textos e do constante incentivo às crianças para que leiam de forma independente para si próprias e para os seus pares. (SIM-SIM, 2007, p. 6).

O principal objetivo do ensino da leitura é “o desenvolvimento da capacidade para ler um texto fluentemente, o que implica precisão, rapidez e expressividade na leitura.” (SIM-SIM, 2007, p. 9). Dessa forma, são necessários quatro vetores convergentes para que o leitor possua um bom nível de compreensão de leitura:

(i) a eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras (automatização na identificação das palavras); (ii) o conhecimento da língua de escolarização (particularmente o domínio lexical); (iii) a experiência individual de leitura e (iv) as experiências e o conhecimento do Mundo por parte do leitor. (SIM-SIM, 2007, p. 9).

Em suma, o aluno deve ser exposto a textos reais do dia-a-dia (como é o

caso dos textos da imprensa – notícias, reportagens, anúncios, entrevistas... - ou mesmo dos textos utilitários, como a carta ou a receita, apenas para mencionar alguns), para que possua formas diversas de ler ou de maneira geral ou especificamente, de acordo com as diferentes tipologias.

A competência da leitura nos programas de língua portuguesa angolanos

Todos os programas educacionais da República de Angola contemplam a competência da leitura, indicando os objetivos que se espera que os alunos alcancem no final do ciclo escolar ou do ano escolar, bem como as estratégias recomendadas para que os objetivos sejam alcançados com sucesso. Aliás, o Programa de Língua Portuguesa 7^a, 8^a e 9^a classes – 1^o ciclo do Ensino Secundário defende que “o domínio da língua faz-se através de textos” (INIDE, 2012, p. 5); é a partir destes que se trabalham os diferentes domínios (ouvir/falar, ler/escrever) da língua.

No que respeita à língua portuguesa, no primeiro ciclo do ensino secundário que compreende a sétima, a oitava e a nona classes, pretende-se “alargar e aperfeiçoar a compreensão e prática da língua oral e escrita.” (*Ibidem*, p. 4). Relativamente à leitura, é apresentado apenas um objetivo geral: “fomentar o apreço pelas manifestações culturais através da leitura de obras literárias

nacionais e internacionais.” (*Ibidem*, p. 6). Em termos de objetivos específicos para as competências linguísticas, mais uma vez, é apresentado apenas um relativamente à leitura: “desenvolver competências de análise e interpretação dos conteúdos escritos e orais.” (*Ibidem*, p. 6).

Por seu lado, o Programa de Língua Portuguesa, 10^a e 11^a Classes Formação de Professores do 1^o Ciclo do Ensino Secundário, divide o ensino do português por competências e apresenta um conjunto de objetivos para a competência da leitura. Assim, os objetivos gerais para a leitura desse ciclo de ensino de especialidade são os seguintes:

diversificar as experiências de leitura; desenvolver a competência de interpretação pela apropriação progressiva de instrumentos linguísticos e estéticos; aprofundar o gosto pela leitura; exprimir as reações subjetivas de leitor no ato de recitar, recriar ou dramatizar; interpretar e avaliara relações entre a linguagem verbal e códigos de representação não verbais; utilizar técnicas e métodos de pesquisa, registo e tratamento de informação (INIDE, 2013, p. 7-8).

Os programas de formação de professores para o ensino pré-escolar e ensino primário visam, também, ao trabalho da leitura como forma de aquisição de competências linguísticas de português. Assim, o Programa de Língua Portuguesa - 10^a Classe Formação de Professores para o Pré-Escolar e para o Ensino Primário - indica os seguintes objetivos: “ler e interpretar textos de natureza diversa”, “relacionar as informações obtidas”, “comentar os vários tipos de textos

lidos” e “ler algumas obras de escritores angolanos e outros” (INIDE, 2013, p. 7).

Por seu lado, o Programa de Língua Portuguesa - 11^a Classe Formação de Professores para o Pré-Escolar e para o Ensino Primário - e o Programa de Língua Portuguesa - 12^a Classe Formação de Professores para o Pré-Escolar e para o Ensino Primário - apresentam os seguintes objetivos específicos para a leitura: “ler várias obras de autores nacionais e internacionais” e “fazer resumos de obras lidas” (INIDE, 2013, p. 7).

Estudo de caso

Para conhecer se as premissas indicadas anteriormente são efetivamente aplicadas em sala de aula na província do Uíge, Angola, aplicou-se um questionário a professores do ensino primário que, necessariamente, devem trabalhar a competência da leitura e a professores de língua portuguesa dos vários níveis de ensino do sistema educativo angolano, utilizando o método misto de perguntas abertas e fechadas, que permitiu a recolha de dados numéricos. As perguntas de resposta aberta viabilizaram respostas e opiniões que foram interpretadas posteriormente.

Uma vez que somos docentes de língua portuguesa no Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED) do Uíge, Angola, não foi necessário deslocarmos a todos os municípios da província do Uíge, já que muitos dos estudantes que estão a frequentar os cursos dessa

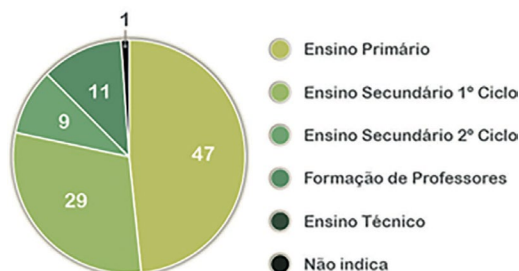
instituição do ensino superior são professores do Ensino Geral na província. Assim, para aplicação do questionário, foram selecionadas as seguintes turmas: 1^o ano de Ensino de Língua Portuguesa, período diurno; 1^o ano de Ensino de Língua Portuguesa, período noturno; 2^o ano de Ensino de Língua Portuguesa, período noturno; 3^o ano de Ensino de Língua Portuguesa, período diurno; 3^o ano de Ensino de Língua Portuguesa, período noturno; 4^o ano de Ensino de Língua Portuguesa, período diurno; 4^o ano de Ensino de Língua Portuguesa, período noturno; 4^o ano de Ensino de Filosofia, período diurno. Todos os estudantes aceitaram colaborar voluntariamente no preenchimento do inquérito e o Diretor Adjunto para a Área Científica, em nome da instituição ISCED – Uíge, deu autorização, por escrito, para a aplicação do questionário.

A aplicação do questionário ocorreu nos dias 28, 29 e 30 de março de 2016, durante as aulas de língua portuguesa. Foram entregues 100 inquéritos, mas apenas 97 inquiridos devolveram o questionário, pelo que a nossa amostra é constituída por 97 indivíduos (73 do sexo masculino e 22 do sexo feminino; 2 não indicaram o género).

Dos professores inquiridos, 1 não respondeu qual é o nível de ensino que leciona. Dessa forma, dos 96 inquiridos, 47 são professores do Ensino Primário, o que corresponde a 49%; 29 são professores de língua portuguesa no Primeiro Ciclo do Ensino Secundário,

correspondendo a 30%; 9 são professores do Segundo Ciclo do Ensino Secundário, ou seja, 9%; 11 são professores de língua portuguesa em cursos de formação de professores, o que corresponde a 11%. Nenhum professor do Ensino Técnico foi inquirido.

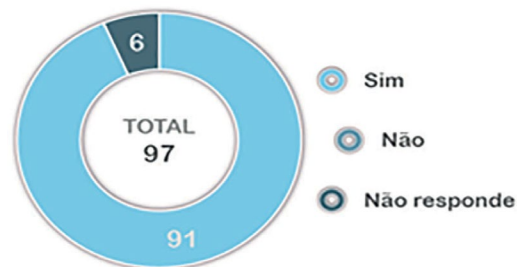
Figura 1 – Nível de ensino a que os professores estão afetos



Fonte: elaborado pela autora.

Dos 97 professores inquiridos, 6 não responderam se gostavam de ler. Nenhum respondeu não gostar de ler, pelo que 100% dos que responderam à questão, ou seja, 91 afirmaram gostar de ler.

Figura 2 – Gosto pela leitura



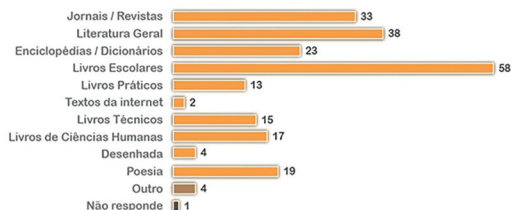
Fonte: elaborado pela autora.

Na resposta à questão sobre o tipo de texto que gostavam de ler, os inquiridos

podiam selecionar mais do que uma opção. Um dos inquiridos não respondeu a essa questão.

O tipo de texto mais popular entre os inquiridos são os manuais escolares, opção selecionada por 58 inquiridos, seguido de literatura geral, selecionada por 38 professores. Jornais e revistas foram a opção escolhida por 33 professores; 23 professores afirmaram gostar de ler dicionários e enciclopédias, 19 disseram ler poesia, 17 asseveraram gostar de livros de ciências humanas, enquanto que 15 preferem livros técnicos; 13 professores preferem livros práticos, 4 gostam de banda desenhada e 2 leem textos da internet; 4 inquiridos indicaram gostar de outro tipo de texto – a Bíblia Sagrada, textos religiosos e textos não literários. Um inquirido não respondeu à questão.

Figura 3 – Tipo de texto que os professores gostam de ler

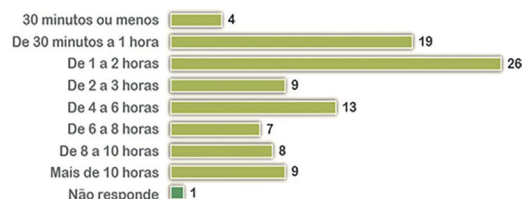


Fonte: elaborado pela autora.

Quando questionados quanto ao tempo semanal dedicado à leitura, 26 inquiridos indicaram ler entre uma e duas horas por semana; 19 leem entre 30 minutos e uma hora; 13 professores leem entre 4 e 6 horas, 9 entre 2 e 3 horas, da mesma maneira 9 leem mais de 10 horas, 8 entre 8 e 10 horas, 7 entre 6 e 8 horas

e 4 menos de meia hora. Um professor não respondeu à questão.

Figura 4 – Tempo semanal dedicado à leitura



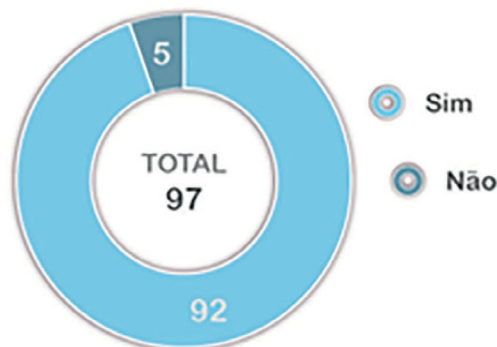
Fonte: elaborado pela autora.

Dos 97 inquiridos, 92 responderam ter o hábito de compra de livros, correspondendo a 95%. Os restantes 5% correspondem aos 5 inquiridos que responderam não ter o hábito de comprar livros.

Os professores que responderam que têm o hábito de comprar livros indicaram que costumam comprar os seguintes: manuais escolares, livros religiosos, livros técnicos e científicos, livros de didática e pedagogia, livros de história, jornais e revistas, romances, contos, livros de teologia, livros de sociologia, livros de literatura, livros de linguística, livros de poesia, gramáticas, dicionários.

Foram apontados apenas dois motivos pelos professores que afirmaram não ter o hábito de comprar livros: as más condições económicas e a falta de hábito.

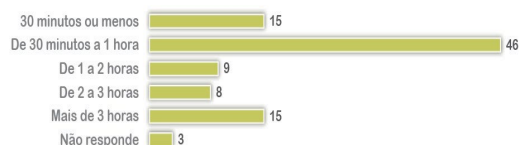
Figura 5 – Hábito de compra de livros



Fonte: elaborado pela autora.

A respeito de quanto tempo, na sua prática docente, os professores costumavam dedicar ao trabalho da competência leitora semanalmente, 3 não responderam; 46 professores indicaram dedicar entre 30 minutos e 1 hora, 15 menos de 30 minutos e, igualmente, 15 mais de 3 horas, 9 entre 1 e 2 horas e 8 entre 2 e 3 horas.

Figura 6 – Tempo dedicado à leitura na prática docente



Fonte: elaborado pela autora.

Os inquiridos foram convidados a escolher todas as atividades de leitura que promovessem em contexto de sala de aula no trabalho da competência da leitura; a leitura em voz alta é a atividade de leitura mais promovida, seguida da leitura silenciosa. As restantes ativia-

des são levadas a cabo por uma média de 17 professores, exceto a elaboração de finais alternativos e a leitura dramática, que são levadas a cabo por 4 e 7 professores, respetivamente. Nenhum professor indicou qualquer outra atividade de leitura que levasse a cabo; 2 professores não responderam a essa questão.

Figura 7 – Modos de leitura e tipos de atividades de leitura levados a cabo

Atividade de leitura	Número de inquiridos
Leitura em voz alta	62
Leitura silenciosa	48
Reconto oral	17
Reconto escrito	16
Resumo	21
Elaboração de fichas de compreensão do texto	26
Identificação das personagens principais e secundárias	27
Caracterização física e psicológica das personagens	16
Identificação do contexto/contextos em que decorre a ação	14
Caracterização de locais e ambientes em que decorre a ação	14
Identificação dos momentos chave na sequência narrativa	15
Atribuição de títulos alternativos	10
Elaboração de finais alternativos	4
Organização de sequências narrativas	11
Identificação de mensagem ou mensagens que o autor quis veicular	14
Leitura dramática	7
Outra	0
Não responde	2

Fonte: elaborado pela autora.

Conclusão e sugestões

A leitura assume-se como fundamental na vida cotidiana das pessoas, sendo uma competência incontornável para o seu sucesso. Para além de se constituir como fonte de informação, a leitura pode apresentar-se como uma forma de entretenimento. Por isso, enquanto que para alguns leitores a leitura assume um papel emotivo, para outros representa um desafio. As relações de afeto com a leitura ou os desafios que esta pode representar podem e devem ser ensinadas.

A leitura, no processo de ensino e aprendizagem, contribui para o desenvolvimento da competência linguística do aluno, para além de lhe proporcionar uma visão do mundo enriquecida, através da exploração de ambientes culturais e linguísticos diversos.

A escola assume um papel fundamental para fazer com que as crianças e os jovens se encontrem com o texto e com a leitura, de maneira que estes se formem como leitores para a vida. Por isso cabe à escola proporcionar experiências de leitura despertem ou reforcem o prazer de ler e induzam a aquisição de hábitos leitores.

Dessa forma, o papel do professor é fundamental, pois é através da sua atitude que o aluno perceberá a importância da leitura, não só no seu desenvolvimento enquanto aluno, como também como ser humano. Por isso, os alunos devem valorizar a leitura, na medida em que cabe ao professor valorizar a leitura como um assunto importante, divertido, aprazível.

Pelo exposto, consideramos determinante a ação de mediador do professor no desenvolvimento do gosto pela leitura e de estratégias para superar as dificuldades que possam advir dessa atividade.

A leitura extensiva implica tanto quantidade quanto diversidade e ler para compreender ideias gerais, mais do que para focar a atenção em palavras ou partes específicas de um texto. Esse princípio de compreensão global de um texto contrasta com a leitura intensiva de textos isolados, muitas vezes desprovidos de um contexto, para se obter informação específica.

Ainda que seja de extrema importância a estratégia da leitura extensiva em contexto escolar, não pretendemos assumir que esta seja a melhor e a única estratégia. Pelo contrário, acreditamos que ler em contexto escolar não deve ser feito apenas para fruição pessoal, mas para que o aluno adquira as competências e as estratégias necessárias e se torne um leitor eferente. Nesse sentido, destacamos a importância da leitura intensiva, em que os alunos são expostos a um ensino explícito da leitura. Cabe ao professor utilizar o método e a estratégia que considera adequados para o aluno desenvolver enquanto leitor. Embora caiba ao professor essa escolha e seleção, a utilização de estratégias e métodos deve ser a mais diversificada possível. Por isso, defendemos que a leitura, em contexto de ensino e aprendizagem, deve encontrar um equilíbrio entre momentos de leitura extensiva e leitura intensiva, de

maneira que o aluno seja exposto a uma panóplia de estratégias de compreensão e interpretação, por forma a tornar-se um bom leitor, porque consegue compreender e interpretar, e um leitor fluente.

Mais ainda, o aluno deve ser exposto aos vários tipos de texto, de maneira a conhecer as suas características estruturais e linguísticas específicas, para que, posteriormente, possa aplicar as estratégias de leitura desses textos a situações de leitura autônoma. Da mesma maneira, a leitura e a compreensão, e por que não a interpretação, de textos de caráter utilitário devem ser contempladas nas atividades de leitura. Por fim, não podemos deixar de realçar a extrema importância da leitura do texto literário, não só pelas suas características estéticas, como também como meio para promover a competência da interpretação do aluno. O texto literário revela-se como o lugar privilegiado para a aparecimento de uma competência cultural, aliada ao desenvolvimento da competência literária, linguística e textual.

No caso particular do sistema de ensino de Angola, os programas que servem de base de trabalho do processo de ensino e aprendizagem no Ensino Primário e no Ensino Geral contemplam o trabalho da leitura em sala de aula e são claros em afirmar a importância da leitura no desenvolvimento do aluno. Porém, a forma como os momentos de leitura devem ser operacionalizados em contexto de sala de aula não são claros e, infelizmente, no nosso entender, não têm

em consideração a realidade do processo de ensino e aprendizagem. Acreditamos que os processos de operacionalização da leitura apresentados nos diferentes programas analisados ao longo desta investigação promovem uma leitura mecanizada por parte do aluno e não fomentam a sua autonomia enquanto leitores. Se os alunos se depararem com textos com os quais não estejam familiarizados, encontrarão dificuldades na sua compreensão, pois não possuem os mecanismos necessários que os transformem em leitores autônomos capazes de superar as dificuldades de compreensão durante o processo de leitura.

Ressalvamos, contudo, o esforço que o Ministério de Educação de Angola fez para adequar as estratégias e os métodos de ensino às últimas tendências pedagógicas com a Reforma do Ensino. Porém, consideramos que essa alteração não tem em conta os constrangimentos logísticos e de preparação dos professores angolanos. No que se refere à leitura em particular, os programas são ambiciosos, exigindo uma grande preparação, quer por parte dos alunos, quer por parte dos professores, que devem estar munidos das competências e dos conhecimentos científicos e pedagógicos necessários para operacionalizar os objetivos e os conteúdos contemplados nos programas.

Note-se que todos os professores que aceitaram responder ao inquérito promovido por esta investigação são, eles próprios, estudantes do Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED) do Uíge, Angola. Ou seja, todos ainda estão

a fazer a sua formação científico-pedagógica que os habilitará à docência. Por isso, não desmerecendo o esforço profissional, muitos deles não têm a preparação necessária para conduzir com sucesso as atividades de leitura em sala de aula, mais ainda pelo fato de alguns estarem a receber formação em áreas como a filosofia. A esse respeito, é de ressaltar o fato de que a atividade de leitura mais promovida em sala de aula é a leitura em voz alta, seguida da leitura silenciosa. Muitos dos inquiridos apenas apresentaram essas atividades como as únicas que levam a cabo junto dos seus alunos. Isso revela que, muitas vezes, os alunos não são munidos das estratégias necessárias que farão deles autores autônomos e fluentes, condições essas que farão dos leitores maus leitores. É nossa convicção que os alunos, através das estratégias implementadas pelos professores, podem ser levados a reconhecer sons, palavras, frases, bem como podem ser guiados à compreensão, contudo acreditamos que a interpretação é uma competência apenas ao alcance de alguns.

Nos dados apurados no inquérito aplicado, muitos professores afirmaram que um dos constrangimentos com que se deparam diariamente na sua prática docente é o fato de os alunos terem muitas dificuldades de leitura. Esse aspeto pode ser explicado por diversos motivos, muitos dos quais identificados por esses inquiridos: número elevado de alunos por turma, o que dificulta o trabalho personalizado do professor com o aluno; a falta de textos para se trabalhar, o

que nos leva a questionar a forma como a competência da leitura é trabalhada ou se é de fato trabalhada; a influência das línguas maternas, fazendo com que a maior parte do contato desses alunos com a língua portuguesa seja na escola; as turmas mistas de alunos que têm o português como língua materna e de alunos em que a língua portuguesa é língua segunda e/ou língua estrangeira. Esses motivos são apenas alguns daqueles que podem ser mencionados.

Além disso, destacamos o pouco tempo que é dedicado à leitura na planificação de aula do professor. Como se pode trabalhar a competência da leitura numa turma de cinquenta alunos se se dedica, muitas vezes, menos de meia hora por semana ao trabalho com essa competência?

Com estes últimos parágrafos não pretendemos dar uma imagem unicamente depreciativa do processo de ensino e aprendizagem em Angola, em geral, e na província do Uíge, em particular. Recordemo-nos que ela saiu recentemente de uma situação de conflito armado e que as infraestruturas do país foram arrasadas em todos os níveis. Muito se tem feito e muitos têm sido os esforços empreendidos para se superar os obstáculos e as dificuldades. O Governo Central e o Governo Provincial têm envidado esforços para melhorar a qualidade de ensino no país e na província. Os próprios professores esforçam-se para estar à altura de um currículo cada vez mais exigente e prova disso é o fato de muitos estarem

a frequentar o ensino superior. Porém, ainda há muito a fazer, o que passa não só pela iniciativa pessoal e privada, como também pelos esforços governamentais. Dessa forma, os pontos que se seguem constituem-se como um conjunto de sugestões que, em nosso ponto de vista, podem contribuir para uma melhoria do sistema de ensino, na província do Uíge, em geral, e para a melhoria da competência da leitura em particular.

As sugestões são as seguintes:

1. A melhoria das competências leitoras dos alunos, nomeadamente no que se refere ao domínio da compreensão, pressupõe que, no processo de formação de professores, estes sejam habilitados com o conhecimento específico, os fundamentos e as práticas do ensino da compreensão. Este é, pois, o desafio que aqui fica às instituições formadoras, nomeadamente à Escola de Formação de Professores e ao Instituto Superior de Ciências de Educação do Uíge, se quisermos aproveitar os conhecimentos trazidos pela investigação para melhorar o nível de competência dos nossos alunos enquanto leitores.
2. Aos professores de língua portuguesa deveria ser proporcionada formação contínua regular na área da leitura. Essa iniciativa deve estar a cargo do Departamento Provincial de Educação, em colaboração com as institui-

ções de ensino superior locais e nacionais e com as organizações não-governamentais da área da educação que atuam em Angola.

3. Em Angola, a população tem em grande conta as mensagens que são emitidas nas rádios nacionais e locais. Por isso, seria interessante criar uma ação de sensibilização para ser transmitida nas rádios acerca da importância da leitura.
4. Muitos encarregados de educação não têm capacidade financeira para comprar livros aos seus educandos. Cabe ao Governo Provincial criar condições para que todos os alunos tenham acesso a livros. Para isso, deve ser criada uma biblioteca provincial, na qual os alunos possam se dirigir para ler. Uma vez que é difícil ter bibliotecas municipais em todos os dezasseis municípios do Uíge, criar condições para existir uma biblioteca itinerante que, pelo menos uma vez por mês, em datas previamente conhecidas pelos leitores, desloquem-se aos municípios.
5. Por último, seria importante criar um programa provincial de leitura, para que os uigenses, independentemente da idade, possam ter consciência da importância da leitura por mero prazer; para que a leitura se transforme num hábito; para que desenvolvam a competência da leitura; para que tenham uma visão do mundo alargada e abrangente.

Com essas sugestões, terminamos este nosso estudo conscientes de que muito ficou por dizer, mas com a consciência que temos um longo caminho pela frente.

The importance of the reading competence in the formation of competent students – case study in the province of Uíge, Angola

Abstract

It is a consensus that mastering Reading is essential, regarding Reading as the ability to understand and to interpret. If the student does not have these abilities, it is possible to consider that he is a poor reader. Therefore, school plays an important role in the acquisition of this competence by the student, and it is up to the teacher to adopt the adequate strategies and the methodologies for the teaching, than can or cannot be explicit, of the strategies that the student must acquire in order to become a fluent and autonomous reader. The Angolan teaching curricula consider the importance of reading in the construction of the student's knowledge, highlighting reading as an essential competence around which the teaching and learning process must occur. To understand if these assumptions are effectively used in the classroom, it was applied a survey with closed and open questions to teachers of primary grades and to teachers of the different levels of the secondary grades in Uíge province, Angola. The most evident conclusion is that teachers dedicate little time to reading and do not work this skill in a systematic manner in the classroom.

Key-words: Reading. Reading Skills. Teaching of Portuguese in Angola, Uíge.

Nota

- ¹ Resultado da investigação levada a cabo para elaboração da dissertação do Mestrado em Língua Portuguesa Língua Segunda e Estrangeira, realizada sob a orientação científica de Professora Doutora Ana Maria Mão de Ferro Martinho Carver Gale e Professor Doutor Luís Bernardo, defendida em setembro de 2006.

Referências

- ANTÃO, J. A. S. *Elogio da Leitura: Tipos e Técnicas de Leitura*. Porto: Edições Asa, 2003.
- CARVER, R. P. *Reading rate: A review of research and theory*. New York: Academic Press, 1990.
- CARRELL, P. L.; CARSON, J. G. Extensive and intensive reading in an EAP setting. *English for Specific Purposes*, Elsevier, n. 16, p. 47-60, 1997.
- DAVIS, C. ER: An expensive extravagance? *ELT Journal*, Oxford: Oxford University Press, v. 49, n. 4, p. 329-336, out. 1995.
- DAY, R. R.; BAMFORD, J. *Extensive Reading in Second Language Classroom*. New York: Cambridge University Press, 1998.
- ESKEY, D. Theoretical foundation. In: DUBIN, F.; ESKEY, D. E.; GRABE, W. (Eds.). *Teaching second language reading for academic purposes*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1986. p. 3-23.
- FIGUEIREDO, O. *Didáctica do Português Língua Materna: dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições Asa, 2004.
- HAYASHI, K. Reading Strategies and Extensive Reading. *RELC Journal*, v. 30, n. 2, p. 114-132, 1999.
- INIDE. *Programa de Língua Portuguesa 10ª Classe – Formação de Professores para o Pré-Escolar e para o Ensino Primário – Opção: Ensino Primário*. Luanda: Editora Moderna, 2013.
- INIDE. *Programa de Língua Portuguesa 11ª Classe – Formação de Professores para o Pré-Escolar e Ensino Primário – Opção: Ensino Primário*. Luanda: Editora Moderna, 2013.
- INIDE. *Programa de Língua Portuguesa 7ª, 8ª e 9ª classes – 1º Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: INIDE, 2012.
- INIDE. *Programa de Língua Portuguesa – 10ª e 11ª Classes – Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: Editora Moderna, 2013.
- LAO, C. Y.; KRASHEN, S. The impact of popular literature study on literacy development. *EFL: more evidence of the power of reading, System*, n. 28, p. 261-270, 2000.
- NUTTALL, C. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann, 1996.
- RENANDYA, W. A.; JACOBS, G. M. Extensive Reading: Why Aren't We All Doing It? In: RICHARDS, J.; RENANDYA, W. *Methodology in language Teaching – An Anthology of Current Practice*. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, São Paulo: Cambridge University Press, 2002. p. 295-302.
- SIM-SIM, I. *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Editora Asa, 2006.
- SIM-SIM, I. *O Ensino da Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007.

A Licenciatura em Letras: um espaço para formar (professores) leitores?

Daniela Maria Segabinazi*

Josete Marinho Lucena**

Resumo

Este artigo apresenta os problemas e desafios que se constata na/para a formação leitora dos professores de Português e Literatura e nos discentes da Licenciatura em Letras, demonstrando que a denominada “crise da leitura”, originada por volta dos anos 70, do século XX, tem se agravado na formação dos professores que deveriam ensinar a leitura na educação básica, especialmente a leitura literária. Desse modo, destacamos os estudos e pesquisas de Oliveira (2008), Sales (2009, 2013) e Segabinazi (2011) que revelam o perfil do professor e do aluno do curso de Letras, no intuito de mostrar e destacar a urgência com que precisamos rever e avaliar os currículos do curso de Letras, que formam professores formadores de leitores na educação básica.

Palavras-chave: Letras. Professor. Português. Literatura. Leitura. Leitor.

Apresentando os desafios de formar e ser professor

A dificuldade que [a professora] Sílvia encontrava para desenvolver a leitura obrigatória dos clássicos portugueses dentro do âmbito escolar parece ter relação, em primeiro lugar, com o modo como a leitura era proposta na sala de aula e, em segundo lugar, com a distância entre os conhecimentos e disposições que ela havia desenvolvido até então e aqueles exigidos por tais leituras.

(Gabriela Rodella de Oliveira, 2013)

* Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduada em Letras e Direito, pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Professora do Programa de Pós Graduação em Letras (PPGL/UFPB) e dos Cursos de Graduação em Letras (presencial e a distância) da UFPB. Pesquisa os seguintes temas: literatura infantil e juvenil, literatura e ensino e literatura brasileira contemporânea. Líder do grupo de pesquisa “Estágio, ensino e formação docente”; integra o Núcleo de Estudos de Alfabetização em Linguagem e Matemática e o Grupo de Trabalho Literatura e Ensino da ANPOLL. Tem publicações na área de literatura infantil e juvenil, ensino de literatura e letramento literário.

** Universidade Federal da Paraíba.

Data de submissão: set. 2016 – Data de aceite: dez. 2016

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v12i2.6399>

O cenário de transformações neste novo milênio aponta profundas alterações na educação. Entre elas, destacamos a postura de uma nova prática profissional do professor, comprometida e articulada com dimensões mais abrangentes, exigindo mais saberes e competências que atendam à exigência intelectual, social, política e emocional de seus alunos. Um profissional que conheça profundamente os saberes da formação, das disciplinas e do currículo (TARDIF, 2002), além de reconhecer na sua experiência uma fonte de saber para sua prática. Desse modo, percebemos que os desafios dessa formação são imensos e, portanto, exigem do formador (professor universitário) de professores de Português e Literatura o redimensionamento de suas crenças e metodologias, além de um alargamento e reconhecimento que está atuando em um curso de Licenciatura; portanto, em uma graduação que tem por principal objetivo formar professores que, a princípio, serão habilitados a dar aulas na educação básica.

Nesse sentido, cada vez mais, a formação de professor é de responsabilidade da Universidade e, por isso, as licenciaturas devem enriquecer suas discussões sobre a formação docente a respeito das crenças, saberes, competências e habilidades necessárias a essa profissionalização, bem como sua articulação com a educação básica e as exigências advindas das transformações sociais, culturais, políticas, ideológicas, entre outros. De acordo com Perrenoud (2002), o objetivo

central na formação dos professores é saber refletir sobre sua própria prática.

Estamos falando, nesse caso, em uma postura e em uma prática reflexivas que *sejam a base de uma análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos*; essa disposição e essa competência, muitas vezes, só podem ser adquiridas por meio de *treinamento intensivo e deliberado*. (PERRENOUD, 2002, p. 47, grifo do autor).

Treinamento esse oportunizado durante os cursos de formação inicial e continuada.

O fato de saber refletir favorece a autonomia do professor em encontrar alternativas para situações-problema da sala de aula. Estimula a enfrentar e cooperar com os colegas os desafios apresentados no cotidiano escolar. Além disso, consolida conhecimentos acumulados na experiência e uma didática “[...] capaz de contagiar o aprendiz a ponto de despertar-lhe a motivação para a busca permanente de novos conhecimentos e informações.” (CAETANO, 2001, p. 16). Portanto, um dos primeiros desafios está na constituição de um professor reflexivo, que, diante das situações imprevistas em seu cotidiano e a sua rotina escolar, esteja preparado para enfrentar os problemas com competência de saber fazer, de saber solucionar ou de saber os caminhos de como procurar as respostas para as situações que uma formação no ensino superior não lhe é possível antecipar, antever e prevenir, quicá “ensinar”.

Para avolumar os desafios na formação do professor de Português e Literatura, o livro *O perfil dos professores bra-*

sileiros (2004) apresenta um panorama que revela a situação e as condições de se formar e ser um professor nas escolas brasileiras no início do século XXI. Na referida obra, destacamos inicialmente as exigências e os desafios impostos ao professor neste novo milênio, os quais enumeramos: a) aumento de responsabilidades, pois, além do domínio da disciplina, precisa ser um pedagogo e um psicólogo entre outras atribuições; b) maior responsabilidade quanto ao conjunto de valores a serem ensinados, em decorrência da incorporação da mulher no mercado de trabalho; c) acolhimento de fontes de informação, obrigando-o a integrar os meios de comunicação e demais meios midiáticos ao seu trabalho na sala de aula; d) ruptura do consenso social sobre educação, isto é, o que ensinar diante da pluralidade e diversidade dos anseios sociais; e) modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo; f) menor valorização social do professor; g) mudanças dos conteúdos curriculares; h) escassez de recursos materiais; i) mudanças na relação professor/aluno; j) fragmentação do trabalho do professor, ocasionada pelo acúmulo de tarefas.

Diante do exposto, podemos antecipar, em primeiro momento, que a situação do professor não é nada alentadora, uma vez que precisa se reconhecer nesse lugar e nele deve atuar profissionalmente. Porém, esse é o contexto atual e é com ele que precisa enfrentar a sala de aula. Desse modo, nesses novos arranjos e ajustes encontra-se o professor, que também, de

acordo com a pesquisa citada, exprime-se num novo perfil¹: a maioria são mulheres, jovens e casadas; o nível de escolaridade dos pais, em sua maioria, é do ensino fundamental incompleto; atuam em massa no ensino fundamental; são provenientes das escolas públicas, porém a formação docente no ensino superior não reflete o mesmo dado, pois metade dos entrevistados realizou sua licenciatura em instituições privadas. Começam a atuar no magistério antes mesmo de terminar o curso superior e metade deles trabalha na mesma escola; além disso, mais de 60% são concursados.

Uma descrição bastante interessante na pesquisa supracitada para nossa discussão é o perfil descrito quanto à relação dos docentes com suas práticas culturais, uma vez que nos propomos a abordar a formação do professor de Português e Literatura e, principalmente, porque adiante vamos abordar a formação leitora desses professores, já que são responsáveis diretos na articulação da leitura e da leitura literária no ambiente escolar. Nesse ponto, fazemos uma interface com os dados da pesquisa da professora Gabriela Rodella de Oliveira (2008), que nos apresenta os hábitos de leitura dos professores de Português. O diálogo entre as duas pesquisas expõe a voz dos professores, desvelando o que dizem sobre seu lugar diante das novas exigências, bem como seu lugar social, pois, segundo Bourdieu e Passeron (apud UNESCO, 2004, p. 88),

[...] o capital cultural dos indivíduos, isto é, as competências culturais e linguísticas herdadas dentro dos limites da classe social a que pertencem seus familiares, constituem elementos importantes para o desempenho escolar.

Então, a partir das entrevistas e dos resultados sobre o perfil dos professores (UNESCO, 2004), estes dizem que as atividades culturais são frequentadas, em sua maioria, alguma vez por ano, espelhando que a participação em eventos culturais como teatro, concertos de música erudita, museus, exposições, entre outros eventos, além do curso de formação propriamente dito, é insuficiente. A exceção encontra-se na atividade realizada em âmbito doméstico, em que um terço afirma assistir fitas de vídeo em casa uma vez por semana. Ao limitarmos as informações fornecidas sobre atividades ligadas à sua formação, vamos verificar se de fato os professores optam por ler materiais e participar de eventos que estão mais associados ao seu trabalho, como seminários de estudos e formação continuada, bem como ler revistas especializadas no assunto de sua área e frequentar bibliotecas. Sobre esse campo de formação do professor, vale ressaltar as discussões que Kramer (2003) apresenta como fundamentais para a dimensão de uma educação participativa, cidadã e emancipatória e, principalmente, como um direito a uma política de formação cultural que deve ser garantida ao professor. Desse modo, assevera a autora:

A experiência de profissionais da educação em diversos espaços culturais pode contribuir para informar seu olhar, sensibilizar e flexibilizar seu conhecimento, e propiciar situações e momentos importantes de aprendizado do ponto de vista cultural, político, ético e estético. Considerando que tal formação constitui os profissionais como pessoas, no que se refere ao gosto estético e aos valores éticos, entendo que ela contribui para sua atuação no mundo do trabalho, com crianças, jovens e adultos, dentro ou fora da escola. Acredito que as várias modalidades de experiência cultural – na arte, literatura, dança, música, teatro, cinema, fotografia, escultura – têm grande poder formador, na medida em que trazem à tona conflitos, dilemas, preconceitos, medos e tiranias que crianças e adultos precisam aprender a enfrentar. (KRAMER, 2003, p. 25-26).

Restringindo um pouco mais o foco de nossa discussão e trazendo um perfil do professor leitor, vamos encontrar os seguintes dados: na pesquisa da Unesco (2004), os professores revelam que a preferência de leitura recai sobre temas da pedagogia e educação, seguem esses temas as revistas ou livros científicos e, em terceiro lugar, com 27,6%, a literatura de ficção. Somados esses dados aos coletados por Oliveira (2008), que afunila suas perguntas à esfera da leitura literária, encontramos respostas reveladoras, por exemplo: a maioria dos professores afirma ler literatura clássica; porém, no confronto com outras questões, a autora constata que há contradição nessa afirmativa, desvelando outro leitor e outra leitura, a dos *best-sellers*. Essa constatação já foi realizada por outras pesquisas², citadas por Oliveira (2008), como *Os professores são não-leitores?*, de

Antônio A. Batista (1998), e *A formação dos professores leitores literários*, de Graça Paulino (1999). Com isso, a pesquisadora conclui:

Isso parece significar que a formação escolar permitiu aos professores reconhecer o que é considerado legítimo em matéria de leitura, mas não os levou a adquirir um conjunto de disposições que lhe permita avaliar e julgar com autonomia a legitimidade cultural. Dessa maneira, eles ficam à mercê do mercado, consomem o que lhes é vendido e tem limitadas suas escolhas no que diz respeito a seu consumo cultural e sua prática efetiva de leitura. E este perfil leitor certamente tem implicações diretas na prática de ensino dos docentes que a ele correspondem. (OLIVEIRA, 2008, p. 116).

A identidade cultural dos docentes evidenciada pelas pesquisas citadas nos apontam inúmeros desafios e, no que se refere à formação leitora, parece-nos que a dificuldade se torna mais árdua e mais comprometida, especialmente, quando postulamos pelo reconhecimento e pela importância que tem o professor formador de leitores, sobretudo, leitores de literatura. Acrescem à situação exposta as orientações e diretrizes do ensino de Português e Literatura, que atribuem um papel fundamental ao professor na mediação da leitura literária na escola.

O professor leitor: como formar na universidade o que não se constitui em experiência de leitura na vida

A Academia não suporta encarar os seus avessos. A Academia precisa ocultar suas contradições e encobrir seus andaimes. A Academia se nega sistematicamente, a reconhecer a pesquisa como um processo e como um risco, e à docência no que tem de incontornável.
(Ligia Chiappini Leite, 1983)

Ao deslocarmos o problema da formação de leitores para o âmbito da experiência da leitura, do que é ler e, particularmente, do que é ler obras de literatura, chamamos a atenção para a necessidade de compreensão do significado do que seja “experiência”, pois depoimentos de professores com histórias de leituras fora do ambiente escolar, mas também, por vezes, fortalecidas nas escolas, evidenciam bons trabalhos com a leitura na sala de aula³. Assim, denominar o que é experiência pode partir de uma simples vivência ocorrida em uma atividade escolar, como ler o livro que a professora vai nos cobrar em uma avaliação, até as sensações e emoções decorrentes de um fato pessoal advindo de uma discussão com um amigo, por exemplo, em que a dor parece ser maior que a de ler obrigatoriamente um livro na escola. Em ambos os casos, certamente estamos tratando de vivências que,

costumeiramente, fazem parte do nosso dia a dia, algumas com mais intensidade que outras. Entretanto, ao tratarmos de experiência de leitura e de ler literatura, defrontamo-nos com a obrigação de dizer mais.

Nos ocorre então, instantaneamente, as discussões de Walter Benjamin (2012), as quais certamente podem nos ajudar a pensar na experiência como algo que nos traz sabedoria; portanto, já não é mais uma corriqueira situação do dia a dia, mas uma ocorrência que provoca transformação e se consolida em conhecimento ao ultrapassar os limites do tempo vivido e passa a ser compartilhada infinitamente no coletivo. Avançando um pouco mais, à luz de autores contemporâneos, oferecemos uma concepção que nos parece esclarecer o que acontece com um leitor experiente, isto é, o que define a experiência com suas leituras e o torna um leitor. Jorge Larrosa (2003), no livro *Linguagem e educação depois de Babel*, exhibe-nos dois capítulos que, em diálogo, propõem o sujeito da experiência e os sentidos da leitura quando a paixão do leitor “dá a ler”.

O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* do exterior, do estrangeiro, do exílio, do estranho e também o *ex* da existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que simplesmente *ex-iste* de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. [...] Por outro lado, o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. (LARROSA, 2003, p. 162-163).

Para encerrar o que entende por sujeito da experiência, Larrosa (2003, p. 163) afirma que “[...] é experiência aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação”; para o autor, em última instância, significa: “experiência é uma paixão”. Empenhado em abordar como ocorre essa transformação no seio do sujeito atravessado pelo desejo e pelo arrebatamento de viver intensamente os fatos e os acontecimentos, o autor também expressa como essa paixão eclode e nasce na experiência de “dar a ler”, na relação escritor, texto e leitor.

De fato, para entender o “dar a ler” como a ação de um sujeito passional: para que o dar a ler não seja o que faz um sujeito soberano pondo em jogo seu poder, seu saber e sua vontade...mas o que lhe passa a um sujeito indigente quando suspende toda vontade de domínio, toda propriedade, todo o projeto, todo o saber, todo o poder e toda a intenção. E isso tanto sobre as palavras que dá a ler como sobre a leitura daquele a quem dá a ler. O “dar a ler” é o ato de um sujeito passional quando sua força não depende de seu saber mas de sua ignorância, não de sua potência mas de sua impotência, não de sua vontade mas de seu abandono. (LARROSA, 2003, p. 21).

Interligados os pensamentos sobre a experiência e a leitura a partir de uma subjetivação atrelada ao sentimento da paixão como algo que o sujeito não possui e não tem controle e, por conseguinte, passa a ser dominado pelo outro e cativado pelo alheio, Larrosa (2003) realça a complexidade que é a formação do

leitor a partir da experiência da leitura e a constituição de um leitor experiente. De um modo ou de outro, a questão que está posta evidencia que um sujeito leitor não se constitui sem um desejar e sem uma provocação, pois, se o conhecimento decorre também da experiência, é preciso reconhecer o movimento dialético que envolve teoria-prática-teoria (DALVI, 2013), especialmente, nas aproximações entre literatura e educação.

Resultam dessas discussões a importância da apreensão que a experiência se faz também no ato da leitura de obras literárias, na incorporação e soma de várias leituras que formam o repertório do leitor, a “biblioteca” do professor. Nesse sentido, concordamos com as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM, 2006), que trazem em seu bojo as concepções definidas por Umberto Eco (1969, 1986, 1989) e Hans Robert Jauss (2002), este resumindo sua tese da seguinte forma:

[...] a conduta de prazer estético, que é ao mesmo tempo liberação *de* e liberação *para* realizar-se por meio de três funções: para a consciência produtora, pela criação do mundo como sua própria obra (*poiesis*); para a consciência receptora, pela possibilidade de renovar a sua percepção, tanto na realidade externa, quanto na interna (*aisthesis*); e, por fim, para que a experiência subjetiva se transforme em inter-subjetiva, pela anuência ao juízo exigido pela obra, ou pela identificação com normas de ação predeterminadas e a serem explicitadas. (JAUSS, 1979, p. 81).

Consequentemente, a obra de arte literária transcende a noção de prazer como um simples “gostar de ler” para a

fruição que gera participação ativa do leitor ao vivenciar e empreender esforços interpretativos na reconstrução do texto. Sobre esse fundamento, podemos correlacionar os estímulos e as estratégias que o leitor realiza ao se debruçar na leitura de uma obra literária, resultando na experiência já denominada por Larrosa (2003), quando este manifesta que “dar a ler” é ir além do já sabido, do já reconhecido como o uso normal da língua; portanto, ler a literatura é uma experiência transgressora e apaixonada, que interrompe o que já sabemos e nos arremessa às palavras sem podermos nos apropriar por inteiro, mas que nos exige participação e descoberta.

A partir desse ponto, podemos perguntar: A universidade, responsável pela formação do professor de Português e Literatura, poderia instituir o que não foi experiência de leitura durante a vida do aluno de Letras? Como a formação inicial pode dar conta de um problema que vem se prolongando desde as histórias de vida dos nossos alunos e perpassa toda sua escolarização na educação básica? Questionamentos que se tornam mais complicados quando também indagamos aos que já são professores, isto é, como os professores de Português e Literatura estão formando leitores quando não são leitores? Ou quando não têm a experiência de leitura que se exige de um leitor competente?

Obviamente, não estamos buscando culpados, mas sim refletindo sobre a experiência de leitura dos nossos alunos

que chegam à licenciatura em Letras e dos professores que já se encontram nas salas de aula, ambos com o papel de formar gerações de leitores a partir da mediação de leituras, inclusive e necessária, de leituras literárias, uma vez que os desafios elencados anteriormente impõem inúmeras exigências à formação docente. Por isso, a questão que se coloca é a da viabilidade de mudança de um contexto de poucas leituras no universo dos alunos de Letras e dos professores em exercício nas escolas para uma realidade de experiências positivas que alavancuem a formação do leitor no ensino superior e a formação continuada dos docentes, já que essa situação tem sido deflagrada há décadas por estudiosos e pesquisadores da área, como Osman Lins, em *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros* (1977) e, posteriormente, com as obras e pesquisas das estudiosas Lígia Chiappini Leite (1983), Cyana Leahy-Dios (2001), Vera Lucia Mazanatti (2007), Gabriela Rodella de Oliveira (2008) e Daniela Maria Segabinazi (2011), apenas para citar alguns trabalhos que destacam a formação docente do professor de Português e Literatura e sua relação com a leitura.

Vestígios de leituras: nossos alunos são leitores? O que sabem eles sobre leitura?

A leitura que dá passagem à reflexão – sobretudo a leitura literária, tomada por engano como puro prazer estético sem comprometimentos sociais — é a porta aberta para a realização de um novo mundo, efetivamente, onde pode estar presente a pluralidade de vozes e interesses diversos em conflito em nossas sociedades. Paradoxalmente, a ficção está mais próxima da vida que o noticiário cotidiano, nos países latino-americanos.
(Eliane Yunes, 1994)

Com essas perguntas, adentramos no cerne de um dos nossos problemas e desafios na formação de professores, ou seja, como enfrentar e compreender o que está acontecendo com nossos professores de Português e Literatura quando, antes disso, são nossos alunos no curso de Letras e que, portanto, passam por um conjunto de componentes curriculares que de algum modo deveriam ter-lhes apresentado a leitura também como experiência. Nesse sentido, trazemos para nossa discussão e reflexão, especialmente, os dados de duas pesquisas sobre as práticas leitoras dos alunos concluintes do curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)⁴; o que lhes caracteriza como leitores e como futuros docentes que têm por uma de suas competências e atribuições “ensinar” e fomentar a leitura na educação básica.

Ademais, ressaltamos concepções de leitura e de ensino de literatura que estão presentes no discurso desses alunos que, por consequência, revelam a responsabilidade do curso de Letras sobre a formação leitora desses futuros profissionais, recobrando nossa inquietação a respeito do que pode fazer a universidade quando recebe alunos com pouca ou nenhuma experiência de leitura, principalmente, da experiência reveladora e inquietante que é “dar a ler” ou ler uma obra literária que se realiza para além do seu tempo e que produz uma “reflexão sentida” (KRAMER, 2003).

De acordo com o recorte que realizamos para a questão exposta, passamos a trazer os questionários e entrevistas que nos interessam, primeiramente, saber: quem é o aluno leitor da Licenciatura em Letras e quais suas experiências leitoras. Assim, ficamos informados se o aluno é leitor de obras literárias e quais foram suas experiências com essas leituras, se foram espontâneas e aleatórias ou foram iniciadas no universo escolar. Segundo as análises de Segabinazi (2011), todos os alunos se intitulam leitores, contrariando o que muitos professores universitários dizem a respeito de seus alunos, inclusive os docentes responsáveis pelas disciplinas de literatura, já que na pesquisa de Sales (2009) os discentes dizem ter lido mais nessas disciplinas. Com isso, os estudantes assumem a postura de leitores conscientes da importância da leitura, em oposição à ideia de que não leem; nesse sentido, a problemática

instala-se nos modos de ler, no tempo dedicado à leitura e no que se define o que é leitura e o que é ser um leitor.

Todavia, antes de apresentar a análise sobre modos de ler ou o que é ler para esses estudantes, ressaltamos as respostas dadas sobre as leituras que os alunos haviam realizado até aquele momento (das pesquisas aqui citadas), porque, praticamente, todos disseram que leem obras literárias e, ao serem convocados a dizer/citar títulos das obras que haviam lido, apontam para leituras de obras clássicas, o que foi avaliado por Segabinazi (2011) como uma possível relação com as leituras indicadas na própria graduação, já que são títulos recorrentes nos programas de curso de Literatura Brasileira nas Licenciaturas em Letras.

A obra mais referenciada foi *Dom Casmurro*, sendo que sete alunos mencionaram sua leitura. Na sequência aparece *O Cortiço*, com quatro leitores; *Grande Sertão: Veredas*, *Macunaima*, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, *Luzia-homem* e o livro *O Bom Criadoulo*, com três citações. Depois são mencionados *Fogo Morto e Budapeste*, com duas citações e os demais com apenas uma menção, como: *Morte e vida Severina*, *Clara dos Anjos*, *A morte de Quincas Berro d'água*, *Os sertões*, *Vidas Secas*, *Moleque Ricardo*, *Quincas Borba*, *Esau e Jacó*, *Senhora*, *A Bagaceira* e *O Ateneu*. Além de romances, foram citados alguns títulos de contos brasileiros como *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector; *Manoelzão e Miguilim*, de Guimarães Rosa; *O cobrador* e *O buraco na parede* de Rubem Fonseca. (SEGABINAZI, 2011, p. 214).

Outra comprovação detectada por Segabinazi (2011, p. 214), de que os alunos apontaram apenas leituras efetivadas

durante o curso, está na passagem em que a pesquisadora traz a afirmação de um dos alunos: “No período do curso eu já li obras de Machado de Assis (contos, crônicas e romances), outro autor Adolfo Caminha (O bom crioulo), *Luzia-homem*, *A Bagaceira*, *Macunaíma* e por último *Budapeste*.” Acrescemos a essa confirmação as respostas dadas na pesquisa de Sales (2013, p. 95), quando perguntados sobre a última leitura realizada; um dos alunos questionados responde: “[...] a última leitura foi a ‘A mão e a luva’, uma leitura realizada para a disciplina Teoria II.”

Com isso e a partir da análise dos dados das pesquisas citadas, verificamos que os alunos são leitores de literatura a partir das leituras obrigatórias do curso, pois raros foram aqueles que saíram do roteiro de obras que o curso de Literatura Brasileira oferece na Licenciatura em Letras da UFPB. Conforme a pesquisa de Segabinazi (2011), somente um acadêmico declarou o fascínio por outras leituras que não aquelas reproduzidas pelos planos das disciplinas no curso. De acordo com a pesquisa, as leituras citadas por esse aluno são: *Crime e Castigo*, *Madame Bovary*, *Fausto*, *Dom Casmurro*, *Cavalo Perdido*, de Felisberto Hernandez; *Eles eram muitos cavalos*, de Luiz Ruffato.

Desse modo, é possível inferirmos que os alunos perdem, inclusive, sua espontaneidade, pois não podem ser considerados leitores autônomos que realizam escolhas para além do curso. Cremos, portanto, que essa denominação de leitores é bastante relativa, uma vez

que praticamente todos estão presos a leituras indicadas e autorizadas pela Academia e não buscaram ampliar o repertório de leituras como contraponto para uma discussão mais ampliada da Literatura. Dessa forma, podemos observar e concluir pelo mesmo viés que Oliveira (2008); assim como acontece aos professores pesquisados, nossos alunos reconhecem o que é legítimo ler, ou seja, ao longo da trajetória escolar e da Academia foram incorporando e reconhecendo que há leituras autorizadas e que essas são reconhecidas como formadoras de um bom leitor; portanto, cabe a ele (aluno/professor) citar essas leituras como prova de sua competência leitora, expondo as mazelas e adversidades de uma formação precária, sem experiência e autonomia.

Nesse percurso, outro destaque negativo na pesquisa é o fato de que aparece expressivamente a leitura de narrativas, demonstrando que os alunos não têm apreço pela leitura da poesia e por outros gêneros literários menos conhecidos ou privilegiados. Apenas um aluno citou seu interesse por autores como Manoel Bandeira e Fernando Pessoa. Afora isso, também percebemos a pouca referência a autores estrangeiros, apenas Balzac, Eça de Queiros, Umberto Eco e Edgar Allan Poe foram citados. Também sentimos a ausência das literaturas Hispano-Americana e Africana nas vozes dos alunos; talvez isso tenha ocorrido porque são componentes curriculares que pertencem à parte optativa e diversificada do curso, que poucos alunos frequentam.

Enfim, os alunos mostraram que não têm um repertório de leituras e títulos que não aquelas indicadas pelo curso. A única surpresa para Segabinazi (2011), além do aluno que mencionou leituras clássicas universais, foi a alusão à obra *Hollywood*, publicada na década de 60, pelo escritor alemão Henry Bukowski, a qual não pertence ao circuito de leituras canônicas. Assim, foi constatado que no grupo dos alunos pesquisados⁵ apenas dois alunos expandiram seus horizontes de leitura e apresentaram outros universos literários, os demais ficaram restritos à oferta da Academia e, certamente, levarão para as suas salas de aula do ensino básico a mesma perspectiva reconhecida e apreendida na formação inicial do seu curso.

A partir de tais constatações, trazemos à reflexão questionamentos que temos feito ao longo deste texto. Retomamos o pensamento e as indagações: em que medida o curso de Letras poderia instituir, por meio do seu currículo, a experiência de leituras não apenas do que é recomendado ao graduando, futuro professor formador de leitores, visto que, enquanto sujeito leitor lhe é ou lhe deveria ser conferida a autonomia de escolher o que e com que objetivos ler? Para tal, as contribuições da pesquisa de Sales (2013) são mais um conjunto de dados e reflexões que podem nos orientar a encontrar possíveis caminhos e alternativas que precisamos traçar na formação inicial dos nossos alunos e futuros professores de Português e Literatura.

Em vista disso, ao contrário da expectativa criada em torno desse sujeito leitor, o resultado da pesquisa de Sales (2013) aponta para a continuidade de restringir o escopo da realização da leitura, em primeiro plano, a componentes curriculares da área de literatura, como se não fosse objetivo dos componentes curriculares de língua portuguesa trabalhar a experiência leitora desses sujeitos; em segundo plano, mesmo quando as leituras literárias acontecem, são sempre com fins didáticos da própria disciplina de literatura. Ou seja, as obras que os alunos mencionaram ter lido durante o curso, em sua maioria, são indicadas pelos professores das disciplinas de Literatura. Não se trata de obras que os alunos escolhem porque têm objetivos e interesses pessoais de fazê-lo, como dissemos anteriormente. Em outras palavras, a motivação da leitura é puramente didática e para o cumprimento de requisitos da disciplina, como podemos destacar a seguir, a partir de um conjunto de respostas que os alunos⁶ deram ao questionamento sobre como (os modos de ler) as leituras de obras literárias eram desenvolvidas nas disciplinas de Literatura do curso de Letras da UFPB (SEGABINAZI, 2011):

Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres, de Clarice Lispector. Lemos alguns capítulos fazendo a interpretação dialogada depois, na prova, fizemos a dissertação sobre o capítulo que julgamos mais interessante. *A morte e a morte de Quincas Berro D'água*, da mesma forma. [...] trabalho de pesquisa do contexto histórico, vida e obras do autor e outros. (Joana)

Li apenas uma obra: *Jubiabá*, na qual fiz uma crítica. (Lívia)

Literatura Brasileira V. Porque através do seminário que apresentei, aprendi muito com o Pós-modernismo de Guimarães Rosa. (Pedro)

Literatura Brasileira III. O foco do trabalho foi o livro *Dom Casmurro*. Foi um estudo sistemático que resultou em uma monografia. (Maria)

[...] Antes das leituras das obras foram trabalhados textos teóricos, Antonio Candido e Alfredo Bosi, os principais. [...] os professores da Universidade não abordam a questão da metodologia. (Luciano)

Entretanto, ao expandirmos o perfil desses futuros professores, para além da leitura literária, Sales (2013) nos aponta que os discursos dos seus informantes encontram-se permeados de crenças e de concepções de leituras diversas que podem constituir a prática em sala de aula e que, inegavelmente, refletirão na formação de leitores nas salas do ensino básico. Essa afirmação é ratificada na pesquisa de Oliveira (2008, p. 168) quando afirma que

[...] as relações com as leituras e os livros nas histórias de vidas dos professores foi igualmente determinante para o desenvolvimento desses professores como sujeitos leitores [...] percebe-se que a própria consciência do processo de formação como leitores e da posição que ocupam como sujeitos de suas leituras tem consequências na prática de ensino desses professores e em seus posicionamento frente aos alunos.

Portanto, urge a necessidade, na formação inicial, de expor o graduando a refletir sobre as concepções de leitura,

visto que as pesquisas supracitadas – Oliveira (2008), Segabinazi (2011) e Sales (2013) – apontam para noções confusas e diversas sobre o que significa ler.

De acordo com esses dados, ratificamos a preponderância que a competência leitora deve ter na formação do professor, mas que ainda não tem acontecido por manter-se o entendimento de que o ensino e a aprendizagem da língua na escola e na universidade restringem-se a ensinar e aprender gramática classificatória. Nesse sentido, urge que o lugar da leitura, assim como acontece com os componentes que trabalham a gramática, encontre, durante a formação inicial, o respaldo teórico-metodológico que lhe é devido; isso porque, no caso da leitura, parece-nos que não há essa exigência nem por parte dos alunos da graduação nem dos professores da própria Universidade em trabalhar estratégias, métodos, didáticas para o ensino da leitura, diferentemente do que se pensa em relação à gramática.

Dessa forma, vemos que a leitura não é tratada como conteúdo em e para a sala de aula, mas apenas como um meio para aprender outros conteúdos, pois, como assevera Silva (2003), é a leitura relegada a um segundo plano e usada apenas como instrumento para adquirirmos outros saberes, inclusive nos componentes curriculares de língua portuguesa e Literatura. Assim, o que podemos observar tanto nas escolas quanto na própria Universidade é que as aulas de leitura, sobretudo a literária, não acontecem na

sala de aula por, muitas vezes, inferirmos que é preciso dar a teoria literária, teoria sobre o texto literário, teoria sobre gêneros textuais/discursivos em detrimento da experiência leitora. Da mesma forma acontece ao professor na escola que a pretere em relação à gramática. Inclusive é o que podemos constatar na pesquisa de Sales (2013, p. 113) ao questionar sobre disciplinas do curso de Letras que trabalhavam a leitura; em sua maioria, a resposta obtida é que seriam as disciplinas de literatura como já explicitamos anteriormente. Porém, os informantes também citam algumas disciplinas da área de Linguística, como é o caso de Português IV e Redação em língua portuguesa. Entretanto, ao citar as duas disciplinas, os informantes já remetiam ao ensino da gramática, como revela a fala dos alunos quando afirmam que a disciplina de Redação é voltada para leitura, mas diz “...precisa é de gramática”, o que foi atendido, já que adiante, na pesquisa, os alunos dizem que, apesar de a disciplina Português IV voltar-se para a leitura, a professora parou a abordagem da leitura e atendeu à solicitação dos alunos, ou seja, deu aulas de gramática. Podemos atribuir a essa atitude a compreensão tanto do graduando quanto do professor da Universidade do que seria preponderante para formar o professor de Língua e de Literatura.

Contrapondo-se a essa perspectiva, Lerner (2002, p. 79) concebe que, na escola, a leitura é objeto de ensino; para se

tornar objeto de aprendizagem, precisa fazer sentido para o aluno e que, portanto, precisa, entre outras coisas, cumprir o propósito que o aluno conhece e valoriza.

Ao tratar das crenças e concepções que o aluno de Letras tem sobre a leitura, Sales (2013) traz os discursos desse sujeito da leitura na Universidade. Assim, ao questionar sobre o que o graduando de letras lê fora da escola, Sales (2013, p. 121-122) obtém de um dos alunos, já professor do ensino fundamental I, que as leituras por ele realizadas são sempre para adquirir conhecimento que lhe permita lecionar nas séries iniciais. Nessa fala do informante, já podemos inferir que a leitura que realiza na graduação necessariamente precisa dar conta “apenas” de como fazer o aluno ler. Ao enfatizar a importância de “fazer o seu aluno ler”, o informante deixa-nos entrever que ler significa aprender a decodificar. Dessa forma, atribui a leitura a uma etapa de aprendizagem, na qual é premente a necessidade de “alfabetizar”.

Assim, a primeira concepção contemplada na pesquisa de Sales (2013) é a que percebe a leitura enquanto decodificação, que acontece numa determinada etapa da vida escolar e, portanto, ao adquirir a competência leitora nessa instância da vida, ele prosseguirá na aquisição de todos os conteúdos a serem apreendidos na escola.

Nessa concepção, a que tudo nos parece, a formação do leitor nem chega a acontecer, visto que a atividade de leitura está centrada na decodificação das

unidades mínimas da língua, como palavras, frases e até textos. Ao apresentar essa concepção do que é ler, voltamos ao questionamento sobre a formação desse professor que deveria/poderia formar leitores, quando compreende que ler é apenas decodificar. Como afirmam Bordini e Aguiar (1993, p. 16), as habilidades de decodificação da escrita

são apenas operações de base para a leitura e, na vida prática, são dominadas por processos mentais de associações e memórias a partir da motivação do indivíduo ágrafo quando ingressa na escola em busca do domínio da escrita.

Portanto, não são suficientes para formar o leitor, muito menos para “dar a ler” como temos perseguido desde o início do texto.

Outra concepção de leitura registrada na pesquisa de Sales (2013) é a discursiva. Ao analisar a ementa de uma das disciplinas citadas pelos alunos, Sales (2013) apresenta a perspectiva de os sentidos do texto serem gerados na relação leitor – autor. Dessa forma, estão implicadas todas as condições da produção de sentidos do texto. É interessante perceber que, ao citar a disciplina, o aluno graduando deixa entrever que as leituras da disciplina permitiam a formação leitora, visto que os textos apontavam para essa concepção discursiva da leitura. Já na pesquisa de Segabinazi (2011), as análises dos planos de curso e das ementas das disciplinas que compõem o “novo” currículo de Literatura do curso de Letras da UFPB, de 2006, agregaram a extensão “Leitura e análise de obras”

em todas as ementas, muito embora tenhamos visto nas respostas dos alunos aqui já comentadas, como essas leituras são “cobradas” ou exigidas nas aulas de Literatura.

Finalmente na pesquisa a que temos nos reportado nessa etapa do trabalho, a pesquisadora apresenta, a partir das respostas dos alunos, que a leitura tem sido concebida com duas funções sociais: como fruição e como informação (SALES, 2013). A nosso ver, ao chegar a esse patamar de leitura, o leitor passa a escolher tanto do material a ser lido quanto define os objetivos que quer alcançar com as escolhas feitas, inclusive, e, sobretudo, em se tratando da leitura de textos literários.

Nesse sentido, Batista (1994, p. 52) afirma que:

Ao ensinar um determinado objeto, o professor enfrenta, simultaneamente, todas as suas dimensões, que se consubstanciam na aprendizagem do aluno. No caso do ensino da leitura, consubstanciam-se, simultaneamente, em sala de aula, diferentes dimensões desse objeto: a dimensão psicológica implicada no ato de ler e de aprender a ler; a dimensão linguística determinada pelo fato de que se lê e se aprende a ler um objeto linguístico; a dimensão discursiva decorrente do fato de que se lê e se aprende a ler, sob certas condições enunciativas, o produto de determinadas condições de enunciação; a dimensão social, histórica e política resultante das tensões que animam o ato de ler e de aprender a ler. A tarefa de possibilitar a aquisição de um determinado objeto em sala de aula, requer, portanto, do professor, um conhecimento globalizante a respeito do que ensina.

Ainda, retomando as análises feitas por Oliveira (2008), particularmente no que se refere às histórias de vida dos professores de Português e Literatura, especialmente sobre a experiência de leituras literárias, concordamos que, em conformidade com as pesquisas de Sales (2009) e Segabinazi (2011):

A questão que se coloca é a da impossibilidade do docente de realizar leituras de textos mais profundos, para as quais seriam necessárias disposições estéticas que ele parece não ter conseguido desenvolver ao longo de sua formação. Se o próprio professor não pode adquirir tais disposições, mas deve desenvolvê-las com os alunos, como resolver o impasse do ponto de vista do sistema educacional? (OLIVEIRA, 2013, p. 140).

Dirigindo nosso olhar para os problemas e desafios que já foram esboçados ao longo deste trabalho e as propostas e metodologias desenvolvidas sob a mediação do professor, sobejamente já reconhecidas por outras pesquisas e leituras, compreendemos que o impasse está longe de ser resolvido, principalmente, porque as investigações nos apontam a permanência de um ensino tradicional focado na redação do Enem, na historiografia da literatura e na gramática, no ensino médio (CEREJA, 2005; COSSON, 2006; OLIVEIRA, 2008; SEGABINAZI, 2011; SEGABINAZI; SILVA, 2015) e, no ensino fundamental, um “quase tudo ou quase nada”, já que depende muito da perspectiva adotada pelo professor, que pode ser desde uma leitura integral do livro para realizar testes de avaliação ou preencher fichas de leitura e resumo até a limitação e restrição à leitura de

textos a partir única e exclusivamente do livro didático.

Por outro lado, há indícios que mostram resultados positivos quando o professor é um leitor e toma para si a responsabilidade consciente de formar leitores, o que mais uma vez pode ser confirmado por pesquisas que investigam o professor de Português e o ensino de literatura. Por exemplo, na obra *Ensino de Literatura*, em que Cereja (2005, p. 52) deduz que “[...] o sucesso do trabalho com a leitura na escola depende não só do contato direto dos alunos com livros, mas também, e muito, do estímulo oferecido pelo professor e das interações estabelecidas em torno do livro.” O que é corroborado, nas palavras conclusivas de Oliveira (2008, p. 264-265), em sua dissertação de mestrado:

[...] verificou-se que a consciência do próprio processo de formação como leitores e da posição que ocupam como sujeitos de suas leituras tem consequências efetivas na prática docente desses professores e no posicionamento que eles assumem frente a seus alunos, o que, do ponto de vista do ensino, é determinante. O professor que, por meio de sua formação, se torna um leitor literário é capaz de formar alunos leitores literários, desde que ele possa compreender a perspectiva de seus estudantes. Essa capacidade de compreensão de uma perspectiva alheia pode ser fruto, entre outras coisas, da própria experiência estética, advinda da leitura literária.

Assim, considerando as situações vivenciadas pelos professores na escola, pública ou privada, é possível reconhecer e considerar que o protagonismo do professor na formação de leitores depende

muito mais de sua formação leitora, de suas experiências com a literatura do que propriamente de discursos e orientações acadêmicas que lhe prescrevem o que fazer na escola, embora não estejamos abolindo qualquer conhecimento teórico e acadêmico nessa formação e mediação pedagógica. Aliás, o que explanamos até aqui só reforça e tonifica a urgência para o repensar e constituir uma formação inicial também como um *locus* que deve propiciar o encontro do leitor com a leitura e, em particular, com a literatura a partir de práticas leitoras na Academia que lhe ofereçam “experiências”, um “dar a ler” que fuja e transgrida as convenções legitimadas por discursos autorizados da teoria e da crítica para a liberdade do leitor.

Por isso, não encerramos nossas interrogações neste texto, apenas incitamos um olhar mais profundo, que promova no ensino superior uma desordem a partir do reconhecimento de que nossos alunos não são leitores, ou seja, em vez de esperarmos utopicamente classes cheias de leitores que dominem as leituras mais complexas propostas em um curso de Letras, precisamos logo encontrar uma resposta para formar esses leitores que tão intensamente almejamos e reforçamos nos mais diversos lugares e discursos. Em síntese: por que eternizamos a crise da leitura e não mudamos essa realidade? (MAZZANATTI, 2007).

Finais infinitos

Apesar das insuficiências dos alunos, altamente imaturos e despreparados, continuam os professores a organizar e ministrar seus cursos de graduação como tivessem diante de si alunos ideais, ou, ao menos, com alguma leitura, quando não são raros os que chegam à faculdade sem nunca terem lido uma obra literária sequer.
(Osman Lins, 1977)

Podemos considerar que, mesmo a passos lentos, os discursos e pesquisas que revelam e oficializam um novo paradigma para a formação de leitores, sobretudo, na formação inicial de professores no curso de Letras, são necessários e fundamentais para provocar os novos arranjos nas práticas pedagógicas dos professores da educação básica, mas por que não dizer também dos professores do ensino superior. Mesmo diante de componentes curriculares do curso de Letras com ementas que focalizam a leitura, a oportunidade de ler que é dada ao futuro professor ainda é muito insignificante, o que prevalece é a leitura de textos teóricos, muitas vezes sobre a própria leitura em detrimento de textos que levam à fruição da leitura para que aconteça não só no espaço escolar.

Com isso, queremos destacar um sentido positivo para essas discussões, pois impulsionam um repensar, um agir e um transformar a leitura e a literatura no contexto do ensino superior e da escola. Primeiramente, porque não há como não escolarizar a leitura e a

literatura; segundo, porque precisamos avançar na formação inicial dos cursos de Letras e, por último, é indispensável “dar a ler” aos nossos professores e alunos esse mundo ficcional e às vezes inatingível, pois como diz Larrosa (2004, p. 26):

- O mestre de leitura se faz responsável, primeiro, das palavras que recebeu como um dom da leitura e que, por sua vez, quer dar a ler. Essa responsabilidade que se chama respeito, atenção, delicadeza ou cuidado, exige-lhe desaparecer ele mesmo das palavras que dá a ler em sua máxima pureza. E o mestre de leitura se faz responsável também nos novos leitores que deveriam produzir novas leituras. Por isso também tem de desaparecer na leitura do que dá a ler para que seja uma leitura nova e imprevisível.

- O dar a ler do mestre de leitura é um proteger as palavras e um abrir a leitura?

- Seu dar a ler implica sempre um duplo gesto. Por um lado, deve respeitar as palavras que dá a ler para protegê-las tanto do dogmatismo interpretativo como do delírio interpretativo. Por outro, deve abrir a leitura, quer dizer, deve fazer que a leitura seja ao mesmo tempo rigorosa e indecível.

Esse é o jogo ao qual o professor/leitor está submetido frente à mediação da leitura, ou seja, precisa conduzir a interpretação de forma a não controlar demais os sentidos do texto a partir de regras, normas e teorias, mas também não liberar anarquicamente o espaço para o leitor realizar os diálogos que simplesmente “acha” que pode fazer. Com isso, aumenta o compromisso de formar(se) leitores que consigam mergulhar nessa experiência que é “dar a ler”, mas que também consiga agregar

formas para lidar com tantos desafios e exigências advindas das transformações sociais, culturais, políticas, éticas, pedagógicas, entre outras, que se refletem no cotidiano da sala de aula. É nessa corda bamba que o professor se equilibra para realizar as articulações da leitura, sobremaneira, da leitura literária no espaço escolar. Em síntese, entre o leitor e o livro, entre a realidade e a magia ficcional, entre a produção e a criação, existe um elemento de condução, e esse ser real e mágico é o bom professor ou a boa professora de Português e Literatura, que se forma e se constitui a partir de muitos saberes, entre eles os pedagógicos, os disciplinares e os advindos de suas experiências realizadas ao longo de sua vida acadêmica, mas também fora desse espaço de formação.

Em geral, os professores universitários conseguem dar um bom suporte teórico aos seus alunos, de forma que os egressos dominam muito os conteúdos específicos a respeito das concepções e importância da leitura e da literatura e estão bem preparados para a pós-graduação. Significa dizer que a formação acadêmica é ideal para a pesquisa, mas não para a formação didático-pedagógica do professor de Português e Literatura, que necessita, especialmente, das experiências de leitura para acumular um repertório significativo e saber como e por onde caminhar na formação de novos leitores. Para Perrenoud (2002), isso se deve à falta de formação didática do próprio professor universitário.

[...] podemos considerar que os professores universitários, assim como os outros, aprendem com a experiência, melhoram com o passar dos anos e terminam construindo uma forma de *savoir-faire* didática. Chegam a isso apesar de sua ignorância e, às vezes, de seu desprezo pelas ciências da educação, pois sua formação intelectual apurada prepara-os para observar e analisar com frieza o que acontece e para ajustar sua ação em função disso. (PERRENOUD, 2002, p. 49, grifo do autor).

Cyana Leahy-Dios (2001) vai mais longe quando o assunto é o professor universitário e sua responsabilidade na formação docente. Segundo a autora:

É preciso rediscutir a própria formação pedagógica geral dos professores universitários. Sem entender e valorizar o processo de educar, alguns continuarão cavando um imenso abismo entre “nós” e “eles”. É preciso reconhecer que toda disciplina de formação específica nos cursos de Letras é, necessariamente, vinculada a um fazer social, a uma ação pedagógica que é, sempre política. Todas essas necessidades requerem uma renovação revolucionária e exigem que um número significativo de professores doutores pesquisadores abandone a proteção das torres de marfim de seus gabinetes, a segurança impenetrável de seus papéis e, vencendo a repulsa inicial, *passse a frequentar escolas e suas salas de aulas reais*, pois é para lá que se imagina estejam voltadas nossas pesquisas acadêmicas, dedicadas aos interesses da sociedade. (LEAHY-DIOS, 2001, p. 73, grifo nosso).

Essa afirmação nos leva, em primeiro plano, a pensar no lugar que têm ocupado historicamente no Brasil os cursos de licenciatura e a formação de professores. Mediante tal realidade, vemos que só a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) houve a preocupação tanto com a formação inicial

quanto a continuada de professores. Diferentemente do que já se fazia com os bacharelados, cujos estágios aconteciam por um período mais longo, oportunizando uma experiência anterior à entrada no mercado de trabalho.

Nas licenciaturas acontecia e acontece ainda, nos dias atuais, de o licenciando, ao entrar no curso de Letras, já começar a lecionar no ensino básico; atividade que pode servir de experiência na profissionalização. Porém, ao “autorizar” um licenciando a lecionar antes de terminar o curso, dizemos que já nasceu com a vocação e que pode dar aula sem vivenciar e refletir junto a alguém experiente em docência. A compreensão de que se forma professor só na prática em sala de aula afasta(ou) do futuro professor o espaço necessário para adquirir conhecimentos não só da área, especialidades, mas refletir sobre esse formar-se professor e seu papel diante da sociedade e das exigências sempre crescentes de compreender o que deve ensinar e aprender na/para escola e fora dela. Sendo bastante recente essa realidade da formação de professores, podemos apresentar uma justificativa para essa incompreensão do que é ensinar língua portuguesa e literatura, sobretudo, no que concerne à leitura. Dessa forma, em princípio, acreditava-se que ser professor era vocação e, portanto, não havia necessidade de formação.

Com a fala supracitada de Leahy-Dios (2001), chamamos a atenção para as incongruências que são constatadas na formação docente, uma vez que um curso de Licenciatura tem por objetivo

primordial formar professores para atuarem, inicialmente, na educação básica. Outrossim, essa afirmação também deflagra que pouco ou nada temos feito para formar leitores na Universidade e, muito menos, para formar leitores experientes que podem transformar suas práticas dentro e fora do espaço escolar, quando lhe forem cobradas ações efetivas de leitura na futura docência para formar seus futuros leitores/nossos leitores nos bancos da Universidade – um ciclo infinito.

The Licensure of Letters: a space to form (teachers) readers?

Abstract

This article presents the problems and the challenges that it doesn't exhibit on/for reader training of teachers of Portuguese and Literature and students of the Licensure in Letters, demonstrating that the named "reading crisis" originated around the 70s of the twentieth century, it has worsened in the training of teachers that they should teach reading in basic education, especially literary reading. Thus, we highlight the studies and researches of Oliveira (2008), Sales (2009; 2013) and Segabinazi (2011) which they reveal the profile of the teacher and Letters course the student, with aim to show and highlight the urgency which we need to review and evaluate the Letters of course curricula, which form the trainers readers teachers in basic education.

Keywords: Letters. Teacher. Portuguese. Literature. Reading. Reader.

Notas

- ¹ Dados que são corroborados na pesquisa de Gabriela de O. Rodella, realizada em 2008, na rede pública de São Paulo.
- ² Para corroborar os dados, a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2016), em sua quarta edição, também revela o comportamento do professor leitor. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2016.
- ³ Ver dados coletados na pesquisa de Gabriela de. O. Rodella, apresentados na dissertação de mestrado intitulada *O professor de Português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino* (2008).
- ⁴ Os dados utilizados como referência são encontrados nas seguintes teses: *Da(s) história(s) de leitura às práticas de leitores: o discurso de alunos concluintes do Curso de Letras* (2009), de Laurênia S. Sales; *Educação literária e a formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do século XXI* (2011), de Daniela Maria Segabinazi. Ainda, foram usados dados publicados no livro *Leitura: entre proibições, desejos e encantamentos* (2013), de Laurênia S. Sales.
- ⁵ Vale ressaltar que, nas duas pesquisas citadas (teses), os alunos eram concluintes do curso de Letras da UFPB.
- ⁶ Os nomes atribuídos aos alunos nas respostas são fictícios, resguardando suas identidades conforme código de ética.

Referências

- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A leitura, a pesquisa e a formação do professor: o saldo de uma experiência. *A formação do leitor: o papel das instituições de formação do professor para a escola do ensino básico*. São Paulo: Moderna, v. 4, p. 47-58, 1994. (Caderno Educação Básica).
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Obras escolhidas. Tradução Paulo S. Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. v. 1.

- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira (Org.). *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares Nacionais: Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC/Semtec, 1998.
- BRASIL. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Capítulo 2, Conhecimentos de Literatura. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. v. 1.
- CAETANO, Santa Inês P. Professor de língua e literatura: o que se espera desse profissional In: FLORES, Onici C. (Org.). *Ensino de Língua e Literatura: alternativas metodológicas*. Canoas: Ed. da Ulbra, 2001.
- CEREJA, Willian Roberto. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com a literatura*. São Paulo: Atual, 2005.
- CHIAPPINI, Ligia. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide L.; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- KRAMER, Sonia. Infância, cultura e educação. In: PAIVA, Aparecida (Org.). *No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LARROSA, Jorge. Dar a ler...talvez In: _____. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Tradução Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LEAHY-DIOS, Cyana. *Língua e literatura: uma questão de educação?* Campinas, SP: Papirus, 2001.
- LEITE, Lígia Chiappini. *Invasão da Catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LINS, Osman. *Problemas inculturais brasileiros: do ideal à glória*. São Paulo: Summus Editorial, 1977.
- MAZZANATI, Vera Lúcia. *Ensino de literatura brasileira em cursos de Letras e formação de professores: entre os discursos e as práticas*. 2008. Tese (Doutorado em Letras – Estudos Literários) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigitaluel.br/teses_dissertacoes.php>. Acesso em: 30 out. 2008.
- JAUSS, Hans Robert et al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- OLIVEIRA, Gabriela Rodella. *O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07102008-101148/pt-br.php>>. Acesso em: 2 set. 2016.
- _____. *O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino*. São Paulo: Alameda, 2013.
- PERRENOUD, Phillippe. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SALES, Laurênia S. *Da(s) história(s) de leitura às práticas de leitores: o discurso de alunos concluintes do curso de Letras*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009. Disponível em: <<http://rei.biblioteca.ufpb.br/jspui/browse?type=author&value=SALES%2C+Laur%C3%AAnia+Souto>>. Acesso em: 4 set. 2016.

SALES, Laurênia S. A leitura (in)certa: reflexões sobre a formação leitora de licenciandos em letras. In: _____. *Leitura: entre proibições, desejos e encantamentos*. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2013. p. 87-136.

SEGABINAZI, Daniela M. *Educação literária e a formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do Século XXI*. 2011. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/6177>>. Acesso em: 3 set. 2016.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Conferências sobre leitura: trilogia pedagógica*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

TARDIF, Jean. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.

YUNES, Eliane. Políticas de formação do leitor. Por uma política nacional de leitura. In: CADERNO EDUCAÇÃO BÁSICA. *A formação do leitor: o papel das instituições de formação do professor para a escola do Ensino básico*. São Paulo: Moderna, 1994. p. 10-26. v. 4.

A formação do leitor no ensino superior: trajetórias de motivação para a leitura

*Dulce Helena Melão**

Resumo

Este estudo aborda a motivação para a leitura dos estudantes do ensino superior, encarando-a enquanto constructo multidimensional. Foi realizado numa instituição de ensino superior politécnico do centro de Portugal com uma turma do curso de Educação Básica (3º ano). Considerou-se adequada uma abordagem de natureza qualitativa, tendo como referencial metodológico o estudo de caso. O instrumento de recolha de dados foi uma reflexão individual realizada no âmbito do trabalho autónomo dos estudantes. A análise dos dados permitiu-nos compreender a necessidade de realizar programas de formação que possam promover a motivação para a leitura dos estudantes futuros profissionais da Educação, de modo a que tal possa vir a repercutir-se no seu futuro público.

Palavras-chave: Leitor. Ensino superior. Motivação para a leitura. Formação.

Introdução

É reconhecido na literatura de especialidade o carácter multifacetado da leitura, cujo alargamento muito deve à diversificação dos diferentes modos como acedemos à informação na sociedade em rede (CASTELLS, 2013; FURTADO, 2012). Os apodados “desafios da era digital” que invadem o quotidiano e a Escola têm constituído, progressivamente, parte do debate sobre formas plurais de ler o mundo, nele fazendo proliferar outros mundos ao encontro do Outro – nos quais a leitura se escreve e se inscreve (WOLF, 2016).

Importa, pois, que a formação dos futuros profissionais da Educação, no

* Doutora em Educação (Ramo Didática e Desenvolvimento Curricular), tendo como principal interesse de investigação a formação de leitores no ensino superior. Membro do Departamento de Ciências da Linguagem da Escola Superior de Educação de Viseu.

que respeita à leitura, seja hoje objeto de redobrada atenção, mormente pelo modo como se poderá repercutir no seu futuro público. Nesse sentido, neste artigo procuramos lançar luz sobre uma parte de tal trajetória, incidindo, em particular, nas dimensões da motivação para a leitura de estudantes futuros profissionais da Educação a frequentar o último ano do curso de Educação Básica, aos quais lecionámos a unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita.

Enquanto docentes desta unidade curricular desde 2009, tem-nos sido possível compreender que alguns estudantes manifestam abertamente a sua falta de motivação para a leitura, aliada, em muitos casos, a um grande desconhecimento da literatura para a infância em geral e dos textos e obras que fazem parte das listas incluídas no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (BUESCU et al., 2015), em particular. Tendo em consideração que esse é um documento curricular de referência para o Ensino Básico, em Portugal, para o 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico, definindo conteúdos específicos por ano de escolaridade, em articulação com os objetivos a atingir e seus respetivos descritores de desempenho, tal merece-nos particular atenção e exige uma reflexão aprofundada sobre a formação dos estudantes.

Neste artigo, apresentaremos os resultados do estudo que realizámos tendo como foco as dimensões da motivação para a leitura desses estudantes. Pri-

meiro, fazemos uma breve síntese sobre o estado da arte referente à leitura e à motivação para a leitura. Seguidamente, a nossa atenção incide nos estudos sobre práticas de leitura e motivação para a leitura dos estudantes futuros profissionais da Educação. Apresentamos, depois, o estudo realizado, explicitando o seu desenho de investigação e fazendo a análise dos dados recolhidos. Por último, nas considerações finais, retiramos ilações sobre o percurso levado a cabo e o modo como poderá ter contribuído para iluminar alguns caminhos, no que à compreensão das dimensões da motivação para a leitura desses estudantes diz respeito.

Leitura e motivação para a leitura - breve enquadramento teórico

Face à multiplicidade de práticas de leitura em que todos nos envolvemos no quotidiano, importa, cremos, revisitarmos o conceito de leitura para podermos reequacionar as facetas de que poderá revestir-se a motivação para a leitura.

A mudança de paradigma de leitura atualmente reconhecida na literatura de especialidade (CARDOSO, 2015; MANGEN, 2016) implica também, por parte dos profissionais da Educação, uma reflexão sobre os seus desdobramentos. Viana e Martins (2009) sublinham o relevo atual da leitura em suporte digital, a par da leitura com fins informativos, com fins recreativos ou funcionais. Por seu

turno, o *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (MARTOS NUÑEZ; CAMPOS FERNÁNDEZ-FIGARES, 2013) dá forte testemunho da multiplicidade de dimensões que se podem associar à leitura (por exemplo, a “leitura na nuvem”, a “leitura fragmentária”, a “leitura social ou colaborativa”), apontando para os desafios de uma reflexão apurada.

Parece-nos também relevante que de tal reflexão não esteja ausente a representação que cada um de nós tem sobre a leitura, espelhando-se possivelmente no modo como a encaramos, em diferentes contextos. A distinção entre “leituras reais” (que ocorrem em contexto escolar, tendo em consideração os documentos curriculares em vigor) e as “leituras invisíveis para a escola” parece-nos um contributo importante para a reavaliação da leitura enquanto prática social, aspecto por vezes mais ausente do que seria desejável dos estudos sobre a mesma. Como vincado por Butlen, entrevistado por Bueno e Rezende (2015, p. 559):

Na representação comum, ler é ler a literatura, ler livros de literatura essencialmente em suportes de papel. Muitos adolescentes não se consideram verdadeiros leitores porque apreciam pouco a literatura escolar e pouco leem as obras recomendadas ou impostas. No entanto, eles leem! Eles leem, até mesmo muito mais do que os adultos imaginam [...] Suas práticas de leitura mais correntes são invisíveis em classe e parecem não ter a menor importância. No entanto, eles leem, sobre muitos suportes, notícias, jornais, revistas. Leem e escrevem abundantemente em múltiplas telas. Alguns, em números até significativos, até leem literatura, só que não é a desejada pela escola.

A necessidade de reajustamento entre as práticas de leitura realizadas na Escola e as que envolvem os estudantes no seu quotidiano é igualmente sublinhada por Salazar, Álvarez e David (2014, p. 18) quando frisam que

[...] las prácticas de relación con la lectura y la escritura no pueden estar exclusivamente circunscritas al ámbito escolar porque son prácticas sociales: se lee y se escribe en diversas situaciones de la vida.

No entender de Cardoso (2015), a eventual desvalorização social de tais práticas pode dever-se à distinção tradicional entre o que o autor opta por designar de “leitura formal” e “leitura informal”. No primeiro caso, tal englobará, na sua perspetiva, ler um livro ou um jornal; no segundo caso, trata-se, por exemplo, da leitura de *posts*, *tweets* ou de um blogue.

Como refere Manguel (2015, p. 106), “a leitura é uma arte que nunca pode ser completamente realizada.” Face aos novos cenários de leitura e à sua complexidade, importa refletir sobre a motivação para a leitura igualmente de forma ampla, de modo a indagar os traços em mobilidade nos quais se vai reconstruindo no quotidiano.

Estudos recentes sobre a motivação para a leitura sublinham a necessidade de a encarmos enquanto constructo multidimensional (SCHIEFELE et al., 2012; WILLINGHAM, 2015), destacando como importantes os seguintes aspetos: a motivação intrínseca; a motivação extrínseca; as predisposições para a leitura. Relativamente à motivação

intrínseca, esta é entendida enquanto vontade de ler porque a atividade em si é encarada como satisfatória e gratificante (SCHAFFNER; PHILIPP; SHIEFELE, 2016). A motivação extrínseca, podendo surgir como complemento da primeira, é alimentada por razões externas, por exemplo, o reconhecimento por parte de outros (pais, professores, etc.), ou eventuais incentivos recebidos (VIANA; MARTINS, 2009). No que se refere às predisposições para a leitura, estas contemplam o modo como o leitor se percebe, sendo destacada a sua relação com o “comportamento leitor” (LOPES; LEMOS, 2014; PARK, 2011).

Aspectos diretamente relacionados com a interação entre o leitor, o texto e contexto têm igualmente sido alvo de atenção na literatura de especialidade pelo seu relevo no âmbito da motivação para a leitura. Referimo-nos, sucintamente, a seguir, a cada um desses fatores.

No que respeita ao leitor, são referidas, por exemplo, as percepções de autoeficácia, em estreita relação com as suas expectativas relativamente a poder ser bem ou mal sucedido nas suas práticas de leitura (LOPES; LEMOS, 2014; VIANA; MARTINS, 2009). O autoconceito de competência em leitura é também relevante à medida que diz respeito ao modo como o leitor avalia a forma como lê, representação que pode ser muitas vezes resultante da interação do *feedback* que recebe na Escola ou no núcleo familiar. O “comportamento leitor” sur-

ge também em estreita relação: com a quantidade de leitura; com a utilização de estratégias de leitura. A quantidade de leitura é, geralmente, um dos aspetos focados em estudos cujo objetivo é traçar o perfil de leitor da sociedade em geral (por exemplo, SANTOS et al., 2007). Relativamente às estratégias de leitura, tem sido amplamente reconhecida a importância do seu uso proficiente, por parte do leitor, no sentido de tornar a experiência da leitura qualitativamente superior, sobretudo no que se refere à utilização apurada de estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura (CARTWRIGHT, 2015; TENNENT, 2015).

O texto é também um importante fator a ter em consideração, sendo consensual o seu papel relevante no que respeita à motivação para a leitura. Por exemplo, a preferência por determinado tipo/gênero textual pode ser determinante na adesão do leitor ao texto (PHILIP, 2010). Por seu turno, a diversidade textual, no que concerne ao seu acesso, pode igualmente favorecer ou inibir o comportamento do leitor (BOUCHAMA et al., 2013).

Relativamente ao contexto, Escola e família são consensualmente encaradas como responsáveis maiores no respeitante à motivação para a leitura. As práticas de literacia familiar têm sido crescentemente reconhecidas como relevantes no que se refere ao desenvolvimento precoce de hábitos de leitura (MATA, 2012; RAMOS; SILVA, 2014) em Por-

tugal, a Escola tem também procurado implementar várias ações que valorizam o envolvimento das famílias através do programa *Ler+Escolas*, desenvolvido desde o jardim de infância até ao ensino secundário.

Importa, ainda, reconhecer, em contexto escolar ou extraescolar, o papel que a biblioteca pode desempenhar no que respeita à motivação para a leitura, em articulação com a Escola e com a família, sendo um potencial adjuvante no germinar de afetos pela leitura, sua manutenção e consolidação.

Estudos sobre práticas de leitura e motivação para a leitura dos estudantes futuros profissionais da Educação

As práticas de leitura e motivação para a leitura dos estudantes futuros profissionais da Educação têm vindo a receber alguma atenção por parte da academia, quer em nível nacional (Portugal), quer em nível internacional, permitindo-nos conhecer alguns perfis de leitores que merecem reflexão. Nesta seção, apresentamos uma breve síntese desses perfis.

No estudo realizado por Carvalho (2002), foram objeto de atenção as práticas de leitura de 25 estudantes de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil), tendo sido preferida uma abordagem de natureza

qualitativa, com recurso ao referencial metodológico da investigação-ação. A autora realça que, embora mais de metade dos estudantes (14) se tenha autoavaliado, enquanto leitor, de forma positiva, eles declararam que o suporte de leitura mais usado seria a fotocópia, destacando, sobretudo, a leitura com fins académicos no seu quotidiano. No entender da autora, tal aponta para a necessidade de aprofundar o perfil de “leitor real” da universidade no âmbito de uma “pedagogia da leitura” mais alargada.

Por seu turno, Alves (2007) investigou o perfil de leitor de 77 estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (Brasil) procurando conhecer as suas práticas de leitura na vida académica, os seus critérios de seleção dos textos, bem como o tempo que consagravam à leitura. Importa destacar que poucos estudantes declararam ler “por divertimento” (4%), referindo ter, sobretudo, intenção de “melhorar os seus conhecimentos gerais” (69%) e afirmando dedicar mais de uma hora por dia a ler “textos didáticos” no âmbito do curso frequentado (42%). À semelhança do estudo anterior, também neste caso é apontada como vantajosa uma reflexão sobre o perfil de leitor dos estudantes que possa incluir o papel ativo a desempenhar pelo professor na sua reconstrução.

Balça et al. (2009) realizaram um estudo que contemplou as práticas de leitura dos estudantes de 102 estudantes (49 da Universidade de Évora

– Portugal – e 53 da Escola Superior de Educação de Castelo Branco – Portugal) que frequentavam o 1º e 2º ano do curso do Ensino Básico (1º ciclo de estudos de Bolonha), aos quais foi aplicado um inquérito por questionário. Os estudantes declararam ler mais textos com fins informativos (89,7% e 90%, da universidade e do politécnico, respetivamente). Importa salientar que o “gosto pessoal” e a “curiosidade” registaram percentagens muito baixas (de 0% na universidade a 5,6% no politécnico). No que respeita aos suportes de leitura, afirmaram preferir os impressos (95,9% e 81,1%, da universidade e do politécnico, respetivamente). Considerando Balça et al (2009, p. 247) que tal se enquadra numa representação específica da leitura: “[...] para os alunos ‘leitura’ está associado ao texto literário que eles continuam a associar também aos suportes tradicionais.” De referir ainda que, relativamente às dimensões da leitura, o aspeto “proporciona prazer” merece relevo dado que 61,1% dos estudantes o considerou “bastante importante” e 58,4% “muito importante”.

Granado (2014) investigou os hábitos de leitura e a motivação para a leitura de 1.051 estudantes do curso de Magistério em fase de conclusão da sua formação nas Universidades de Cádiz, Huelva e Sevilha (Espanha). Através de um inquérito por questionário passado aos estudantes, foi possível recolher dados que possibilitaram as seguintes conclusões: i) a leitura por prazer estaria pouco presente no seu quotidiano, dado indicarem ler “muitas vezes” (51%) ou

“com frequência” (33,2%), “os livros que os professores os obrigavam a ler”; no que respeita a novelas, teatro e poesia, a percentagem descia para 18,9%; ii) a maioria percepcionava-se como “leitor ocasional” (37,9%) ou “leitor habitual” (29,5%); iii) a *internet* seria encarada como modo de acesso à leitura com fins informativos (61,8% referiu fazê-lo “muitas vezes”. A autora do estudo enfatiza que uma relação “débil” com a leitura poderá ter repercussões nas futuras práticas docentes desses estudantes, sublinhando que terão muito dificultada a missão de motivar para a leitura.

Yubero, Larrañaga e Pires (2014) realizaram um dos poucos estudos consagrados ao comportamento leitor e hábitos de leitura dos estudantes Portugueses do ensino superior, tendo dedicado parte dessa investigação a estudantes de cursos de Educação, dado o seu futuro papel na motivação para a leitura. Os dados foram recolhidos através de um inquérito por questionário, sendo a amostra constituída por 420 estudantes de quatro universidades (Minho, Trás os Montes e Alto Douro, Évora e Algarve) e de três instituições de ensino politécnico (Castelo Branco, Viseu e Portalegre). Os resultados do estudo possibilitaram destacar que: 21,2% dos estudantes afirmavam ler diariamente; 11% indicavam que quase nunca liam; 61,2% liam sobretudo para se informar; 46% declaravam ler para se atualizar; 42,4% afirmavam ler para aprender (42,4%); 56,8% seriam leitores ocasionais e 6,2%, leitores habituais.

Os perfis de leitores delineados pelos autores deste estudo também merecem reflexão. Assim, foram apontados três perfis: estudante do Ensino Superior não leitor; estudante do Ensino Superior leitor e estudante do Ensino Superior falso leitor. No primeiro caso, Yubero, Larrañaga e Pires (2014, p. 42) incluem os estudantes cujos “[...] interesses pessoais estão afastados da leitura e a motivação intrínseca é limitada perante a leitura e a aprendizagem.” No segundo caso, estariam os estudantes motivados para a leitura, lendo por prazer; no terceiro caso, enquadrar-se-iam os estudantes que se manteriam numa “zona” intermédia entre os leitores e os não leitores, desenvolvendo práticas de leitura com fins informativos. Como sublinham Yubero, Larrañaga e Pires (2014, p. 43),

as crianças que tenham de desenvolver os hábitos pela leitura com especialistas de educação não leitores, sem dúvida, terão pela frente um futuro leitor muito incerto.

Da breve síntese realizada, é possível inferirmos algumas das dimensões de que se reveste a motivação para a leitura dos estudantes futuros profissionais da Educação, tendo ficado patente a necessidade de lhe conceder atenção no ensino superior. Na seção seguinte, procuramos contribuir para a construção de um itinerário possível em prol de tal labor, apresentando os resultados do estudo levado a cabo.

Estudo realizado

Nesta seção apresentamos o estudo realizado e as opções metodológicas que o nortearam, explicitando-as.

Face ao objetivo inicialmente traçado, considerámos adequada uma abordagem de natureza qualitativa, tendo como referencial metodológico o estudo de caso. No âmbito da abordagem qualitativa, como frisam Bogdan e Biklen (1994, p. 49), considera-se que “nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”, existindo um contacto mais aprofundado com os participantes, facilitado, neste caso, pela interação proporcionada em sala de aula. Conhecer as dimensões de que se revestia a motivação para a leitura dos estudantes implicava igualmente a rejeição de pressupostos mecanicistas, habitualmente associados ao paradigma positivista (AMADO, 2013), dado tais dimensões se enquadrarem num contexto complexo, o qual, como sublinham Néri de Souza, Néri de Souza e Costa (2014, p. 126), não pode ser compreendido através de uma “mera medição de variáveis controladas.” Importou igualmente, tal como é assumido pela investigação qualitativa, privilegiar o carácter específico do caso, (AMADO; FREIRE, 2013; MORGADO, 2013), de modo a poder compreender, de forma aprofundada, os aspectos que caracterizavam a motivação para a leitura dos estudantes.

A opção pelo estudo de caso deveu-se ao objetivo de focar a nossa atenção à especificidade da compreensão do objeto de estudo em si mesmo (MORGADO, 2013), concedendo-lhe atenção detalhada, face à sua complexidade. Entendemos que este estudo de caso tem uma dimensão descritiva, dado que o seu objetivo é caracterizar as dimensões da motivação para a leitura dos estudantes, procurando pôr a descoberto a sua riqueza. Adicionalmente reveste-se de uma dimensão interpretativa, uma vez que conjuga o modo como os estudantes encaram a motivação para a leitura, suas perspetivas, procurando indagar as possíveis repercussões no seu futuro público.

Os instrumentos utilizados foram as reflexões individuais dos estudantes, tendo sido privilegiada a técnica de análise de conteúdo. Em primeiro lugar, como defende Bardin (2004), realizámos uma “leitura flutuante” que nos possibilitou o contacto com os sentidos implícitos e explícitos dos enunciados dos estudantes. Em segundo lugar, em diálogo com o enquadramento teórico, procedemos ao estabelecimento de categorias *a posteriori*, que emergiram a partir da análise realizada. Considerámos relevante conjugar uma orientação quantitativa (análise de ocorrências e cálculo de percentagens) com uma componente qualitativa, relacionada com a descrição das características, independentemente do número de ocorrências. Entendemos que tal permitiria compreender melhor as dimensões da motivação para a leitura dos estudantes.

Participaram neste estudo 53 estudantes do 3º ano do curso de Educação Básica, inscritos na unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita no 1º semestre do ano letivo 2012/2013. A maioria era do sexo feminino (50, correspondendo a 94%) e predominavam estudantes de 20 e 21 anos (35,8% e 24,5%, respetivamente).

No módulo da unidade curricular consagrado à leitura, os estudantes foram convidados a elaborar uma reflexão individual, no âmbito do seu trabalho autónomo, sobre a escolha de um álbum narrativo/obra (impresso ou digital) que constituiria a matéria-prima de uma planificação de atividades de desenvolvimento da compreensão na leitura na Educação Pré-Escolar ou no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. Tal planificação seria realizada em grupo (de três a cinco elementos cada) e apresentada, oralmente, em sala de aula, em prazo previamente definido.

Assim, solicitámos aos estudantes que, na sua reflexão individual: referissem qual o percurso que teriam realizado, indicando as leituras que teriam precedido a escolha do álbum/obra; explicitassem as razões que os teriam levado à seleção individual do álbum/obra; apresentassem individualmente os álbuns/obras consultados durante o seu processo de seleção.

Na Tabela 1, apresentamos os resultados relativos à pesquisa realizada pelos estudantes.

Tabela 1 – Locais onde os estudantes referiram ter realizado a pesquisa

Categorias	Freq.	%
Pesquisa na <i>Internet</i>	22	40,0%
Pesquisa em casa	12	21,8%
Pesquisa na biblioteca da instituição de Ensino Superior frequentada	10	18,2%
Pesquisa na biblioteca municipal da cidade sede da instituição de Ensino Superior frequentada	10	18,2%
Pesquisa na biblioteca da escola básica do local de residência	1	1,8%
Total	55	100%

Fonte: elaborada pela autora.

Da análise da Tabela 1, é possível inferir que os estudantes favoreceram a “Pesquisa na *Internet*” (22 ocorrências, correspondendo a 40%), seguindo-se a “Pesquisa em casa” (12 ocorrências, correspondendo a 21,8%). Globalmente, a pesquisa levada a cabo na biblioteca também merece reparo, dado o seu somatório (38,2%) ser quase idêntico ao da pesquisa realizada na *Internet*.

No que respeita à “Pesquisa na *Internet*”, ficou particularmente patente que alguns estudantes, à semelhança do que é vincado na literatura de especialidade (CARDOSO, 2015; CARR, 2012), tinham dificuldades em estabelecer linhas orientadoras de pesquisa que lhes permitissem levar a bom porto a tarefa a realizar, como ilustram os seguintes enunciados: “[...] comecei a pesquisar na internet vários sites que tivessem livros para ver se chegava a alguma obra” (E14); “[...] depois de muito pesquisar na internet por muitos sites que tinham

livros, seleccionei também algumas obras para ler” (E19).

Outros estudantes manifestaram preocupação em selecionar obras de qualidade, tendo a sua pesquisa direcionada para as listas do Plano Nacional de Leitura. O Plano Nacional de Leitura (PNL) foi implementado em Portugal em 2006, pelo Ministério da Educação e Ciência, tendo como objetivo principal a promoção da leitura, através da implementação de um conjunto de práticas pedagógicas com vista a fomentar o prazer de ler, a par da criação de instrumentos para o desenvolvimento da leitura (PLANO NACIONAL DE LEITURA, 2013). O enunciado que transcrevemos a seguir ilustra a importância que alguns estudantes atribuíram às listas de tal plano: “Pesquisei na internet especificamente nas listas de livros on-line do Plano Nacional de Leitura que se encontram previamente selecionadas. Estas foram escolhidas por serem adequadas, estando salvaguardada a sua qualidade” (E40).

A “Pesquisa em casa” ilumina-nos sobre distintas dimensões de que o afeto pela leitura pode vestir-se, conciliando memória e abrigo morando nos seguintes enunciados: “[...] decidi ver os muitos livros que tinha cá por casa porque tenho aqui os livros de que gosto e leio” (E48)/ “Refugiei-me ainda, umas horas em casa, no meu escritório, com o objetivo de encontrar obras que lia quando era ainda de tenra idade com as quais sonhava. Acho que tenho boas memórias desse tempo” (E49). A quantidade de livros

em casa tem sido associada à motivação intrínseca para a leitura (SCHAFFNER; PHILIPP; SCHIEFELE, 2016), bem como à existência de práticas de literacia familiar que podem propiciar o prazer na leitura (PACHECO; MATA, 2013).

No que se refere à “Pesquisa na biblioteca da instituição de ensino superior frequentada”, a proximidade destacada pelos estudantes como mais-valia no âmbito da escolha do álbum/obra poderá ter implícita a sua falta de entusiasmo pela leitura, face ao revelado nos seguintes enunciados: “Fui procurar obras na biblioteca da escola porque está mais próxima e permite pesquisar vários livros” (E29) / “[pesquisei] na biblioteca da Escola Superior de Educação de Viseu porque está mais à mão para escolher um livro que me agrada” (E38). Embora a proximidade possa ser importante no acesso ao livro, o leitor que lê por prazer encontra atualmente múltiplos itinerários de seleção que lhe permitem consolidar tal gosto. Silenciar tais itinerários é, pois, em nosso entender, um aspeto que merece reflexão.

Os enunciados que associámos à categoria “Pesquisa na biblioteca municipal da cidade sede da instituição de ensino superior frequentada” desvelaram-nos, dessa feita, um entusiasmo reconhecido como inesperado pelos estudantes, tal como ilustrado nos seguintes enunciados: “Na biblioteca municipal pesquisei muitos livros porque havia lá coisas que nem esperava, livros que já nem me lembrava que li.” (E28) e “Fui à biblioteca municipal de Viseu que me surpreendeu

porque pensava que tinha pouca coisa e afinal tem muitos livros, está tudo bem organizado, convida à leitura!” (E35).

Seguidamente apresentamos os resultados relativos às leituras que precederam a escolha do álbum/obra por parte dos estudantes:

Tabela 2 – Leituras que precederam a escolha do álbum/obra

Categorias	Freq.	%
Leitura de álbuns/obras do Plano Nacional de Leitura	14	26,4%
Leitura de álbuns/obras de autores portugueses	6	11,3%
Leitura da(s) obra(s) favorita(s) na infância	6	11,3%
Seleção de álbuns/obras previamente conhecidos	4	7,5%
Leitura das listas de obras indicadas nas Metas Curriculares de Português	3	5,7%
Leitura de álbuns/obras ditada pelo gosto pessoal	3	5,7%
Tipos/gêneros textuais mais apreciados	2	3,8%
Cidadania	6	11,3%
Não respondeu	9	17,0%
Total	53	100%

Fonte: elaborada pela autora.

No âmbito das práticas de leitura diversificada que emergem da Tabela 2, destacam-se, sobretudo, duas dimensões da motivação para a leitura revelada pelos estudantes: a motivação intrínseca, associada às categorias “Leitura da(s) obra(s) favorita(s) na infância”, “Leitura de álbuns/obras ditada pelo gosto pessoal” e “Tipos/gêneros textuais mais apreciados”; a motivação extrínseca, relacionada com as categorias “Leitura

de álbuns/obras do Plano Nacional de Leitura”, “Leitura de álbuns/obras de autores portugueses”, “Seleção de álbuns/obras previamente conhecidos”, “Leitura das listas de obras indicadas nas Metas Curriculares de Português”. Passamos a apresentar alguns exemplos ilustrativos das duas dimensões mencionadas.

No que respeita à “Leitura da(s) obra(s) favorita(s) na infância” (6 ocorrências, correspondendo a 11,3%), os enunciados dos estudantes refletem o seu perfil de leitores, mostrando itinerários de leitura reconstruídos ao longo do tempo, nos quais parecer fluir o prazer de ler:

Sobre as leituras que antecederam a escolha do álbum/obra, apenas li o que estava já escolhido devido ao facto o ter lido imensas vezes quando era criança. A obra “Zuzu e zizi vão ao parque” faz-me sempre lembrar os meus tempos de criança em que saía com as minhas amigas e fazíamos um lanchinho juntas fora de casa, traz memórias agradáveis. (E1)

Para a escolha da obra individual, através de uma retrospectiva escolhi reler 3 obras que me eram predilectas enquanto criança, são elas: o capuchinho vermelho, a pequena sereia e o Pinóquio. Achei que as crianças também poderiam gostar delas, tal como eu. (*sic.*) (E38)

A “Leitura de álbuns/obras ditada pelo gosto pessoal”, embora com poucas ocorrências (3, correspondendo a 5,7%), revela-nos também que alguns estudantes estariam intrinsecamente motivados para a leitura, aspeto que emerge, por exemplo, do seguinte enunciado: “Optei por ler primeiro ‘Gabriela e a espreitadela’ de Jim Helmore e ‘O coelhinho branco’ de António Torrado, porque as considero

divertidas, curiosas e viciantes, no sentido de eu nunca as cansar de ler.” (E9). A dimensão lúdica que o estudante associa à leitura, conciliando a curiosidade com o deleite de reler, indicia a existência de práticas de leitura com fins recreativos, apontadas na literatura de especialidade enquanto favorecedoras da consolidação de hábitos de leitura ao longo da vida (PARLETTE; HOWARD, 2010; WIESENDANGER; BRAUN; PERRY, 2009).

Relativamente aos “Tipos/gêneros textuais mais apreciados”, igualmente com escasso número de ocorrências (2, correspondendo a 3,8%), os enunciados dos estudantes apontam também, quer se trate de poesia, quer da narrativa, para o apelo inscrito na leitura:

Nas leituras que fiz, restringi-me a livros que tinham a vertente da poesia que prefiro e gosto muito de ler. Selecionei alguns primeiramente como por exemplo, “A charada da bicharada” de Alice Vieira, “Poemas da mentira e da verdade” e “Agata tarefa e outros poemas levados da breca”, de Luísa Ducla Soares, o qual escolhi mais tarde. (E28)

As leituras antes da escolha do álbum/obra foram “A história da menina Tuxa e da bruxa trapalhona” de Maria Teresa Sena de Vasconcelos e “A que sabe a lua”, tendo lido os dois porque são narrativas e apelam-me mais que a poesia, sempre gostei mais de narrativas. (E47)

Nas categorias que associámos à dimensão da motivação extrínseca para a leitura (e que se sobrepõem, ligeiramente, às categorias englobadas na motivação intrínseca para a leitura), encontramos diferentes modos de encarar a leitura que podem ter repercussões nas

futuras práticas educativas desses estudantes. Por exemplo, no que respeita à categoria que mais sobressaiu – “Leitura de álbuns/obras do Plano Nacional de Leitura” (14 ocorrências, correspondendo a 26,4%) - alguns estudantes vincaram, sobretudo, a necessidade de realizar a tarefa que tinham entre mãos, tendo implícitos, apenas, os objetivos do trabalho, como ilustrado no enunciado seguinte:

Antes de escolher o álbum/obra andei a ler várias obras do Plano Nacional de Leitura para ver qual seria a mais indicada para a tarefa, já que achei que seriam obras mais adequadas para ir ao encontro dos objetivos do trabalho, mas não li muitas. (E53)

Outros estudantes revelaram algum cuidado na leitura realizada, tendo sido possível compreender a sua motivação:

Depois da pesquisa, as leituras que fiz foram das listas do Plano Nacional de Leitura, li a sinopse de algumas obras, analisando a história e as ilustrações de cada uma até escolher “O piquenique do Tomás” de Helena Simas. (E10)

No que se refere à “Seleção de álbuns/obras previamente conhecidos” (4 ocorrências, correspondendo a 7,5%), foi possível inferirmos a falta de motivação para a leitura de alguns estudantes, aspeto que transparece nos enunciados que a seguir transcrevemos: “Não houve leituras anteriores porque eu já tinha conhecimento da obra, pois no ano passado desenvolvi um projeto onde a obra utilizada foi o macaco de rabo cortado.” (*sic.*) (E21) / “[...] foi a obra para um projeto, não houve necessidade de ler mais nada.” (E42) / “[...] só pesquisei por pesquisar na biblioteca digital [...]

era já uma obra já conhecida e utilizada por mim noutro projeto” (E44).

A “Leitura das listas de obras indicadas nas Metas Curriculares de Português” (3 ocorrências, correspondendo a 5,7%) também nos revelou que alguns estudantes teriam pouco interesse pela leitura por prazer, como ilustrado nos enunciados seguintes: “Nas leituras antes da escolha do álbum/obra, dei uma vista de olhos às listas de obras das Metas Curriculares de Português” (E23); “Consultei a lista das obras das Metas Curriculares de Português relativas ao primeiro ciclo por ser o que mais me atrai” (E33). A ausência de qualquer referência explícita às obras propriamente ditas pode também indicar algum desinteresse pela realização da tarefa realizada.

Importa ainda realçar a categoria “Cidadania” (6 ocorrências, correspondendo a 11,3%) dada a sua dimensão transversal, associada pelos estudantes a aspetos educacionais com relevância na sociedade, tais como as repercussões sociais do comportamento individual de cada um e a educação para a saúde, sublinhados, por exemplo, nos seguintes enunciados:

As leituras que antecederam a escolha do livro foram “O nabo gigante” de Alexis Tolstoi e “O pequeno livro do bom comportamento” de Christine Coirault, uma vez que podemos ensinar/educar as boas maneiras e comportamentos às crianças para que estas saibam comportar-se corretamente uns com os outros em qualquer situação que se possa surgir no mundo que nos rodeia, como cidadãos responsáveis. (E20)

Do meu ponto de vista pessoal, era importante que as leituras antes de escolher o álbum fossem algo que deve chegar as crianças relativamente ao seu comportamento na sociedade, para saberem como agir como cidadãos de responsabilidade. Li “O Nuno escapa à gripe A” de Isabel Alçada e Ana Maria Magalhães, livro relacionado com a gripe A pois pensei que crianças adquirem conhecimentos sobre o que a gripe normal e a gripe A, como se transmite a doença, como prevenir a gripe A, e o que fazer quando se sentem os primeiros sintomas. (*sic.*) (DA39)

Seguidamente, apresentamos na Tabela 3 os resultados da análise dos enunciados dos estudantes, no que respeita às razões que teriam ditado a escolha do álbum/obra selecionado individualmente ou a aceitação da escolha realizada pelo grupo:

Tabela 3 – Razões que teriam ditado a escolha do álbum/obra selecionado individualmente ou a aceitação da escolha realizada pelo grupo

Categorias	Subcategorias	Freq.	%	Total	%
Elementos textuais	Tema do texto	12	21,1%	25	43,9%
	Extensão do texto	7	12,3%		
	Vocabulário	5	8,8%		
	Tipo/gênero textual	1	1,8%		
Elementos paratextuais	Ilustrações	19	33,3%	32	56,1%
	Título	11	19,3%		
	Tamanho da letra	2	3,5%		
Total		57	100%	57	100%

Fonte: elaborada pela autora.

Da análise da Tabela 3, inferimos que na escolha do álbum/obra os estudantes concederam particular destaque aos “Elementos Paratextuais” (com 32 ocorrências, correspondendo a 56,1%), no âmbito das quais sobressaiu a categoria “Ilustrações” (19 ocorrências, correspondendo a 33,3%). Em segundo lugar, merecem relevo os “Elementos textuais” (25 ocorrências, correspondendo a 43,9%), com ênfase no “Tema do texto” 12 ocorrências, correspondendo a 21,1%).

Passando à análise do primeiro aspeto destacado, foi possível compreendermos o

encantamento dos estudantes pelas ilustrações enquanto estímulo à leitura do seu futuro público, bem como enquanto possível contributo para o desenvolvimento da imaginação das crianças, aspetos expressos nos enunciados seguintes:

A ilustração presente em “Corre, corre cabacinha” cria personagens com muita força e personalidade, acentuando a sua expressividade, o que iria despertar atenção das crianças para o mundo fantástico. As ilustrações permitem que a criança crie mais entusiasmo na leitura, assim como retire ilações sobre o que leu, isto porque normalmente estas são muito representativas do texto que lhes surge incorporado. (E22)

O lápis do André é um livro muito ilustrado também pode suscitar a imaginação da criança que ainda não sabe ler e pode criar uma história através das imagens que são apresentadas, daí a minha preferência por este livro. (E34)

Os aspetos sublinhados pelos estudantes são corroborados na literatura de especialidade, sendo reconhecido o papel crescente da ilustração no incremento do interesse pela leitura (OLIVEIRA; LOPES, 2012; MAYOR, 2016), bem como no que respeita ao fomento da imaginação das crianças. O relevo que alguns estudantes lhes concederam poderá, possivelmente, vir a repercutir-se em futuras práticas de leitura.

No âmbito das subcategorias “Título” (11 ocorrências, correspondendo a 19,3%) e “Tamanho da letra” (2 ocorrências, correspondendo a 3,5%), emergiu igualmente a importância do papel de tais elementos paratextuais para a motivação para a leitura do seu futuro público, como exemplificado nos seguintes enunciados:

A minha escolha recaiu sobre o livro ‘O Dromedário’, pois achei o título muito mais interessante que o do grupo [‘Camila apaixonou-se’], é um título diferente do habitual, sendo que este nome pode não ser conhecido pela maioria das crianças, despertando o seu interesse, a sua curiosidade, podendo motivá-las. (E5)

O tamanho de letra usado na obra ‘A cobra marilú’ é grande o que pode motivar as crianças para a leitura para além dos outros aspetos do livro.” (E3)

Como sublinha Lluch (2006, p. 218), a partir da informação que os paratextos lhe proporcionam, “um leitor competente

em plena fase formativa pode realizar hipóteses interpretativas sobre o texto literário”, auxiliando a incrementar a compreensão do texto, com a aprendizagem adequada.

Relativamente aos “Elementos textuais”, no âmbito da subcategoria “Tema do texto”, o entusiasmo pelo modo como este pode ser um estímulo à leitura, reduplicando o prazer de ler, ficou plasmado em enunciados como aquele que passamos a transcrever: “O tema de “O tesouro” de Manuel António Pina é estimulante (li-o duas vezes) porque fala do valor da liberdade como tesouro, tendo interesse para as crianças perceberem a sua importância” (E15). Foi igualmente dada importância ao contributo do tema para o desenvolvimento de diferentes modalidades de leitura, o que aponta para o seu interesse por parte de alguns estudantes, como ilustra o seguinte enunciado:

Achei que o tema era um bom elemento para desenvolver uma atividade que motivasse o público-alvo a ler, porque acho que ‘A gata tarefa e outros poemas levados da breca’, de Luísa Ducla Soares, teria temas muito bons para trabalhar em grande grupo, na escola, ou para leitura em família, o que não acontecia com a obra escolhida pelo grupo [A casa da mosca fosca], preferindo assim a minha. (E28)

A relação leitura/escrita surgiu também enquanto aspeto importante para alguns estudantes que nela encontraram um itinerário de partilha com o seu futuro público, ao sublinharem, por exemplo, “Ao ler a história “Uma flor chamada Maria” de Alves Redol achei o tema muito interessante para as crianças, por isso

a escolhi, porque o texto gira em torno das letras do alfabeto” (E29) e “Então optei pela obra ‘AEIOU – História das cinco vogais’, onde faz referência à formação das vogais [...] apresenta de uma forma engraçada para aprender o ‘aeiou’” (E45).

No que diz respeito aos enunciados associados às subcategorias “Extensão do texto” (7 ocorrências, correspondendo a 12,3%), “Vocabulário” (5 ocorrências, correspondendo a 8,8%) e “Tipo/gênero textual” (1 ocorrência, correspondendo a 1,8%), estes refletem a preocupação dos estudantes em motivar as crianças para a leitura, manifestando particular atenção, por exemplo: pela importância da seleção de textos curtos: “A história da árvore Elvira é uma obra que contém um vasto leque de temáticas, como é o caso das estações do ano e de tudo que a natureza nos oferece. Estes temas são familiares às crianças, daí a sua fácil

compreensão por parte destas” (E36); pelo contributo do vocabulário para a compreensão da história: “O pequeno livro do bom comportamento” é de fácil de leitura e as crianças do pré-escolar compreendem assim melhor a história porque o vocabulário facilita” (E20); pelo carácter invulgar do texto poético enquanto possível “repositório de magia”. No entender do estudante:

“Os animais fantásticos” de José Jorge Leiria é uma obra onde aproxima o leitor pela magia do texto poético através das palavras e esse aspeto deve sempre ser destacado porque suscita interesse na leitura e adequa-se a várias atividades. Por essa razão preferi a obra que escolhi à escolha do grupo. (*sic.*) (E46)

O último parâmetro da reflexão dos estudantes contemplava a apresentação dos álbuns/obras consultados individualmente. Na Tabela 4, apresentamos os resultados da análise das suas respostas:

Tabela 4 – Apresentação dos álbuns/obras consultados individualmente

Categorias	Subcategorias	Freq.	%	Total.	%
Apresentação do resumo do álbum/obra	Tema	12	22,6%	17	32,0%
	Tipo/gênero textual	5	9,4%		
Apresentação do autor(a) do álbum/obra	Autores portugueses	4	7,5%	8	15,0%
	Autores estrangeiros	4	7,5%		
Apresentação do ilustrador(a) do álbum/obra	Ilustradores portugueses	2	3,8%	4	7,6%
	Ilustradores estrangeiros	2	3,8%		
Não respondeu		24	45,3%	24	45,3%
Total		53	100%	53	100%

Fonte: elaborada pela autora.

Da análise da Tabela 4, o aspeto que mais sobressai é o facto de 24 estudantes (correspondendo a 45,3%) não terem

apresentado os álbuns/obras consultados individualmente. Tal indicia que os estudantes: não terão lido tais álbuns/obras,

o que aponta porventura para a sua falta de motivação para a leitura; terão tido dificuldades em realizar tal tarefa, por esta ter implícito não só o domínio da técnica do resumo, como também uma reflexão apurada sobre o conteúdo do álbum/obra, reflexão que os estudantes não estariam habituados a realizar.

No âmbito da categoria “Apresentação do resumo do álbum/obra”, o “Tema” assumiu destaque, seguindo-se o “Tipo/gênero textual”. No primeiro caso, os estudantes valorizaram: a sua atualidade para as crianças, acentuando-se a dimensão de futuros profissionais da Educação; a sua relação com a leitura e com a escrita; o seu caráter apelativo para os leitores em geral. Apresentamos, seguidamente, enunciados ilustrativos desses aspetos:

O livro fala-nos do piquenique que o Tomás e os seus amigos fizeram junto ao pequeno lago. Todos brincavam menos o João, que não queria pois tinha vergonha de não saber jogar à bola e achava-se desajeitado. Todos ensinaram o amigo e divertiram-se. Brincaram às escondidas, deram um passeio e até descobriram uma casa de madeira no topo de uma árvore. O tema abordado incute na criança a importância do grupo como fator de socialização, entreadjudada, o que é importante e muito atual nos dias que correm. (E10)

“Uma Flor chamada Maria” é um livro em que o autor joga com as palavras, num misto de grande imaginação, que vai dar vida às letras do alfabeto que Maria aprende na escola e também com o Chim. Ao longo deste livro encontra-se uma recriação do processo de aprendizagem vivido na escola, próxima da realidade escolar atual, em que se aprende a ler e a escrever, o que poderá ser importante para as crianças se aperceberem da importância destas atividades. (E27)

“A árvore generosa” de Shel Silverstein relata a história de um amor incondicional entre uma árvore com características humanas e um menino dedicado e sonhador, transformado pelo tempo e talvez pela sociedade num adulto egoísta e distante, que apenas regressa para junto da sua amiga, de modo interesseiro, por razões materiais. O tema é muito atual, tornando-a muito apelativa para leitores pequenos e grandes, adultos em geral. (E18)

Os enunciados que associámos à subcategoria “Tipo/gênero textual” (5, correspondendo a 9,4%) possibilitam-nos compreender que alguns estudantes sentem o apelo da luminosidade da poesia, associada ao seu possível caráter lúdico, como inferimos do enunciado seguinte:

A obra “A gata tarefa e outros poemas levados da breca” é uma coletânea que é composta por mais de duas dezenas de textos poéticos, onde refletem algumas das mais atraentes tendências da escrita de Luísa Ducla Soares, bem como a vertente da poesia, que é magia para o público-alvo infantil. Neste livro, a autora conta, em verso, a história da Gata Tarefa e outras histórias, todas elas de forma divertida. (E28)

Outros estudantes frisaram, por exemplo, a versatilidade do trava-línguas, enquanto fator acrescido de motivação para a leitura no seu futuro público, como ilustrado no enunciado que a seguir transcrevemos:

Na obra “Trava-línguas” de Luísa Costa Gomes são apresentados conhecidos trava-línguas de tradição popular que cativam as crianças por ser uma espécie de jogo de palavras e são um ótimo exercício para a dicção de palavras e para a introdução de rimas no vocabulário das crianças. Por vezes, exercícios que para nós são um bicho-de-sete-cabeças, para a criança são autênticas brincadeiras em que eles conseguem atingir a perfeição com uma tremenda facilidade. (E34)

A “Apresentação do autor(a) do álbum/obra” e a “Apresentação do ilustrador(a) do álbum/obra” (com 8 e 4 ocorrências, correspondendo a 15% e a 7,6%, respectivamente) foram igualmente opções preferidas pelos estudantes no que respeita à apresentação do álbum/obra que realizaram. No primeiro caso, quer estejam em causa autores portugueses, quer autores estrangeiros, dão parco testemunho da sua fruição da leitura, sublinhando, antes, o prestígio e o reconhecimento de tais autores enquanto critério fundamental de seleção do álbum/obra:

“O rato que rói” e “Da rua do contador para rua do ouvidor” foram escritos por António Torrado. Escreveu muitas obras para crianças, tendo-se distinguido quer no nosso país, quer no estrangeiro, sendo a narrativa da sua preferência. Ganhou muitos prémios e a sua obra é reconhecida como sendo muito importante para as crianças. (E7)

No segundo caso, destacou-se a importância dos ilustradores do álbum/obra selecionado, sendo referido, ainda que de forma breve: o seu possível contributo para o incremento da compreensão do texto, aspeto que é vincado na literatura de especialidade (RAMOS, 2007; MAYOR, 2016); a utilização proficiente da cor, fomentando o interesse pela história narrada. Apresentamos, seguidamente, dois exemplos ilustrativos:

Elsa Henriquez é a ilustradora do livro ‘O dromedário’; é de nacionalidade argentina, também é pintora, tendo ilustrado diversos livros de Jacques Prévert. A ilustradora contribui para que a cor invada o livro, permitindo às crianças compreender a história; aqui a ilustradora tem um papel importante, não é só ao autor. (E5)

Tim Warnes é o ilustrador de “Desculpa!” e merece ser referido pelo seu trabalho neste livro. É inglês, nascido em 1971, e tem ilustrado numerosos livros para crianças. Utilizando cores vivas para destacar o urso e coelho, o ilustrador permite às crianças visualizar melhor as personagens e ficarem mais motivadas para a leitura. (E30)

Em ambos os casos, no comentário realizado pelos estudantes, emerge, no que respeita à motivação para a leitura, a sua dimensão de futuros profissionais da Educação, sendo possível inferir que lhe concedem muita relevância. No entanto, dificilmente encontramos plasmados nesses enunciados a motivação intrínseca para leitura, de cariz individual, própria de quem ama ler.

Considerações finais

O itinerário percorrido permitiu-nos escutar as vozes dos estudantes que, ecoando nas suas reflexões, possibilitaram-nos compreender algumas das dimensões de que se revestia a sua motivação para a leitura. Duas delas merecem-nos particular reparo: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. Alguns estudantes estariam intrinsecamente motivados para a leitura, tendo prazer em realizar tal prática. No entanto, face à formação frequentada, esperávamos ter encontrado maior robustez no seu perfil de leitores. Relativamente à motivação extrínseca, as categorias “Leitura de álbuns/obras do Plano Nacional de Leitura”, “Leitura de álbuns/obras de autores portugueses”, “Seleção de álbuns/obras previamente conhecidos”, “Leitura das

listas de obras indicadas nas Metas Curriculares de Português” revelaram-nos que os estudantes teriam encontrado incentivos à leitura na realização do trabalho no âmbito da unidade curricular, aspeto que consideramos positivo, mas não seriam norteados pelo gosto pela leitura enquanto atividade voluntária.

Foi também possível inferir a forte implicação dos estudantes no seu futuro labor de profissionais da Educação, na medida em que das suas reflexões individuais emergiu a sua preocupação em motivar o seu futuro público para a leitura. No entanto, para que tal se concretize, cremos que os estudantes terão de desenvolver o seu gosto pela leitura, de forma a criarem itinerários de partilha com o seu futuro público que favoreçam a formação de leitores autónomos e críticos.

Para concluir, pensamos que há necessidade de criar programas de formação, no ensino superior, que possibilitem aos estudantes desenvolver o gosto pela leitura, cabendo a todos partilhar a caminhada solidária que a Educação constitui, de modo que possam ser criadas trajetórias de motivação para a leitura que se repercutam em leitores futuros.

Reader's training in higher education: paths for reading motivation

Abstract

The focus of this study is reading motivation in higher education, seen as a multidimensional construct. The study took place at a Polytechnic Institute for Higher Education, located in central Portugal, and participants were enrolled in a first degree in Basic Education (3rd year). Data collection was gathered by means of an essay carried out in the course of students' autonomous work. We took a qualitative approach, based on a case study framework. The results of this study allowed us to understand the need to plan training programs intended to increase reading motivation of future professionals of education, so that their future public might benefit from it.

Keywords: Reader. Higher education. Reading motivation. Training.

Referências

- AMADO, J. A investigação em educação e seus paradigmas. In: AMADO, J. (Coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 2013. p. 19-71.
- AMADO, J.; FREIRE, I. Estudo de caso na investigação em educação. In: AMADO, J. (Coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 2013. p. 121-143.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOUCHAMMA, Y. et al. Impact of students' reading preferences on reading achievement. *Creative Education*, v. 4, n. 8, p. 484-491, ago. 2013.
- BUESCU, H. et al. *Programa e metas curriculares de Português do ensino básico*. Lisboa: Direção-Geral da Educação, 2015. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf> Acesso em: 12 set. 2015.
- BUENO, B. O.; REZENDE, N. L. Formador de leitores, formador de professores. A trajetória de Max Butlen. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 543-564, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n2/1517-9702-ep-41-2-0543.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2016.
- CARDOSO, G. A multiplicação dos ecrãs. Novas formas de leitura ou novos leitores? In: FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN (Ed.). *Os livros e a leitura: desafios da era digital*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015. p. 91-116.
- CARR, N. *Os superficiais*. O que a internet está a fazer aos nosso cérebros. Tradução Luíza Alves da Costa. Lisboa: Gradiva, 2012.
- CARTWRIGHT, K. B. *Executive skills and reading comprehension: a guide for educators*. London: Guilford Press, 2015.
- CASTELLS, M. *Communication power*. Oxford: Oxford University Press, 2013.
- FURTADO, J. A. *Uma cultura da informação para o universo digital*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2012.
- LOPES, J. A.; LEMOS, M. S. Motivação para a leitura. In: VIANA, F. L.; RIBEIRO, I.; BAPTISTA, A. (Coord.). *Ler para ser*. Coimbra: Almedina, 2014. p.121-147.
- LLUCH, G. Para uma seleção adequada do livro: das capas ao estilo da literatura comercial. In: AZEVEDO, F. (Coord.). *Língua materna e literatura infantil*. Elementos nucleares para professores do ensino básico. Lisboa: LIDEL, 2006. p. 215-230.
- MANGEN, A. The digitization of literary reading: contributions from empirical research. *Orbis Litterarum*, v. 71, n. 3, p. 240-262, jun. 2016.
- MANGUEL, A. *Uma história da curiosidade*. Lisboa: Tinta-da-china, 2015.
- MARTOS NUÑEZ, E.; CAMPOS, Fernández-Figares M. *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Editorial; RIUL-Santillana, 2013.
- MATA, L. Literacia familiar e desenvolvimento de competências de literacia. *Exedra*, Coimbra, Número temático. Português: investigação e ensino, p. 220-227, 2012. Disponível em: <<http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/18-numero-tematico-2012.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2013.
- MAYOR, G. S. *Ilustração de livros LIJ em Portugal na primeira década do século XXI*. Porto: Tropelias e Companhia, 2016.
- MORGADO, J. C. *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2013.
- NERI DE SOUZA, F.; NERI DE SOUZA, D.; COSTA, A. P. Importância do questionamento no processo de investigação qualitativa. In: COSTA, A. P.; NERI DE SOUZA, F.; NERI DE SOUZA, D. (Orgs.). *Investigação qualitativa: inovação, dilemas, desafios*. 2. ed. Oliveira de Azeméis: Ludomedia, 2014. p. 125-145.
- OLIVEIRA, A. P.; LOPES, M. C. Co-creation of scratch narratives illustrated and animated by children from 4 to 6 years old. In: BARBOSA, H.; QUENTAL, J. (Eds.). *2nd International conference art, illustration and visual culture in infant and primary education*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2012. p. 347-351.

- PACHECO, P.; MATA, L. Práticas e ambiente de literacia em famílias com crianças em idade pré-escolar. *Quid Novi?*, v. 2, n. 1, p. 263-286, 2013.
- PARK, Y. How motivational constructs interact to predict elementary students' reading performance. Examples from attitudes and self-concept in reading. *Learning and Individual Differences*, v. 21, n. 4, p. 347-358. 2011.
- PARLETTE, M.; HOWARD, V. Personal growth, habits and understanding: pleasure reading among first-year university students. *Evidence based library and information practice*, v. 5, n. 4, p. 53-69, 2010. Disponível em: <<http://wigan-ojs.library.ualberta.ca/index.php/EBLIP/article/viewFile/8630/7522>>. Acesso em: 14 jul. 2013.
- PLANO NACIONAL DE LEITURA. *Relatório de atividades 2012-2013*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2013. Disponível em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlv/uploads/balancos/relatorio_do_2_ano_2_fase_a.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2014.
- PHILIPP, M. *Lesen empeerisch: eine längsschnittstudie zur bedeutung von peer groups für lese motivation und-verhalten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.
- RAMOS, A. M. *Literatura para a infância e ilustração*. Porto: Tropelias e Companhia, 2010.
- RAMOS, A. M.; SILVA, S. R. Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebés. In: VIANA, F. L.; RIBEIRO, I.; BAPTISTA, A. (Coord.). *Ler para ser*. Coimbra: Almedina, 2014. p. 149-174.
- SALAZAR, D. A. R.; ÁLVAREZ, G. Y. C.; DAVID, S. C. C. *Alfabetización: una ruta de aprendizaje multimodal para toda la vida*. Bogotá: CERLALC, 2014.
- SANTOS, M. L. et al. *A leitura em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação/Gabinete de Estatística e Planeamento em Educação, 2007.
- SCHAFFNER, E.; PHILIPP, M.; SCHIEFELE, U. Reciprocal effects between intrinsic reading motivation and reading competence? A cross-lagged panel model for academic track and nonacademic track students. *Journal of Research in Reading*, v. 39, n. 1, p. 19-36, 2016.
- SCHIEFELE, U. et al. Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, v. 47, n. 4, p. 427-463, 2012.
- TENNENT, W. *Understanding reading comprehension*. Processes and practices. London: Sage, 2015.
- VIANA, F. L.; MARTINS. Dos leitores que temos aos leitores que queremos. In: RIBEIRO, I.; VIANA, F. L. (Orgs.). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 9-41.
- WIESENDANGER, K.; BRAUN, G.; PERREY, J. Recreational reading: useful tips for successful implementation. *Reading Horizons*, v. 49, n. 4, p. 269-284, 2009. Disponível em: <http://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1063&context=reading_horizons>. Acesso em: 2 out. 2015.
- WILLINGHAM, D. T. *Raising kids who read: what parents and teachers can do*. San Francisco: Jossey-Bass, 2015.
- WOLF, M. *Tales of literacy for the 21st century*. Oxford: Oxford University Press, 2016.

Conhecimento metalinguístico em uma perspectiva (meta)cognitiva – letramento linguístico acadêmico da/o estudante universitária/o

Fabiana Esteves Neves*

Resumo

Este artigo é um recorte da proposta desenvolvida em tese de doutoramento, defendida em 2015, que tem como foco o letramento linguístico acadêmico de estudantes universitários, na perspectiva da processualidade, à luz de conceitos da (meta)cognição, especialmente o gerenciamento metalinguístico. Investigamos a dificuldade que estudantes universitárias/os apresentam de relacionar conceitos e fenômenos, tanto na leitura quanto na escrita de textos acadêmicos. Nesse recorte, descrevemos os resultados da aplicação de um roteiro de leitura, elaborado a partir de um artigo teórico, a estudantes de Teoria das Relações Internacionais. Os resultados revelam o maior peso da cognição definicional, no lugar da esperada cognição relacional, nas respostas às questões. Diante desse panorama, propomos maior ênfase a uma abordagem metalinguística do ensino de leitura-escrita na universidade, a fim

de possibilitar à/ao estudante maior agenciamento dos próprios saberes e práticas linguísticos.

Palavras-chave: Conhecimento metalinguístico. Letramento linguístico acadêmico. Leitura-escrita acadêmica. Metacognição. Ensino universitário.

Introdução

Este artigo é um recorte da proposta desenvolvida em tese de doutoramento, defendida em 2015. O foco da pesquisa é o letramento de estudantes universitários, na perspectiva da processualidade, à luz de conceitos da (meta)cognição. Na pesquisa, partimos da experiência com o

* Professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa para Ensino Básico Técnico e Tecnológico, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFRJ Campus Niterói.

Data de submissão: set. 2016 – Data de aceite: dez. 2016

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v12i2.6400>

ensino de leitura e produção de textos na graduação em Relações Internacionais para investigar uma questão que vem à tona não só nessa área, mas também em diversas outras das ciências sociais e humanas: entre professoras/es universitárias/os, é comum a percepção de que as/os estudantes, quando escrevem trabalhos acadêmicos, têm dificuldade em relacionar – e explicitar a relação entre – conceitos e fenômenos. Essa dificuldade evidencia-se em respostas a questões discursivas, nas quais é solicitado que se faça a análise de um caso à luz de conceitos e/ou aportes teóricos, ou que se discorra sobre a fundamentação teórica subjacente à determinada abordagem de um problema. Em geral, os relatos de docentes são os de que as respostas ou trazem os conceitos apenas (muitas vezes copiados dos textos originais), sem menção aos fenômenos em tela, ou somente incorporam o jargão da área, mas não aprofundam uma reflexão sobre o tópico, abordado de forma fragmentada ou incompleta.

Relacionar conceitos e fenômenos, expressando com clareza essa relação, é a ação cognitiva que está no cerne do pensamento científico, desenvolvido e aprofundado por quem se propõe a ler e a escrever academicamente. Trata-se do raciocínio fundamental, que é requerido em todas as atividades acadêmicas, desde as menos aprofundadas, como respostas a questões discursivas, resenhas, artigos, até as mais complexas, como monografias, dissertações e teses. Em ter-

mos cognitivos, definimos esse raciocínio como predominantemente uma cognição relacional (GENTER; LOEWENSTEIN, 2002), segundo a qual a compreensão e a estruturação de abstrações e conceituações são levadas a cabo ao se confrontar e cotejar o próprio conhecimento e os fenômenos do mundo com os conteúdos lidos/estudados (GERHARDT, 2010).

Ocorre que, para observar as ações cognitivas da/o estudante universitária/o (especialmente nos seus primeiros períodos na universidade), é preciso considerar a história de seu aprendizado e de suas experiências com a leitura e a escrita em sua vida escolar. Logo de início, temos de levar em conta que, no ensino fundamental e médio, apenas nas aulas de língua portuguesa, literatura e redação as/os alunas/os têm (ou deveriam ter) contato com o ensino sistemático da leitura de textos em diversos gêneros e da produção escrita, embora precisem escrever parágrafos, respostas discursivas, resumos também em outras disciplinas¹.

Em seguida, devemos observar algumas características do trabalho que costuma ser feito naquelas disciplinas voltadas para a língua portuguesa, especialmente nos livros didáticos: em geral, falta, nas metodologias, a fundamentação nos conhecimentos prévios das/os estudantes, a fim de prepará-las/os para lidar com as inferências produzidas na leitura, a partir do material linguístico dos textos. Via de regra, as perguntas, se não pedem a mera transcrição de trechos do texto, relacionam-se ao tema,

e não à forma como a linguagem semiotiza os significados ali; ou são questões que nem requerem de fato a leitura do texto para serem respondidas, ou ainda pressupõem que os/as alunas/os farão inferências específicas, sem considerar de que lugar elas/es leem e significam o texto (MARCUSCHI, 1996; BATISTA; COSTA VAL, 2004; LERNER, 2004; GERHARDT; SILVA, 2005; VARGAS, 2011, 2012a, 2012b; VARGAS et al., 2011; GERHARDT, 2010, 2013).

Quanto à aprendizagem dos conteúdos, sabemos que, no ensino público e privado no Brasil, ainda se privilegia a apreensão e mesmo a memorização de conceitos prontos, ainda que, às vezes, disfarçadas em roupagens mais modernas (sobre análise de livros didáticos de História, ver Botelho, 2010); tal enfoque põe em primeiro plano o que chamamos de cognição definicional tipicamente escolar, isto é, a predominância de enunciados de definições, categorizações e conceitos como expressão do conteúdo ensinado/aprendido. Essa tendência se manifesta nas avaliações das disciplinas não só da área de ciências humanas, mas também na de ciências exatas e biológicas.

Considerando que esses dados fazem parte da trajetória pregressa da maioria das/os universitárias/os, profissionais responsáveis pelo planejamento e ensino da escrita acadêmica não podem se preocupar apenas com a sistematização de gêneros textuais acadêmicos e com a adequação/correção linguística ao propor

cursos, conteúdos e aulas. É primordial, antes de tudo, repensar que concepção de aprendizagem se tem e de que modo a pessoa aprende no ensino superior (que conhecimento ela tem desse processo? que nível de domínio tem sobre ele?), levando em conta o contexto de que participou ao longo de sua vida escolar e do qual participa na universidade.

Dessa forma, a pesquisa buscou problematizar, em um enfoque (meta) cognitivo, a dinâmica que envolve a/o estudante universitária/o nas atividades de leitura-escrita, tanto na construção das respostas a questões discursivas quanto na leitura e no estudo de artigos e livros acadêmicos, base para a elaboração dos próprios textos. Essa proposta se insere em uma perspectiva de letramento linguístico, conforme postulado por Dorit Ravid e Liliana Tolchinsky (2002), que contempla não apenas os aspectos contextuais e linguístico-discursivos do letramento, mas também as questões meta, isto é, aquelas referentes ao gerenciamento das ações (meta)cognitivas pela pessoa que lê/escrive. No presente recorte, temos como objetivos: 1) a partir da proposta das autoras, definir o que chamaremos de letramento linguístico acadêmico, caracterizado, entre outros aspectos, pelo reconhecimento de **ações com a escrita** nos textos acadêmicos; 2) apresentar uma parte dos resultados da aplicação de um roteiro de leitura a estudantes do 3º período do curso de Relações Internacionais em um centro universitário privado, na cidade de Niterói, RJ; 3)

analisar esses resultados com vistas a compor parte do perfil de letramento linguístico acadêmico dessas/es estudantes, dedicando especial atenção ao aspecto metacognitivo/metalinguístico.

Assim, apresentamos, na seção “Letramento linguístico acadêmico e suas bases”, as abordagens que fundamentam a proposta, especificamente, aquelas referentes ao que consideramos ser o letramento linguístico acadêmico, cognição, metacognição e conhecimento metalinguístico. Em seguida, na seção “Observando as ações com a escrita: roteiro de leitura”, explicamos as estratégias empregadas para levar a cabo essa investigação junto a estudantes universitárias/os. Na seção “As respostas ao roteiro: resultados e análise”, resumimos alguns dos achados da pesquisa, explicitando nossas percepções sobre o cenário. Por fim, nas “Considerações finais”, apontamos os caminhos suscitados pelo trabalho desenvolvido.

Letramento linguístico acadêmico e suas bases

O conceito de **letramento linguístico** que fundamenta esta análise é proposto por Ravid e Tolchinsky (2002), nos seguintes termos:

um constituinte do conhecimento linguístico caracterizado pela disponibilidade de múltiplos recursos linguísticos e pela habilidade de acessar conscientemente o próprio conhecimento linguístico e de observar a linguagem sob diferentes perspectivas. (RAVID; TOLCHINSKY, 2002, p. 420, tradução nossa).

O enfoque, caracterizado pelas autoras como psicolinguístico, particulariza-se na escolha por considerar não apenas os conhecimentos sobre a língua/linguagem e seus usos, mas também a possibilidade (inerente à espécie humana) de contemplar, reconhecer, administrar e selecionar os próprios saberes sobre o pensar e o fazer linguístico, em diferentes situações. Optamos por esse enfoque por possibilitar uma análise mais acurada do processamento (meta)cognitivo da leitura e da escrita no contexto em questão – a produção do texto acadêmico por estudantes universitárias/os. Por isso, antes de detalhar os demais conceitos, é essencial definirmos o que consideramos ser cognição, conceito do qual derivam os demais pressupostos que sustentam esta análise.

A abordagem cognitivista que adotamos considera a existência de domínios de experiência específicos na cognição humana (KARMILOFF-SMITH, 1992, p. 6) – a percepção visual, a percepção auditiva, a linguagem verbal, entre tantos outros; porém, tais domínios não atuam isolados, já que interagem constitutivamente. Um exemplo é o emprego de estruturas ligadas à percepção (evidenciadas, na linguagem, por verbos como “visualizar”, “tatear”, “perceber”), para remeter a ações de processamento cognitivo. Além de interagir, esses domínios integram-se para a produção de novos conhecimentos, no que Fauconnier e Turner (2002) postulam como *mesclagem conceptual*.

Considerando que o ensino-aprendizagem é aqui nosso objeto de pesquisa, optamos pela visão que relaciona mesclagem conceptual e ensino – a já citada “cognição relacional” (GENTNER; LOEWENSTEIN, 2002). Os autores têm como objetivo traçar o desenvolvimento do pensamento abstrato relacional, analisando o desenvolvimento cognitivo da criança e suas decorrências para a cognição do adulto. Em linhas gerais, o artigo sugere que a base da capacidade de aprendizagem na infância é a habilidade de comparar entidades concretas para gerar abstrações. Para Gentner e Loewenstein (2002, p. 89), a comparação é um mecanismo complexo, “um processo de alinhamento estrutural e projeção” que atua na estruturação do conhecimento.

Esse pressuposto teórico é relevante para esta pesquisa por contemplar também a possibilidade de fazer comparações por meio da linguagem, faculdade capaz não só de expressar semelhanças e diferenças entre entidades físicas, mas também de materializar as abstrações originadas dessas comparações. No trato com o texto produzido por estudantes em nível universitário, são objeto de análise as abstrações resultantes da comparação entre conceitos, entidades e/ou fenômenos; além disso, privilegiamos o aspecto processual da cognição e levamos em conta a trajetória da/o estudante desde a escola até a universidade, o que justifica a escolha do conceito de cognição

relacional conforme definido por Gentner e Loewenstein (2002).

Desse modo, definida a concepção de cognição adotada – primordialmente processual e integrada aos estímulos do entorno –, a partir dela podemos delinear o que entendemos por gerenciamento metacognitivo. De acordo com Flavell (1979, p. 906), trata-se do conhecimento que cada pessoa é capaz de declarar sobre a própria cognição ou a dos outros, além das vivências ligadas ao uso e ao gerenciamento desse conhecimento. A metacognição também é processual, já que abre a possibilidade de construções e reconstruções recursivas na reflexão sobre o próprio conhecimento. Além disso, o fazer metacognitivo inclui comparar e relacionar os próprios raciocínios, entre si e com raciocínios externos.

Nesta pesquisa, demos atenção especial ao campo do gerenciamento metacognitivo que envolve “(1) atividades de reflexão sobre a linguagem e seu uso; (2) a habilidade do indivíduo de monitorar intencionalmente e planejar seus próprios métodos de processamento linguístico (tanto na compreensão quanto na produção).” (GOMBERT, 1992, p. 13). É o **gerenciamento metalinguístico**, definido como a cognição sobre a linguagem, “uma parte altamente desenvolvida das atividades metacognitivas.” (GOMBERT, 1992, p. 8). Buscamos observar como se processa a administração dos conhecimentos sobre a linguagem e dos recursos e estratégias que possibilitam à pessoa (aprender a) escrever acade-

micamente. É a essa possibilidade de gerenciamento que se refere o conceito de letramento linguístico proposto por Ravid e Tolchinsky (2002, p. 420) quando menciona a “habilidade de acessar conscientemente o próprio conhecimento linguístico e de observar a linguagem sob diferentes perspectivas.”

No âmbito da pesquisa em foco, e do recorte feito neste artigo, selecionamos um aspecto do processo de gerenciamento para observar em textos de estudantes, aspecto que está no fundamento da relação entre conceito e fenômeno próprios dos textos acadêmicos. Essa relação precisa ser percebida pela pessoa já no momento em que ela lê esse material, para que estruture a cognição relacional desde os fundamentos da compreensão do tema estudado até a produção textual sobre tal tema. Consideramos que essa relação se concretiza no texto por meio das **ações com a escrita**, aqui propostas a partir de Britton et al. (1975) e Newell (2006), as quais consistem em estratégias linguístico-discursivas destinadas a atender ao que Britton et al. (1975) chamam de “função negociadora da linguagem” (*transactional*),

a linguagem para fazer acontecer: informar (dizer às pessoas aquilo de que precisam, ou o que querem saber, ou aquilo que consideramos que elas devam saber), para aconselhar, ou persuadir, ou instruir as pessoas. Assim, esta função serve, por exemplo, para registrar fatos, compartilhar opiniões, explicar e explorar ideias, construir teorias; para gerir negócios, administrar campanhas, mudar a opinião pública. (BRITTON et al., 1975, p. 88, tradução nossa).

As ações com a escrita que delimitamos para o texto acadêmico, com base nos autores citados, são as de **reportar**, **sumarizar**, **analisar** e **teorizar**. A percepção e a apropriação dessas ações cognitivas pela/o estudante, na leitura e na produção do texto acadêmico, compõem o que consideramos ser o diferencial no processo de aprendizagem da escrita no contexto universitário: o gerenciamento metacognitivo, mais especificamente metalinguístico, pois diz respeito à percepção e administração da linguagem empregada para efetuar cada uma dessas ações no texto.

A ação de **reportar** consiste em referir-se a acontecimentos ou textos de terceiros, descrevendo ou narrando fatos e fenômenos de modo seletivo, isto é, destacando os aspectos mais relevantes para o tópico em discussão no texto. Como exemplo, trazemos trechos do artigo teórico usado como base para a aplicação do roteiro de leitura, intitulado “A teoria neoliberal nas relações internacionais: o tripé institucional e o papel do estado” (CAMARGO; JUNQUEIRA, 2013):

Nesse campo multifacetado, **autores como Stephen Walt (1998) identificam a presença de três grandes paradigmas ou tradições de pesquisa** – Realismo, Liberalismo e Radicalismo – os quais, de acordo com os momentos da política internacional, obtiveram maior ou menor adesão dos acadêmicos e tomadores de decisão. **Para Jack Snyder (2004), muito além de inspirar e informar os estudos acadêmicos e as decisões políticas, a grande importância da pluralidade teórica em Relações Internacionais reside na capacidade das teorias de contraporem-se umas às**

outras. Os desgastes temporais ou debilidades explicativas inerentes a cada teoria propiciariam espaços para emersão de debates renovados e contrabalanceados, de modo a impedir a superposição de uma teoria às demais. **Em suas palavras, “In lieu of a good theory of change, the most prudent course is to use the insights of each of the three theoretical traditions as a check on the irrational exuberance of the others.”**

Não obstante o caráter plural inerente às teorias da disciplina, encontra-se, **nos anos 1970 e 1980**, o ponto de inflexão primordial para os novos debates que promoveram o desenvolvimento do Neoliberalismo. Nesse período único para as análises internacionais, **acontecimentos como a instalação do neoconservadorismo do ex-presidente estadunidense Ronald Reagan e a renovação das ameaças entre Estados Unidos e União Soviética no contexto da Guerra Fria** instigaram o resgate dos pressupostos realistas e abriram caminho para uma nova leitura de mundo que ia de encontro ao pensamento liberal. (SNYDER, 2004, p. 61, grifo nosso).

A ação de **sumarizar** fornece orientações sobre a estrutura do texto, por meio da nomeação ou identificação de cada parte e de sua função². Um exemplo está no final da introdução do mesmo artigo, em que são sinalizados o objetivo e a base teórica:

Tendo como base a explicação exposta e levando em consideração a possibilidade de haver cooperação entre os Estados, **o artigo ora apresentado objetiva entender** como estes atores são interpretados no universo do Neoliberalismo Institucional das Relações Internacionais. **Para tanto, a análise será centralizada** no que se denomina nessa pesquisa de “Tripé Institucional”, **o qual se baseia nos conceitos** de Interdependência Complexa, Instituições e Regimes Internacionais. (CAMARGO; JUNQUEIRA, 2013, grifo nosso).

Esse é um exemplo de expressão explícita da ação de sumarizar. Também pode ocorrer a expressão implícita, que foca no tema desenvolvido e se manifesta em sequências ou cadeias referenciais (ALMEIDA, 2010, grifo nosso), por meio das quais se percebe a estrutura do conteúdo (por exemplo, em uma ordenação geral-específico ou específico-geral). Esse exemplo está no primeiro parágrafo da segunda seção do artigo: parte-se da conceituação mais geral das teorias para a referência a fatos e autores específicos:

Conforme apresentado anteriormente, o **Neoliberalismo** possui essa designação porque, além dos **conceitos básicos da teoria liberal**, também assimila **alguns pressupostos realistas** (MARIANO, 1995). Essa constatação vincula-se a um dos fatos que transformou a teoria em **um importante meio para explicar o contexto internacional do último quarto do século XX**. Nesse período, consolidou-se o que o filósofo húngaro Imre Lakatos (1974) denominou de **“anomalia”** para referir aos processos que as pesquisas científicas e acadêmicas não conseguiam explicar. Por conseguinte, as **premissas majoritariamente neorealistas** foram vítimas de um ceticismo crescente, que permitiu às **perspectivas neoliberais** ganharem **novo lugar de destaque nas Relações Internacionais**.

A ação de **analisar** é responsável por criar e expressar relações lógico-semânticas entre fenômenos (fatos, situações) e proposições (conceitos, princípios), interpretando tais fenômenos a partir dos conceitos reportados e sumarizados e explicitando textualmente essa interpretação. Como o artigo em foco revisa e sistematiza teorias estabelecidas, predominam as descrições de análises dos

estudiosos consagrados da área. O parágrafo 19, que consta na segunda parte do artigo, ilustra a ação de analisar nesses moldes, já que se propõe a destrinchar uma inferência comum em relação ao conceito de interdependência complexa:

Um dos sentidos vinculados de forma errônea à IC [*Interdependência Complexa*] consiste na consideração estrita dos benefícios às partes envolvidas. Ao contrário dessa noção, Keohane e Nye (1989) destacam o reconhecimento obrigatório dos custos – de modo especial as sensibilidades e vulnerabilidades – uma vez que tais efeitos deletérios teriam a capacidade de incidir diretamente na manifestação da interdependência; ou seja, a sensibilidade e vulnerabilidade conferem uma nova lógica às relações de poder e passam a considerar como mais fortes os atores capazes de controlar os custos da interdependência mútua. Assim, a interação entre as diversas partes, com capacidades distintas de mitigar os resultados nocivos, gera assimetrias na forma como se relacionam, tornando cada vez mais “complexa” a interdependência entre si. Uma dessas considerações é que grande parte dos neoliberais – e, em especial, os autores da IC – enfatizam as Instituições Internacionais ao reconhecer nelas a possibilidade de reduzir as incertezas e conduzir à cooperação (Fragmento do resultado da aplicação do roteiro de leitura).

Por fim, a ação de **teorizar**, ao propor conceitos e generalizações sobre o tema, estabelece um ponto de vista considerado o mais plausível e pertinente pelo/a autor/a e por seu grupo na comunidade acadêmica. Mesmo fundamentadas em outras leituras, essas formulações nascem de processo analítico e de posicionamento crítico-ideológico do/a próprio/a autor/a. Por isso, a expressão desses raciocínios muitas vezes consiste em frases lapidares e representativas, que carre-

gam a marca da autoria. Por seu maior grau de abstração, a ação de analisar costuma ser a mais importante, e mais característica, de textos acadêmicos.

Citamos como exemplo o parágrafo 20 do artigo, continuação da sequência analítica iniciada no parágrafo 19 (exemplo da ação de analisar): se no parágrafo 19 se contesta uma inferência inadequada sobre o tema, no parágrafo 20 se propõe uma conceituação que ratifica e fundamenta a postura assumida na análise (trecho em **negrito**):

Em sua obra-prima *After Hegemony: cooperation and discord in the world political economy*, Robert Keohane (1984) propõe-se a desenvolver uma teoria racionalista, denominada de “**Teoria Funcional**”, por meio da qual entende **as Instituições “[...] not simply as formal organizations with head-quarter buildings and specialized staffs, but more broadly as recognized patterns of practice around which expectations converge”** (p. 8). [*tradução: não simplesmente como organizações formais com quartéis-generais e equipes especializadas, mas, mais amplamente, como padrões reconhecidos de prática, em torno dos quais convergem expectativas*"]. Essas instituições se tornam significantes por afetar o comportamento dos Estados (Fragmento do resultado da aplicação do roteiro de leitura).

Para interpretar um texto acadêmico, cognizando relacionalmente, é fundamental que o leitor perceba o papel de cada uma dessas ações no artigo e, mais ainda, a hierarquização entre os papéis: a citação dos fatos e fenômenos não está no texto por si só, apenas para informar o leitor desses acontecimentos, mas serve como base, pano de fundo ou ilustração de uma análise mais geral, que coteja

os itens reportados com conceitos ou aportes teóricos, a fim de produzir uma abstração sobre o tema em foco. Essa percepção compõe o que estamos denominando gerenciamento metalinguístico e é o que consideramos possibilitar a proficiência na escrita acadêmica.

Postulamos que a habilidade de reconhecer, explicar e gerenciar as ações com a escrita corresponde, em nível acadêmico, à já citada habilidade de “acessar conscientemente o próprio conhecimento linguístico e de observar a linguagem sob diferentes perspectivas.” (RAVID; TOLCHISNKY, 2002). Assim, propomos, com essas quatro ações, que o requisito que identifica o letramento linguístico acadêmico e o particulariza diante do letramento linguístico amplo é a ênfase na centralidade do gerenciamento metacognitivo e metalinguístico. A base para esse gerenciamento é a cognição, formada, no contexto escolar e universitário, por um componente **definicional** e um **relacional**. O gerenciamento da cognição – a metacognição – e especificamente do seu aspecto linguístico, o saber metalinguístico, é o salto qualitativo que permite o desenvolvimento do letramento linguístico acadêmico, pois o gerenciamento metalinguístico imprime qualidade à cognição definicional e relacional; essa qualidade traduz-se em apropriação das habilidades e dos saberes, o que envolve consciência e agenciamento no processamento cognitivo da leitura e da escrita.

Diante dessa proposta, recortamos da pesquisa de 2015 o roteiro de leitura que investiga o (re)conhecimento das ações

com a escrita junto às/aos universitárias/os. Na seção a seguir, explicamos como desenvolvemos metodologicamente essa investigação.

Observando as ações com a escrita: roteiro de leitura

Com a orientação da professora da disciplina Teoria das Relações Internacionais I, escolhemos como alvo o artigo “A teoria neoliberal nas relações internacionais: o tripé institucional e o papel do estado”, de Alan Gabriel Camargo e Cairo Gabriel Borges Junqueira, publicado na revista acadêmica independente *O Debatedouro*. A escolha deveu-se tanto à extensão do artigo (apenas 4 páginas) quanto à abordagem objetiva das principais perspectivas teóricas discutidas na disciplina: as teorias de base liberal e as teorias de base realista, que são as perspectivas basilares e mais consagradas no campo das relações internacionais.

O roteiro compõe-se de oito perguntas: sete abordam a estruturação do artigo, indagando sobre as características de determinados trechos ou parágrafos, comparando e relacionando partes do texto, com vistas a observar a percepção e administração das ações com a escrita; a última pergunta destina-se a obter o relato das/os estudantes sobre seu processamento metacognitivo. Não há, no questionário entregue às/aos estudantes, explicitação (nomeação) das ações com a escrita priorizadas em cada pergunta. Por isso, segue a síntese:

Questões 1 e 2: ênfase nas ações de *reportar* e *sumarizar*.

Questão 3: compreensão do objetivo do artigo – ação de *sumarizar*, como base para a ação de *analisar*.

Questão 4: ênfase na ação de *reportar* empreendida pelos autores, que apresentam uma *análise* feita pelos teóricos mencionados no artigo.

Questão 5: ênfase nas ações de *reportar* e *sumarizar*.

Questão 6: ênfase na ação de *analisar*.

Questão 7: percepção das ações de *reportar* e *sumarizar*.

Questão 8: autoavaliação – foco nos processos metacognitivos.

Percebe-se que não há questões voltadas para a ação de teorizar, o que se justifica pelo fato de o foco do artigo não ser a postulação de conceitos, mas a revisão de abordagens teóricas.

A opção por aplicar o roteiro a estudantes da disciplina Teoria das Relações Internacionais I deve-se às características do conteúdo desse componente curricular, focado nas teorias dominantes na área – Liberalismo, Realismo Clássico, Marxismo, entre outras. Essa disciplina faz parte do 3º período do curso, o que não impede a presença de estudantes de outros semestres, repetentes ou em atraso. Estima-se que a maioria das/os alunas/os tenha entre 19 e 25 anos, dado suficiente para os propósitos estabelecidos nesta pesquisa, uma vez que, nessa fase, as pessoas já têm condições de gerenciar metacognitiva e metalinguisticamente a leitura e a escrita (GOMBERT, 1992; RAVID; TOLCHISNKY, 2002).

As duas turmas, matutina e noturna, foram visitadas em um dia de aula da disciplina Teoria das Relações Internacionais I; cada estudante recebeu o artigo e o roteiro de leitura impressos. Solicitamos que a atividade fosse entregue uma semana depois, na mesma aula; portanto, as/os alunas/os responderam às questões em casa. Optamos por essa estratégia porque não era possível ocupar a aula da disciplina com uma atividade extra, mas também porque, assim, pretendíamos que as/os estudantes tivessem mais possibilidade de administrar o tempo e o modo de realização do trabalho. Pedimos que elas/es respondessem à mão, também para observar de que forma gerenciariam a construção do próprio texto. Ao todo, 30 estudantes entregaram o roteiro completo. Na análise, elas/es são identificadas/os por números entre parênteses, do (1) ao (30). Os números não têm correspondência com qualquer identificação das/os alunas/os, como o número de matrícula ou a ordem na chamada. Não foi feita nenhuma correção na ortografia ou na estruturação das respostas, quando da digitação do material.

Quantificamos as respostas para obter uma visão global da produção das/os informantes, mas também as analisamos quanto ao seu conteúdo e quanto a pistas que pudessem fornecer para a investigação sobre a leitura e a produção de textos acadêmicos de estudantes universitárias/os.

As respostas ao roteiro: resultados e análise

Pela limitação de espaço, optamos por apresentar neste artigo os resultados e a análise de apenas três das oito questões. Seleccionamos aquelas que podem representar a interação das ações de reportar e sumarizar (questão 1) com a ação de analisar (questão 6), o que configura a cognição relacional; e aquela que sintetiza as percepções

das/os estudantes sobre sua própria cognição (questão 8).

A questão 1 remete-se à introdução do próprio roteiro, ao se referir ao objetivo do artigo. Pretendíamos, assim, verificar se a/o estudante relacionaria a sumarização (indicação do objetivo do texto, no parágrafo 6) às informações apresentadas antes dela, as reportações (parágrafos 1 a 5) e se detectaria a expressão linguística dessa relação. Quanto ao item “a”, detectamos cinco perfis de respostas:

Tabela 1 – Questão 1 - item “a”

Questão 1 – item “a”: “Identifique, na introdução do artigo (página 2), que outras informações precedem e contribuem para a construção do *objetivo* – concentre-se em mostrar a que parte do objetivo (palavra, expressão) essas informações se referem mais diretamente.”

Perfis de respostas		Nº de respostas / porcentagem
I-	Elencam informações e as relacionam com o objetivo do artigo.	9 – 30%
II-	Elencam informações e mencionam o objetivo do artigo, mas não os relacionam.	4 – 13,3%
III-	Apenas elencam informações, sem mencionar o objetivo do artigo.	10 – 33,3%
IV-	Apenas elencam informações copiadas do artigo.	5 – 16,7%
V-	Interpretam inadequadamente a pergunta.	2 – 6,7%
Total		30 – 100%

Fonte: Autor (2015, p. 132)

Apenas 30% do total de ocorrências (perfil I) atendem à expectativa de resposta, isto é, observam a relação entre as informações reportadas e a indicação do objetivo do artigo (sumarização). As demais respostas não trazem evidência da cognição relacional, já que não explicitam a conexão entre as partes mencionadas. Porém, cabe ressaltar

que, mesmo no perfil I, são poucas as respostas que selecionam palavras e expressões do objetivo do artigo, conforme pedido no enunciado. O único exemplo que explicita adequadamente essas palavras é a resposta da/o estudante (17), na qual é retomada parte do enunciado e é citada uma expressão entre aspas (trecho destacado):

(17) a) Contribuem para a construção do objetivo as informações que dizem respeito à disciplina como palco de debates, as diversas formulações intelectuais para fornecer justificativas ou interpretações para o mundo. No parágrafo 6, essas informações *referem-se a expressão “como estes atores são interpretados no universo do Neoliberalismo Institucional das Relações Internacionais”*.

Em outras respostas do perfil I, é possível identificar a inclusão de palavras do objetivo, aproximadas ao que se esperaria para este item da questão (que seria a referência ao papel do Estado no “Neoliberalismo Institucional das Relações Internacionais”, seus antecedentes e sua constituição); porém, as/os estudantes não sinalizam essa inclusão, integrando as palavras à explicação sobre os trechos extraídos (trechos destacados), como fez (13):

(13) a) Contexto histórico, principais teorias no âmbito de relações internacionais e uma maior explanação da corrente teórica liberal são as principais informações que precedem o objetivo/ foco do artigo, que é definir conceitos e *analisar o neoliberalismo*. – A qual todas as informações fazem referência direta ou indiretamente.

Essa ocorrência merece destaque, uma vez que não explicitar a citação dos recursos linguísticos pedidos na pergunta pode revelar uma distorção no gerenciamento metalinguístico – o desconhecimento de que, em qualquer gênero acadêmico (incluindo a resposta a uma questão), é necessário sumarizar, isto é, sinalizar para o leitor que ações estão sendo executadas em cada parte do texto. Ao incluir a palavra pedida no enunciado e não mostrar que a fez, a

resposta de (13) pode dar a entender que ela/e não soube identificar os elementos pedidos no enunciado ou que não sabe como se organiza um texto acadêmico.

As outras cinco respostas do perfil I não fazem nenhuma menção, direta ou indireta, a palavras ou expressões que remetam ao objetivo do artigo – para exemplificar, a resposta de (16):

(16) As informações presentes no início do artigo fazem um aparato geral dos acontecimentos históricos para, por fim, explicar o Neoliberalismo centrado no “tripé institucional” que incluem: Interdependência complexa, Instituições e Regimes Internacionais. A construção do objetivo se dá na explicação da disciplina de RI que tenta fornecer justificativas ou interpretações para o mundo, abordando seus atores e suas dinâmicas na presença de 3 grandes paradigmas: Realismo, Liberalismo e Radicalismo; e na capacidade dessas teorias de contraporem-se. Esses debates são renovados, contrabalanceados e promovem o desenvolvimento do Neorealismo, que reafirma a lógica de competição pelo poder entre os Estados dentro de uma estrutura internacional anárquica; e do Neoliberalismo, que passa a demonstrar, assim como o neorealismo, que a ordem mundial é anárquica e o Estado é o principal ator. A diferença da Teoria liberal está na crença na possibilidade de haver cooperação entre os Estados.

Ainda que faça uma explicação detalhada das informações que precedem o objetivo, a resposta não indica palavras e expressões presentes no parágrafo que contém o objetivo. Reforçando o que já dissemos sobre a resposta de (13), uma possível explicação para essa característica seria o desconhecimento sobre como atender estritamente aos comandos de uma questão, especialmente

quando esses comandos direcionam a atenção para a linguagem com a qual um texto é elaborado. Acrescente-se a isso a provável pouca experiência das/os estudantes com exercícios que explorem a formulação linguística dos textos, seja em disciplinas de língua portuguesa, seja em outras disciplinas.

Nos outros 70% das respostas (grupos II a V), não se estabelece relação entre as partes do texto. No grupo II, embora haja menção ao objetivo e citação das informações, não há conexão explícita, como se vê na resposta de (9):

(9) O objetivo é entender como os atores são interpretados pelo pensamento neoliberalista institucional das relações Internacionais. E no início o autor deixa claro que existem 3 paradigmas dentro das relações internacionais: Realismo, Liberalismo e Radicalismo.

O perfil III destaca-se pelo grande número de ocorrências e revela, assim como o perfil IV, a desconsideração da palavra “objetivo” e a tendência a apenas listar informações extraídas do artigo, privilegiando a cognição definicional. Das 10 respostas do perfil III, extraímos as de (3) e de (23):

(3) a) As informações são: a presença de três tradições de pesquisa, liberalismo, realismo e radicalismo, a interdependência e cooperação, o tripé institucional.

(23) a) Ao introduzir o artigo, como uma forma de situar o leitor com relação ao tema abordado, o autor apresenta um pano de fundo das Relações Internacionais como disciplina, mencionando seus três grandes paradigmas e mostrando como suas existências criam uma pluridade teórica e impedem a superposição de teorias, que acabam se renovando. Além disso, introduz

a ideia do neoliberalismo como uma resposta ao neorrealismo das décadas de 70 e 80. Neste ponto, o autor não só menciona que o neoliberalismo adequou-se às novas tendências da época, como introduz Nye e Keohane como os autores que participaram da releitura das antigas premissas e anexaram certos pressupostos do neorrealismo de Waltz na teoria neoliberal.

Das cinco respostas do perfil IV, selecionamos as de (29) e de (25), que se diferenciam das anteriores por conter trechos copiados integralmente do artigo, como as demais desse perfil (partes tracejadas – os colchetes indicam que do parágrafo do artigo foram extraídos os trechos):

(29) a) *As diversas formulações intelectuais estiveram presentes no nascimento da disciplina de Relações internacionais e acompanharam seu desenvolvimento na tentativa de fornecer justificativas ou interpretações para o mundo, seus atores e dinâmicas, contribuindo, assim, para a renovação constante dessa ciência. [parágrafo 1]*

(25) a) *Relações interestatais [parágrafo 33]/... As indicações de um mundo possivelmente interconectado e favorável à estabilidade associativa [parágrafo 4]/ As antigas premissas acerca da interdependência e cooperações globais [parágrafo 5]/... A possibilidade de haver cooperação entre os Estados... [parágrafo 6] / posturas cooperativas [parágrafo 8]*

Quanto ao item “b”, são três os perfis de respostas:

Tabela 2 – Questão 1 - item “b”

Questão 1 – item “b”: “Por que essas informações são apresentadas nesse lugar, isto é, antes da definição do objetivo?”

Perfis de respostas		Nº de respostas / porcentagem
I-	Apresentam razões específicas, referentes ao artigo.	11 – 36,7%
II-	Apresentam razões genéricas, referentes a qualquer texto.	17 – 56,7%
III-	Não respondem ao que foi perguntado.	2 – 6,6%
	Total	30 – 100%

Fonte: Autor (2015, p. 137)

De modo geral, quase 95% das/os estudantes (perfis I e II) demonstraram ter percebido a função contextualizadora e preparatória das informações posicionadas antes da apresentação do objetivo, no artigo. Podemos considerar, então, que haja alguma percepção, nos dois grupos, das ações de **reportar** e de **sumarizar** presentes na introdução do artigo. Porém, as respostas reunidas no perfil II, mais numerosas, parecem se ancorar mais em conhecimentos prévios generalizados sobre a organização de um texto do que propriamente na leitura do artigo em questão, pois não incluem referências específicas à forma como as temáticas desenvolvidas na introdução se relacionam à constituição do objetivo.

Trazemos um exemplo do perfil I – a/o estudante (20) concentra-se no campo de conhecimento (“as Relações Internacionais”) e se refere às particularidades da pesquisa acadêmica (“paradigmas e métodos do objeto de estudo”):

(20) b) A justificativa para a posição de tais informações ser antes do entendimento de fato do objetivo é simplesmente que o artigo deseja apresentar uma nova perspectiva, sob um novo prisma, fazendo-se necessária uma breve explicação dos *paradigmas e métodos do objeto de estudo*, que no caso seriam as *Relações Internacionais*.

Do perfil II, mencionamos a resposta de (2), a título de comparação:

(2) b) Porque a ideia vem antes do objetivo ser cumprido ou feito, sabendo essas *informações* antes, podemos ter um entendimento melhor do objetivo.

É possível perceber que a resposta de (2) não revela uma cognição que enxergue relacionalmente os conteúdos do texto propriamente ditos, embora possa vislumbrar essa relação.

Sintetizando as conclusões sobre as respostas aos itens “a” e “b” da questão 1, observamos que parece haver algum conhecimento sobre a ocorrência, no artigo, das ações de reportar e de sumarizar. Porém, damos relevo à não inclusão, em muitas respostas, de itens pedidos pelos comandos correspondentes à observação das estratégias linguísticas empregadas no artigo. Em linhas gerais, as/os estudantes concentram-se no conteúdo temático do texto, com o qual estão mais acostumados a lidar, ou em seus conhecimentos prévios sobre a organização de um texto, e não levam em conta o que, de fato, a questão pede. Interpretamos essa situação como pouco gerenciamento

metalinguístico no trabalho com o par pergunta-resposta, conjugado à leitura do artigo.

Dessas evidências, generalizamos que a/o estudante parece conceber como “responder a uma pergunta” apenas extrair partes do texto, sem necessidade de fazer menção ao motivo de essas partes terem sido escolhidas e sem explicitar as conexões entre elas. Em um roteiro que foi aplicado como forma de investigar a percepção das/os alunas/os, sem correção a partir de um gabarito nem atribuição de nota, esperávamos que elas/es encontrassem espaço para se expor e fazer tentativas; entretanto, verificamos uma tendência a repetir o protocolo escolar de resposta a questões que pedem a

transcrição de partes de um texto, o que revela pouca atuação da pessoa no gerenciamento de seu olhar para a palavra escrita, seja a que está sendo lida, seja a que está sendo produzida.

Na questão 6, esperávamos que as/os estudantes reconhecessem o tratamento diverso que é dado ao mesmo tópico em duas partes do artigo: nos parágrafos 15 a 18 (aos quais o enunciado alude ao remeter à questão 4), é apresentada a definição de Interdependência Complexa, que reporta informações de estudiosos consagrados; no parágrafo 19 (transcrito e comentado na fundamentação teórica deste artigo), o conceito é problematizado, o que corresponde à ação de analisar. Encontramos quatro perfis de respostas.

Tabela 3 – Questão 6

Questão 6 – “Retome as informações que você reuniu no item “b” da questão 4: elas compõem a definição de um elemento do texto. Compare-as com as informações dadas no parágrafo 19 sobre o mesmo elemento: essas informações também compõem uma definição? Explique”.

Perfis de respostas		Nº de respostas / porcentagem
I-	Negam que as informações componham uma definição.	6 – 20%
II-	Afirmam que as informações compõem uma definição.	17 – 56,7%
III-	Não esclarecem se as informações compõem, ou não, uma definição.	6 – 20%
IV-	Não respondeu.	1 – 3,3%
Total		30 – 100%

Fonte: Autor (2015, p. 223)

Os resultados deixam a impressão de que apenas 20% perceberam a diferença entre as ações de reportar e de analisar nos parágrafos. Porém, é preciso observar o conteúdo das respostas para ter uma visão mais precisa. Por um

lado, ainda que as respostas do perfil I neguem haver uma definição no parágrafo 19, quatro das seis respostas não demonstram com clareza a percepção da ação de **analisar** (os trechos que embasam essa análise estão destacados):

(6) Não, o parágrafo 19 traz *mais informações* sobre o conceito de interdependência complexa.

(10) Não, o autor não define a interdependência, ele *apenas comenta* de uma maior dificuldade e novas lógicas.

(12) Não, elas não compõem uma definição, o autor *comenta sobre novas lógicas*, não a define.

(22) Não, são *apenas comentários* sobre novas lógicas.

Inferimos que essas/es estudantes percebem apenas o acréscimo de informações, ou seja, a diferença quantitativa, e não a qualitativa, entre os parágrafos; em termos de ações com a escrita, não parecem notar que há distinção.

Por outro lado, no perfil II, embora as respostas afirmem que o parágrafo 19 também define a Interdependência Complexa, as explicações contêm palavras e expressões que parecem revelar alguma compreensão do debate apresentado no parágrafo 19 (trechos destacados):

(9) Sim, porém neste parágrafo o autor define a IC *de uma forma mais relativa*, pois ela depende da vulnerabilidade dos Estados.

(13) Sim, o parágrafo 19 *desenvolve mais profundamente* a definição de interdependência complexa. *Porém*, diferentemente do parágrafo 11, este define, *exemplifica, dialoga e traz o conceito para o contexto prático* de relações internacionais, além de citar os autores principais da corrente teórica neoliberal, Nye e Keohane.

(20) No parágrafo 19, de fato é feita uma definição, visto que *são mostradas não apenas pontos positivos* da Interdependência Complexa, *mas que esta situação inevitavelmente causa desequilíbrios*, que seriam parte da

natureza neoliberal. Portanto, *é razoável pensar que este parágrafo complementa aqueles que faziam a explicação do tema*.

(21) Sim, o parágrafo 19 mostra em que consiste a interdependência complexa, *de forma mais aprofundada*.

(26) Sim. No parágrafo 19, o autor procura *desenvolver seu argumento* do tripe constitucional através do *debate da interdependência complexa*, na qual o autor discorre neste parágrafo.

Por meio da expressão “de uma forma mais relativa”, a/o estudante (9) sugere certa diferença qualitativa entre as informações comparadas. Assim como no exemplo de (14), comentado anteriormente, (13) e (21) falam de “aprofundamento” da definição de interdependência complexa, o que também implica um diferencial no papel dessa informação no artigo. A resposta de (26) refere-se ao ato de “desenvolver” o argumento por meio de “debate”, que implica confronto de ideias. Por fim, tanto na resposta de (13) quanto na de (20), a presença de conjunções adversativas (“porém” e “mas”, respectivamente) após a afirmativa de que há uma definição no parágrafo 19 revela a mudança de perspectiva sobre essa definição; de fato, a segunda parte de ambas as respostas ensaia a percepção de que há diferentes hierarquias entre as informações.

Ainda no perfil II, é essencial destacar três respostas que suscitam uma reflexão importante: que significado as/os estudantes atribuem ao substantivo “definição” no contexto universitário de ensino-aprendizagem?

(5) Sim, já que no parágrafo 19 o autor expõe a opinião de Keohane e Nye.

(7) As informações dadas no parágrafo 19 compõem uma definição, já que exemplifica o conceito da interdependência complexa entre os Estados.

(11) Sim, pois no parágrafo 19 é desenvolvido o conceito de Interdependência Complexa.

A resposta de (5) justifica a existência de uma definição pela presença da “opinião” de dois teóricos da área, ou seja, pelo fundamento teórico. Já a/o estudante (11) se refere ao desenvolvimento do conceito, sem mais esclarecimentos. Na resposta de (7), a justificativa é dada pela presença de um exemplo, que faz remissão à aplicação prática do conceito. Além disso, pode-se depreender outro significado atribuído ao verbo “compor”, diferentemente daquele pretendido: na pergunta “essas informações também compõem uma definição?”, indaga-se se as informações detectadas na pergunta anterior, juntas, formam uma definição; porém, é possível que a/o estudante (7) tenha interpretado “compor”, nesse contexto, como “integrar, fazer parte de” algo que já existe. Portanto, as informações completariam a definição que já foi dada, ainda que essas mesmas informações não fossem definições.

Tanto no perfil II (8 das 17 respostas) quanto no perfil III, confirma-se uma tendência presente ao longo de todo o roteiro, para além das questões aqui apresentadas: a de recorrer ao conteúdo proposicional do artigo para explicar sua

estrutura. Como exemplo, segue a resposta de (17), na qual estão destacados os conceitos copiados do artigo:

(17) As informações do parágrafo 19 também compõem uma definição acerca das instituições para o neoliberalismo. Ela tem a *capacidade de reduzir as incertezas e conduzir a cooperação*. Assim como o trecho do item b, no qual diz que *as instituições podem ajudar na cooperação*.

Do perfil III, citamos o exemplo de (24):

(24) Esta referência é em relação aos Estados que diz que *“assim, a interação entre as diversas partes, com capacidades distintas de mitigar os resultados nocivos, gera assimetrias na forma como se relacionam tornando cada vez + “complexa” a interdependência entre si.”*

Como conclusão a respeito da questão 6, podemos sintetizar destacando a discrepância evidente entre a forma como as/os estudantes percebem as ações com a escrita e o relato que fazem dessa percepção: um grupo afirma que os dois parágrafos desenvolvem diferentes ações com a escrita, mas não as explica; outro diz que as ações são as mesmas, mas aponta diferenças. Não parece haver prova mais contundente sobre a dificuldade de gerenciar metalinguisticamente a leitura e a observação da estrutura textual, ou seja, de identificar e descrever o que se está fazendo ao ler e escrever textos acadêmicos.

Uma provável causa para essa discrepância pode ser a interpretação imprecisa dos enunciados da questão, conforme já assinalado. No entanto, para investigar o processo de compreensão dos enunciados pelas/os estudantes, não bas-

ta considerar os significados comumente atribuídos aos termos empregados nas questões, pois essa compreensão está situada em um contexto maior – não só do curso e da instituição nos quais as/os alunas/os estão matriculados, mas também da experiência escolar que viveram, com seus livros didáticos, exercícios e provas. Especificando, no caso da questão 6: é preciso refletir sobre o que essas/es estudantes entendem como “definição”, uma vez que, como se vê em suas respostas, elas/es, de fato, parecem perceber que há alguma diferença entre definir e analisar.

Mais ainda, a reflexão deve apontar para um aspecto bastante característico do letramento linguístico acadêmico, que é o compartilhamento do jargão específico da área – jargão que não se restringe ao da disciplina Teoria das

Relações Internacionais, mas que inclui as palavras e, sobretudo, as construções sintático-semânticas comumente empregadas, no contexto acadêmico, para estruturar questões e orientar leituras ou produções escritas. Pensar se está claro para a/o estudante aquilo que o/a professor/a pretende com o emprego desta ou daquela palavra implica pensar também se está claro para o/a próprio/a professor/a o significado que é atribuído a tal termo desde os primeiros períodos da/o estudante no nível superior.

Para finalizar a apresentação e análise dos resultados, trazemos as respostas à questão 8, que indaga explicitamente sobre as percepções da/o estudante acerca do processo de resolução do roteiro. Foram identificados cinco perfis de respostas.

Tabela 4 – Questão 8

Questão 8 – “Por fim, releia a introdução a esta atividade, na qual é apresentado seu objetivo. Após ter lido o artigo e respondido às perguntas, você acha que conseguiu atingir o objetivo da atividade? Explique sua resposta da forma mais detalhada possível.”

Perfis de respostas		Nº de respostas / porcentagem
I-	Abordam seus próprios processos de compreensão.	4 – 13,3%
II-	Comentam o artigo.	10 – 33,3%
III-	Debatem o tema.	9 – 30%
IV-	Focam o roteiro.	5 – 16,6%
V-	Não respondem à questão.	2 – 6,6%
	Total	30 – 100%

Fonte: Autor (2015, p. 252)

Como se vê no perfil I, uma porcentagem pequena das respostas parece focar no próprio processamento da leitura e da escrita. A/o estudante (2) explica seu

trabalho recorrendo às perspectivas sob as quais o realizou e até à sua disposição afetiva. Ao justificar uma possível falha na resolução do roteiro, a/o estudante se

refere à sua relação com o conteúdo do artigo, e não com o tipo de pergunta, ou com os propósitos do roteiro:

(2) Creio que sim, pois abordei diversos ângulos do neoliberalismo, da interdependência e fiz com muito carinho, se caso, eu não tenha conseguido me expressar bem, é porque esse ainda é um assunto novo pra mim.

As outras três respostas, além de fazerem uma avaliação do processo pessoal de leitura e aproveitamento do artigo, trazem em comum a percepção de que o correto seria ter a compreensão completa do artigo (ainda que a introdução do roteiro alerte para não focar a atenção nos pormenores):

(18) Apesar de ter sido um estudo dirigido por perguntas estreitamente direcionado, creio que perdi partes do desenvolvimento do texto. Me apeguei apenas às questões propostas e ao invés de uma leitura crítica, foi feita uma geral, sem cuidado com os detalhes.

(27) Acredito que não alcancei o objetivo total, pois mesmo respondendo a todas as questões não ficou claro alguns trechos do artigo.

(15) Em relação à suma maioria das questões, porém *ao definir elementos, senti certa dificuldade de localizar e explicar detalhadamente*. A análise de cada parágrafo e seus termos é de grande importância, mas *a dificuldade também em relacionar cada paragrafo com as questões e relacionar com outras questões*. Mesmo sendo um artigo com o tema conhecido na disciplina de Relações Internacionais, a análise completa é *mais complicada pela quantidade de informações e questões a serem debatidas*.

Essa preocupação com o entendimento de todo o artigo, independentemente do valor de cada informação, denota uma concepção de aprendizagem semelhante

à da cognição definicional tipicamente escolar, voltada para a memorização de grande número de dados.

Um grupo maior de estudantes (perfis II, III e IV) avaliou seu desempenho na atividade focando na estrutura do artigo, na complexidade do tema ou na organização do roteiro, e não nos próprios processos metacognitivos e metalinguísticos de resolução das questões. Os exemplos ilustram cada um dos três perfis, respectivamente:

(19) Sim, o que facilitou bastante foi *a divisão do artigo*, que facilitou bastante para o leitor *ao explicar inicialmente os elementos tratados* ressaltando o conceito de teoria neoliberal para que o mesmo não se perdesse na leitura. *O autor do artigo consegue conduzir o raciocínio do leitor de maneira gradativa*, de modo que o objetivo seja alcançado na conclusão.

(16) Sim, acredito ter conseguido atingir o objetivo da atividade, principalmente *ao entender as perspectivas do neoliberalismo e a importância de Keohane para fundamentar tal teoria*. O objetivo do artigo era entender como os atores são interpretados no universo do neoliberalismo e *no decorrer da leitura ficou claro que, embora o Estado seja considerado o ator principal, os outros atores tornam o mundo internacional mais diverso e podem ter ações que afetam os países*.

(14) Sim, pois o *direcionamento dado pela atividade ajuda em uma melhor compreensão do texto e seu propósito*. Ao apontar o objetivo e *direcionar as perguntas de maneira clara e objetiva, é possível compreender a noção de tripé institucional e sua definição*. Portanto, *o objetivo desta atividade foi alcançado*.

Quanto ao conteúdo das respostas à questão 8, a impressão das/os estudantes sobre a atividade reflete especialmente a

ênfase no conteúdo notada em muitas das respostas: da mesma forma que privilegia a observação das informações e dos conceitos ao responder às questões, a maior parte das/os estudantes se concentra em fatores externos (o conteúdo, o artigo, o roteiro) ao avaliar o próprio processamento metacognitivo e metalinguístico da atividade. Para a maioria delas/es, importa mais o que está “fora” e é mensurável – quantidade de informações, qualidade do artigo –, e não o que está “dentro” e implica autoconhecimento.

Considerações finais

Pelos resultados aqui compilados, procuramos mostrar que, como efeito das experiências com a linguagem vividas na escola, as/os estudantes tendem a apresentar a **cognição escolar definicional** como principal forma de raciocínio para lidar com a leitura e a escrita acadêmicas. Por extensão, podemos perceber que a restrição a essa cognição escolar é fator que limita o desenvolvimento do letramento linguístico acadêmico, uma vez que não foram percebidas, de modo satisfatório, as diferenças entre as ações com a escrita. Consequentemente, o desenvolvimento da pessoa em termos de letramento linguístico acadêmico relaciona-se estreitamente ao aprendizado e aprimoramento do gerenciamento metacognitivo e metalinguístico das suas ações linguísticas acadêmicas.

Podemos dizer, dessa forma, que o maior entrave não parece ser a capaci-

dade cognitiva em si, mas a dificuldade no gerenciamento metacognitivo e metalinguístico no contexto de ensino-aprendizagem. Como a/o estudante pouco desenvolveu o domínio consciente de seus processos cognitivos, especificamente linguísticos, a capacidade de **cognição relacional** acaba sendo subaproveitada e pode também não se desenvolver em grau compatível com a fase da vida.

A tendência da/o estudante a preferir (e até copiar) definições e conceituações, como vimos, relaciona-se à dificuldade que ela/e tem de ocupar o “lugar cognitivo” de produtor/a de textos escritos, para além do lugar de “aluna/o que responde a questões” – e é avaliada/o, recebe notas, é “aprovada/o” ou “reprovada/o”. Aprender a ser pessoa que aprende (SINHA, 1999), no caso do contexto universitário/acadêmico, é (ou precisa passar a ser) aprender a se perceber (meta)cognitivamente como alguém que pode dizer sobre o que lê e estuda (nas limitações de cada fase da vida universitária); alguém que pode e deve se posicionar por meio de discurso polifônico e intertextual, mas organizado a partir dos próprios recursos de gerenciamento metalinguístico. Sobretudo, é aprender a ser um integrante do “simpósio universal” que é o espaço de interlocução acadêmica, o que implica necessariamente ver a/o outra/o como interlocutor/a, e não apenas como professor/a que avalia, atribui notas, “aprova” ou “reprova”.

No entanto, também como se viu, é imprescindível que esse espaço de

interlocução *inclua* a/o universitário/a como **estudante**, conforme vem sendo chamada/o nesta pesquisa, e não meramente como aluna/o. Incluir, nesse caso, comporta dois significados fundamentais: o primeiro é o de percebê-la/o como pessoa que cogniza, capaz também de elaborar seu dizer, e não apenas de repetir o que foi dito, a partir da consideração de seus conhecimentos prévios escolares e não escolares, de suas vivências, pontos fortes e dificuldades. O segundo significado é o de prover a orientação necessária e sistematizada, para que a pessoa se aproprie de suas próprias capacidades (meta)cognitivas e metalinguísticas.

Assumir que a universidade precisa prover essa orientação implica, como ponto de partida, problematizar o trato com a linguagem no ensino universitário. A compreensão dos enunciados das questões, tomada como consensual, privilegia o dizer da instituição e do/a professor/a, ou abre espaço para as possibilidades de compreensão e ação da/o estudante? Reforçamos aqui a importância de um projeto de reflexão metalinguística no Ensino Superior, que contemple e inclua as (meta)cognições das/os estudantes e das/os professoras/es. Em última análise, todas as aulas precisam se tornar aulas de leitura-escrita e de reflexão metalinguística. É imprescindível ampliar o foco das atividades de ensino-aprendizagem, que normalmente privilegiam o acúmulo de informações, para o estudo de **como** esses conteúdos se relacionam entre

si e com os conhecimentos prévios das pessoas, em termos conceituais e linguísticos. Mais ainda, é imperativo que esse seja um fundamento constitutivo da concepção e da prática pedagógicas.

A partir dessas reflexões, é inevitável questionar a própria formulação das atividades pedagógicas no ensino superior, especialmente a elaboração de questões em exercícios e provas (e no próprio roteiro aplicado). Não seria esse procedimento “escolar” um dos entraves mais visíveis e contundentes para o desenvolvimento da autonomia da/o estudante em seus processos (meta)cognitivos? De forma mais direta, é por meio de questionários e provas que, de fato, pode-se construir e avaliar a formação de pessoas que cognizam como adultas (e até de possíveis pesquisadoras)? Esperamos (e continuamos investigando para) que essas perguntas fomentem a abertura para novas estratégias e concepções no processo de ensino-aprendizagem na universidade.

Metalinguistic knowledge in a (meta)cognitive approach – academic linguistic literacy of undergraduate students

Abstract

This article is a shortened version of the my doctoral dissertation (2015) which focused on the academic linguistic literacy of undergraduate students, in the perspective of processing and on the light of concepts of (meta) cognition, specially metalinguistic management. In this paper we describe the results of the application

of reading scripts, elaborated from a theoretical article, to students of the International Relation's Theories. The difficulties undergraduate students present when relating concepts and phenomena, both on reading and writing of academic texts, were investigated and these findings review a larger weight on the definitional cognition, instead of the so expected relational cognition, in relation to the answers to the questions asked. Therefore, we propose that a greater emphasis should be given to a metalinguistic approach to the teaching of reading and writing in academic settings in order to make it possible for undergraduate students to have a higher level of agency of their own knowledge and linguistic practices.

Keywords: Metalinguistic knowledge. Academic linguistic literacy. Academic reading and writing. Metacognition. Higher education.

Notas

- ¹ O ensino de leitura e produção textual em todas as disciplinas do currículo escolar faz parte da proposta de “escrita para a aprendizagem”, referida por Newell (2006).
- ² É fato que os textos acadêmicos das ciências sociais nem sempre apresentam a sumarização explícita. Sobre isso, ver Neves (2015, p. 61).

Referências

ALMEIDA, Marcus Vinicius Brotto de. *Polissemia e progressão referencial em redações de vestibular*. 2010. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATIS-

TA, A. A. G. (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 25-68.

BATISTA, A. A. G.; COSTA VAL, M. G. Livros Didáticos, controle do currículo, professores: uma introdução. In: BATISTA, A. A. G.; COSTA VAL, M. G. (Org.). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004. p. 9-28.

BOTELHO, P. F. *Textos factuais e problematizantes em livros didáticos de História: leitura e metacognição*. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

_____. *Conhecimento prévio e atividades escolares de leitura – uma abordagem cognitiva e metacognitiva*. 2015. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

BRITTON, J. e cols. *The development of writing abilities (11-18)*. Londres: Macmillan Education, 1975.

CAMARGO, A. G.; JUNQUEIRA, C. G. B. A teoria neoliberal nas relações internacionais: o tripé institucional e o papel do estado. *Revista O debatedouro*, edição 83, ago. 2013. Disponível em: <http://issuu.com/odebatedouro/docs/debat83_v4>. Acesso em: 19 jul. 2015.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The way we think*. Conceptual blending and the mind's hidden complexities. EUA: Perseus Books Group, 2002.

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, n. 34, p. 906-911, 1979.

GENTNER, D.; LOEWESTEIN, J. Relational language and relational thought. In: AMSEL, E.; BYRNES, J. P. *Language, literacy and cognitive development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

- GERHARDT, A. F. L. M. As identidades situadas, os documentos curriculares e os caminhos abertos para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (Org.). *Linguística aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- _____. Integração conceitual, formação de conceitos e aprendizado. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010.
- GERHARDT, A. F. L. M.; VARGAS, D. S. A pesquisa em cognição e as atividades escolares de leitura. *Trabalhos em linguística aplicada*, v. 49, n. 1, p. 145-166, 2010.
- GOMBERT, J. E. *Metalinguistic development*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.
- KARMILOFF-SMITH, A. *Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science*. Cambridge: The MIT Press, 1992.
- LERNER, D. O livro didático e a transformação do ensino da língua. In: BATISTA, A. A. G.; COSTA VAL, M. G. (Org.). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004. p. 115-136.
- MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? *Em aberto*, Brasília, DF, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.
- NEVES, Fabiana Esteves. *Letramento linguístico acadêmico de estudantes universitárias/os: gerenciamento metalinguístico na leitura e na escrita*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://www.letras.ufrj.br/posverna/doutorado/NevesFE.pdf>>.
- NEWELL, George E. Writing to Learn. How alternative theories of school writing account for student performance. In: MACARTHUR, Charles A.; GRAHAM, Steve; FITZGERALD, Jill. *Handbook of writing research*. Nova York: The Guilford Press, 2006.
- RAVID, D.; TOLCHINSKY, L. Developing linguistic literacy: a comprehensive model. *Journal of Child Language*, v. 29, p. 417-447, 2002.
- SINHA, Christopher. Situated selves: learning to be a learner. In: BLISS, J.; SÄLJÖ, R.; LIGHT, P. (Eds.). *Learning sites: social and technological resources for learning*. Oxford: Pergamon, 1999. p. 32-48.
- VARGAS, D. S. O ensino de leitura no ensino médio: uma análise do plano inferencial em livros didáticos. *Anais do SETA*, v. 5, p. 19-19, 2011.
- _____. *O plano inferencial em atividades de leitura: livro didático, cognição e ensino*. 2012a. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012a.
- _____. Os estudos em inferência e os níveis de leitura em atividades de livros didáticos de língua portuguesa. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 2012, Rio de Janeiro. *Anais Eletrônicos...* Rio de Janeiro: ALAB, 2012b. p. 1-18. v. 1.
- VARGAS, D. S. et al. (Re)pensando atividades de leitura em espanhol-LE. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PROFESORES DE LENGUAS OFICIALES DEL MERCOSUR, 2011, São Paulo. *Anais...* São Paulo: APEESP, 2011. p. 296-305.

Formação da competência leitora no ensino superior: uma prática de leitura analítico-reflexiva da coerência textual em artigo científico

Rodrigo Albuquerque*

Resumo

O ensino superior demanda, em suas práticas cotidianas, atividades de leitura e de escrita de gêneros textuais acadêmicos. Nosso objetivo, com este trabalho, consiste em trazer à tona a análise textual, realizada por estudantes de graduação, por meio da aplicação de conceitos teóricos relativos à coerência textual na leitura analítico-reflexiva de um artigo científico, em busca pela formação da competência leitora. Para tanto, esta pesquisa se inscreve na agenda dos estudos sociointeracionais, em interface com a Cognição Social e com a Linguística do Texto, e se situa, metodologicamente, na Análise de Discurso. A partir de prática textual que reuniu seis questões relativas à coerência textual, aplicamos os conceitos teóricos na análise do artigo científico, de modo a negociarmos os sentidos percebidos pelos colaboradores, com mediação do professor, no que diz respeito à coerência global e aos eixos linguístico-discursi-

vos que a compõem, a saber: coerências sintática, semântica, pragmática, temática, genérica e estilística.

Palavras-chave: Competência leitora. Prática de leitura. Coerência textual. Artigo científico. Ensino superior.

Introdução

Por serem gêneros textuais bastante circulares na cena universitária, os artigos científicos e as resenhas são, com frequência, lidos logo que o estudante

* Professor adjunto I no Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília (UnB), atuando, especialmente, nas áreas seguintes: sociolinguística interacional, estudos etnográficos, cognição social, linguística de texto e ensino de português como primeira e segunda língua. Sobre a formação acadêmica, é Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília, Mestre em Linguística pela mesma universidade e graduado em Letras Português do Brasil como Segunda Língua também na UnB. É também parecerista e revisor do periódico Caderno de Linguagem e Sociedade (L&S).

Data de submissão: set. 2016 – Data de aceite: dez. 2016

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v12i2.6398>

ingressa no ensino superior. Em primeiro momento, essa experiência se dá no plano da leitura, assim como mencionei, proporcionando ao discente um olhar analítico e reflexivo, de modo que ele possa, progressivamente, inserir-se nas práticas sociais evocadas por tais gêneros, tão naturalizadas no universo acadêmico. É por meio dessas leituras¹ que o estudante vai, gradativamente, tendo acesso a semioses evocadas por ambos os gêneros: interlocutores legitimados, registro linguístico específico e debate alinhado com as necessidades genéricas.

Nesse sentido, o contato com o artigo científico aciona, ao menos, um pesquisador (autor) e um estudante (leitor), em exercício dialógico, visto que ambos, em tese, estão motivados para suas respectivas ações. Ao mesmo tempo, o gênero prevê linguagem formal, na maior parte do tempo, a fim de estabelecer certa assimetria interacional (o pesquisador se projeta como uma autoridade e o estudante, como aprendiz), assim como exposição/argumentação acerca de uma descoberta científica. Notamos, então, que o estudante tem acesso não apenas às informações fisicamente impressas em um papel, mas ao funcionamento de um gênero, que só pode ser percebido socialmente.

Ao ler artigos científicos, naturalmente disponíveis nos espaços acadêmicos, o discente amadurece, cada vez mais, sua competência metagenérica (KOCH; ELIAS, 2012), diante das experiências socioculturais de leitura (assim como

de escrita) no gênero em questão. As atividades de leitura (e de escrita) são capazes de propiciar ao leitor (e ao autor) a formação de esquemas mentais relativos ao gênero, em razão de permitir o contato desse sujeito com a real/natural condição de produção do gênero. Essa aquisição de competência metagenérica, arraigada às vivências socioculturais, se dá pelo produto entre as leituras cotextuais (de caráter mais linguístico) e as contextuais (de caráter mais sociointeracional e sociocognitivo). Ou seja, nossas experiências (leitura/conhecimento de mundo) ampliam o nosso olhar para o texto físico (leitura da palavra²).

A maturação dessa competência (e desse olhar) colabora para que o discente, a partir de sua inserção em tais práticas sociais, reconheça legitimamente o artigo científico como texto, por ativar, de fato, uma rede de sentidos partilhada entre ele e o pesquisador e estabeleça, por conseguinte, coerência. O texto, assim como estabelece Marcuschi (2008, p. 61), constitui tanto de “aspecto organizacional interno quanto de funcionamento sob o ponto de vista enunciativo.”

Com base nessa reflexão do autor (MARCUSCHI, 2008), assumo a inexistência de textos incoerentes, uma vez que ninguém escreve algo para não fazer sentido (a não ser em movimentos literários muito específicos, que podem ter outra referência quanto a sentido). O que parece acontecer, assim como esclarece Antunes (2009, p. 78), são julgamentos de incoerência da parte do leitor em re-

lação ao autor do texto, reflexo, a meu ver, de uma dissintonia entre esses interagentes, seja por falta de conhecimento de mundo do leitor para ativar dada rede de sentidos, seja por distanciamento entre intencionalidade do autor e sua expressão material no texto.

Nossas primeiras palavras já trazem pista de nossas escolhas teórico-metodológicas. Ancoro, assim, esta investigação na agenda da Sociolinguística Interacional, em interface com a Cognição Social e com a Linguística Textual, orientada metodologicamente pela Análise de Discurso. Em sintonia com nossas considerações iniciais, almejo, neste trabalho, trazer à tona a análise textual, realizada por estudantes de graduação do primeiro semestre de Letras, matriculados na disciplina “Prática de Textos”, no que concerne à formação da competência leitora, por meio da aplicação de conceitos teóricos relativos à coerência textual na leitura analítico-reflexiva de um artigo científico. Em alinhamento com esse objetivo, situo as seguintes questões de pesquisa: a leitura e o debate de conceitos teóricos relacionados à coerência textual colaboram com a formação da competência leitora do estudante de graduação?; o acadêmico, em prática de leitura analítico-reflexiva do artigo científico, é capaz de sinalizar compreensão no que concerne à coerência global e aos eixos linguístico-discursivos que a compõem?

Esta pesquisa se pauta na necessidade de propiciarmos ao estudante de

graduação, em exercício de leitura de um artigo, a oportunidade de ampliar a sua competência leitora frente à análise e à reflexão do texto. À medida que o discente vai se familiarizando com a leitura do gênero, ele consegue, paulatinamente, ter acesso às relações de sentido construídas pelo autor, legitimadas pela própria regulação genérica, assim como construir suas próprias relações de sentido.

Para atender à demanda gerada por nosso objetivo, por nossas questões de pesquisa e por nossa justificativa, irei, nas etapas seguintes, trazer reflexões teóricas concernentes à formação da competência leitora; apresentar os procedimentos metodológicos; analisar os posicionamentos dos estudantes frente às práticas de leitura analítico-reflexiva; traçar palavras finais, visando a colaborar com estudos futuros.

Fundamentação teórica

Em nosso trabalho, considero salutar contemplarmos, ao menos, três conceitos-chave para fundamentar nossa análise, que serão divididos nas seguintes subseções: (a) a noção genérico-textual do artigo científico; (b) a concepção de coerência textual; (c) a formação da competência leitora em perspectiva analítica e reflexiva. Esse caminho teórico nos faz, logo no início desta seção, compreender que as condições de coerência textual estabelecidas no artigo científico podem ampliar tanto a nossa leitura do gênero

sob análise quanto a nossa competência leitora. Para tanto, elenco, como principais referências na constituição deste trabalho: Van Dijk e Kintsch (1983), Miller (1984), Bakhtin (1997), Koch e Elias (2008, 2012), Marcuschi (2008) e Antunes (2009).

a) A noção genérico-textual do artigo científico

Antes de tratarmos especificamente do artigo científico, julgo relevante situarmos, de modo breve, a concepção bakhtiniana de gêneros textuais, à qual nos afiliamos. Para Bakhtin (1997), os gêneros são considerados forma-padrão relativamente estável, compostos por plano composicional, conteúdo temático e estilo. Percebemos, nesse postulado, a existência de dois componentes importantes: um estático e outro dinâmico, pois, ao mesmo tempo que os gêneros são considerados **forma-padrão** (cognitivamente previsível) e reúne **plano composicional** (estrutura) e **conteúdo temático** (tema) [caráter estático], eles também apresentam **relativa estabilidade** (cognitivamente possível) e **estilo** (marcas dos sujeitos, a partir de suas necessidades/escolhas) [caráter dinâmico].

Fiorin (2016), em discussão em torno dos postulados de Bakhtin, reitera que a tônica das contribuições teóricas deve incidir no caráter da relativa estabilidade, por indicar a imprecisão das características e das fronteiras genéricas, e não na normatividade. Desejo,

neste trabalho, focalizar as contribuições bakhtinianas dinâmicas, por tratarem da própria evolução do gênero (ele pode apresentar, no tempo, variações em sua manifestação) e das escolhas subjetivas. Ou seja, os gêneros, em nossa concepção, constituem nossa marca autoral e legítima, regulada por artefatos socioculturais historicamente situados. Em sintonia com Miller (1984), entendo que as atividades de leitura, inscritas no debate de gêneros, devam oferecer espaço para uma análise que transcenda aspectos formais, ancorando-se, assim, em reflexão sociopragmática.

Os gêneros, desse modo, devem ser considerados muito mais flexíveis, plásticos e moldáveis do que rígidos, engessados e imutáveis, pois, segundo Faraco (2009), as ações humanas são igualmente dinâmicas. Destaco, assim, que razões históricas (emergência, estabilidade e mudança genéricas) e impressões particulares do sujeito em efetivo exercício de interlocução com o outro motivam a dinamicidade dos gêneros textuais. Em suma, Antunes (2009, p. 55) esclarece que cada variação de texto corresponde a uma resposta subjetiva às condições concretas de produção e circulação discursivas.

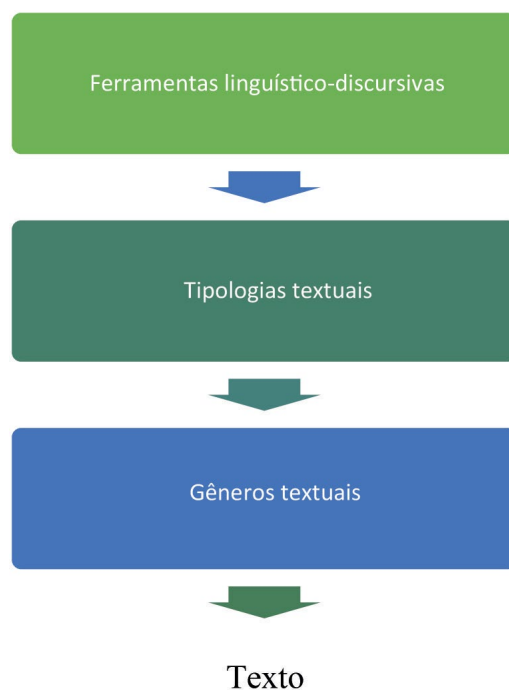
Essa perspectiva acerca dos gêneros é plenamente compatível com a gênese do artigo científico. A esse respeito, Hartmann e Santarosa (2011, p. 203-204) nos convidam a pensar em dois sujeitos, residentes em locais distantes, que se interessam pela aplicação médica de

elementos químicos. Na situação hipotética, esses sujeitos vivem em uma época em que a única forma de comunicação a distância é a carta manuscrita. Ao descobrir que dado elemento pode ser aplicado no tratamento de uma doença, um desses pesquisadores deseja comunicar o fato ao seu colega, almejando, com a produção da carta: informar o colega sobre sua descoberta, possibilitar que o colega teste o experimento e promover a continuidade dos estudos acerca do elemento. Para tanto, o investigador necessita relatar, com detalhes, todos os procedimentos adotados, para que o outro sujeito possa acatar os resultados como válidos e iniciar seus estudos para ampliar seus conhecimentos relacionados a esse fenômeno, ou refutar os resultados, elencando argumentos válidos para tal ação e sugerindo novas formas de lidar com o fenômeno em estudo.

Em síntese, a necessidade de relatar procedimentos de pesquisa, mostrar resultados e sustentá-los, para que possam ser validados ou refutados por seu interlocutor constitui a demanda social propiciada pelo gênero artigo científico, que coloca em cena interagentes interessados no avanço da discussão acadêmica em torno de determinada temática. Para que esse gênero funcione adequadamente, o sujeito-autor deve alinhar tipologias textuais que colaborem com essa necessidade: relatar procedimentos (sequência narrativa), mostrar resultados (sequência expositiva) e sustentar resultados (sequência argumentativa). Essas

sequências tipológicas (ou tipologias) são formadas por ferramentas linguístico-discursivas específicas, a fim de que o sujeito-leitor perceba o procedimento desejado pelo sujeito-autor, que selecionou tais ferramentas. Percebo que gêneros, tipologias e ferramentas não apenas se inter-relacionam, mas um acarreta o outro, gerando o texto (Figura 1).

Figura 1 – Metáfora do funil na materialização dos textos



Fonte: o autor

A Figura 1 articula quatro níveis linguísticos em efeito cascata. As ferramentas linguístico-discursivas disponíveis para o usuário da língua moldam a construção das tipologias textuais, que se organizam de modo a formar o gênero

textual (expectativa, cognitivo, abstrato), que regulará a produção do texto (material, social, concreto). Com essa representação, podemos perceber a distinção entre gênero textual e texto. Quando João escreve um artigo científico (texto), ele ativa seu enquadre mental relativo ao gênero, com base em seu funcionamento, em seus interlocutores e em sua ação discursiva (gênero). Assim, artigo científico está para gênero, assim como artigo científico de João está para texto.

Quando lemos um artigo científico (texto gerado a partir das expectativas genéricas), lançamos mão, na tarefa de relatar os procedimentos adotados, de verbos dinâmicos (significativos), que caracterizam as ações realizadas durante a investigação; assim como, de acordo com Koch e Elias (2012, p. 63), “advérbios temporais, locativos e causais.” Tais ferramentas acabam colaborando para a formação da sequência tipológica narrativa, cuja identidade principal consiste em trazer uma “sucessão temporal/causal de eventos (KOCH; ELIAS, 2012, p. 63). Usar esses verbos e esses advérbios constroem a tipologia narrativa, demandada socialmente pelo gênero artigo científico em decorrência da necessidade de relatar os procedimentos adotados pelo pesquisador.

As sequências expositivas e argumentativas recrutam, respectivamente, sintagmas nominais, que se articulam na formação de conceitos. Segundo Koch e Elias (2012), ordenadores ideológicos de argumentos e contra-argumentos, ele-

mentos modalizadores, verbos introdutórios de opinião e orientadores argumentativos, na expressão de posicionamentos. A exposição atende à demanda genérica de apresentar conceitos relacionados à temática em desenvolvimento no artigo científico, enquanto a argumentação se volta para sustentar as ideias apresentadas pelo autor do artigo. Ambas as tipologias estão articuladas, dado que os conceitos são apresentados (exposição) e servem para fundamentar os resultados encontrados na investigação (argumentação).

No momento da leitura, não percebemos com consciência esses quatro eixos, visto que eles se articulam naturalmente. Entretanto, tratar das **ferramentas linguístico-discursivas** na construção das **tipologias**, com base nas expectativas genéricas (**gênero**) utilizadas pelo sujeito-autor em seu artigo (**texto**), é muito mais que transitar pela metalinguagem, é dar visibilidade às funções textuais implícitas no texto, captadas por um leitor letrado nessa prática social e em constante formação de sua competência leitora.

b) A concepção de coerência textual

Partindo da premissa de Salomão (1999, p. 71) de que “fazer sentido (ou interpretar) é necessariamente uma operação social”, não podemos imaginar que a coerência textual³ se constitua exclusivamente na materialidade do texto. Ela se estabelece pelo uso da língua so-

cialmente instruído e pelo conhecimento constituído em certas culturas e épocas, fruto da relação entre a intencionalidade do **autor**, os conhecimentos e as experiências do **leitor** e o próprio **texto** (KOCH; ELIAS, 2008, 2012). O leitor ganha, então, total importância no estabelecimento da coerência, o que acarreta certa subjetividade nessa avaliação, pois um texto pode ser coerente para um leitor e não ser para outro, a depender, provavelmente, dos conhecimentos de mundo desses sujeitos.

Amparado no princípio de interpretabilidade, estabelecido por Charolles (1983), citado por Koch e Elias (2008), compreendemos que texto coerente será sempre aquele em que os interlocutores conseguem estabelecer sentido. O que não veicularia sentido não poderia, assim, ser considerado texto (poderia ser uma figura, um conjunto de palavras, ou qualquer outra denominação, porém não seria texto). Fazendo a transposição dessas reflexões para o gênero em estudo, imaginamos que o artigo possa ser mais texto para um graduando do que para um sujeito distanciado do universo acadêmico. Ambos serão capazes de ler o texto, visto que são alfabetizados, porém serão leituras distintas: o primeiro ativará mais conhecimento de mundo e, portanto, conseguirá atribuir muito mais sentido ao texto do que o segundo. No entanto, se este ingressa no ensino superior e começa a ter contato com artigos científicos, ele, gradativamente, conseguirá ativar mais sentido do que

antes, o que significa que, de certo modo, passará do *status* de não texto (ou algo próximo a isso) para texto.

Além das considerações acerca da coerência global, destaco, com base em Van Dijk e Kintsch (1983), ampliados por Koch e Elias (2012), que o sentido se estabelece não apenas daquilo que reconhecemos em termos de informação, visto haver outras esferas da linguagem que estabelecem sentido de modo distinto. Há, nesse sentido, diversos tipos de coerência, a saber: sintática, semântica, pragmática, temática, genérica e estilística.

Ao lermos Van Dijk e Kintsch (1983) e Koch e Elias (2008), deparamo-nos com os conceitos que se seguem. A coerência sintática relaciona-se com o uso adequado das estruturas linguísticas; a semântica, com a rede de sentidos⁴, respeitando o princípio da não contradição; a pragmática, com a congruência entre ato de fala e seu enunciador; a temática, com o tema esperado em dada produção, que deve ser relevante; a genérica, com as condições de produção do gênero textual; a estilística, com o uso da variedade de língua adequada (formal/informal).

Trago alguns exemplos para ilustrar esses tipos de coerência. Ao lermos “João matou José com sua arma”, deparamo-nos com uma **incoerência sintática**, visto que o pronome “sua” possui três referentes em potencial (ambiguidade): João, José e a pessoa com quem se fala. A estrutura linguística está inadequada, o que sinaliza para o produtor do texto

uma necessidade de reescrita, a fim de que o leitor possa ativar o referente pretendido. De igual modo, notamos incoerência sintática em “Tenho 25 anos, portanto sou botafoguense”, pelo fato de a conjunção *portanto* não ter estabelecido uma relação adequada entre a idade e a escolha do time (uma conclusão), reforçando, em princípio, um uso inadequado de estruturas linguísticas. Todavia, se estivéssemos lendo uma reportagem cuja tônica fosse que os botafoguenses são torcedores jovens e, ao final, o repórter utilizasse o enunciado que apresentei, poderíamos atribuir coerência sintática, uma vez que o texto colaboraria para um efeito de sentido adequado.

No caso de “Minha irmã é uma jovem-velha”, estaríamos diante de uma **incoerência semântica**, por não ter havido respeito ao princípio da não contradição, isto é, se é verdade que minha irmã é jovem, logo não é verdadeiro que ela é velha. A esfera semântica acusaria incoerência, posto que opera nas relações literais (e não figuradas) e percebe que o uso de um adjetivo, nesse segmento, invalidaria o emprego do outro. No entanto, a pragmática não consideraria o enunciado incoerente e ativaria duas possibilidades de leitura (a depender do texto no qual esse enunciado se insere): minha irmã é jovem biologicamente, mas velha, psicologicamente; ou o inverso.

Enunciados do tipo “Eu vos declaro marido e mulher!” e “Recolha todas as suas coisas, Ricardo!” podem denotar coerência ou **incoerência pragmática**.

Essa avaliação dependerá do interlocutor, que pode ser (i) legítimo para tal ato de fala. O primeiro exemplo seria coerente se fosse proferido por um líder religioso, porém incoerente se fosse enunciado por um médico. Se, no segundo exemplo, o irmão mais novo fosse o locutor, provavelmente seria motivo de risos, dado que ele não é um interagente legítimo para tal ato de fala, ao contrário da mãe ou do pai do interlocutor. Um professor assinando um atestado médico; uma médica assinando uma petição inicial e um psicólogo assinando um relatório de obra seriam casos também de incoerência pragmática, uma vez que esses sujeitos não podem ser considerados legítimos para proferirem (na escrita e na fala) essas ações.

Se um amigo dissesse “Oi, tudo bem?” e o outro respondesse “Moro em Taguatinga”, provavelmente soaria bem estranho. O que motivaria essa avaliação seria a **incoerência temática** do interlocutor, haja vista que o local de moradia não seria relevante para o tema que estaria em desenvolvimento. Socioculturalmente, essa pergunta exigiria, inclusive, uma resposta como “Tudo, e você?” e, dificilmente, inspiraria o interlocutor a narrar todos os problemas que motivariam seu descontentamento, caso não estivesse tudo bem. Porém, a incoerência temática poderia abrir espaço para a coerência, se o conhecimento de mundo partilhado entre os interagentes fosse de que Taguatinga seria um ótimo/péssimo lugar para se viver e funcio-

nasse, em resposta à pergunta, como “Moro em Taguatinga [que é um ótimo/péssimo lugar para se viver (então estou bem/mal)]”.

Provavelmente estranharíamos um bilhete de oito páginas, um artigo científico com a seção “Modo de preparar” e um cardápio sem produtos a serem vendidos, em decorrência da **incoerência genérica**. As próprias condições do gênero impedem que ativemos uma expectativa dessa natureza, pois já sabemos (e aprendemos socialmente) que um bilhete deve ser breve, que um artigo científico veicula debates oriundos do universo acadêmico e que um cardápio traz informações relacionadas aos alimentos comercializados. De igual modo, não achamos coerente que alguém conte piadas em um velório, dado que o funcionamento desse evento discursivo não prevê tal comportamento, mas avaliamos coerência no uso de abreviações em uma conversa de WhatsApp, pela própria previsão genérica (o que inclui a relação entre os sujeitos).

A **incoerência estilística** seria deflagrada ao produzirmos um artigo científico repleto de gírias ou ao escrevermos um bilhete para o nosso melhor amigo com escolhas lexicais muito formais. Os sujeitos devem, a partir do contexto em que se inserem e da relação com o outro, ajustar a linguagem para alcançar seus propósitos. Assim, é incoerente que lancemos mão de formalidade em situações que demandam informalidade, pois tal decisão pode distanciar demais

interlocutores que deveriam estar próximos. Um bilhete formal, nesse caso, pode causar tanto estranhamento para o leitor que ele pode achar que fez algo para o amigo que tenha lhe causado chateação, o que justificaria a “frieza” do texto. Seria igualmente incoerente um texto informal em situações formais, por causa da consequente aproximação inadequada (os interlocutores deveriam estar mais distantes). Tratar o chefe com informalidades, a depender da situação, pode ser considerado inadequado, por ser esperado, devido a questões hierárquicas, maior distanciamento (a intimidade, nesse caso, poderia ser altamente ameaçadora).

É claro que, em exercício de leitura, não ficamos analisando se o autor infringiu alguma dessas coerências, porém, em caso de infração, notamos que algo não se encaixou bem no texto. Ao lermos um diálogo do tipo “Oi, tudo bem! Tudo!”, avaliamos que ele é coerente, pois conseguimos ativar os sentidos pretendidos (coerência global), além de ter estrutura linguística adequada (coerência sintática), não haver contradição (coerência semântica), colocar em cena interagentes legítimos para tal ato (coerência pragmática), ter sido respeitado o tema em desenvolvimento (coerência temática), estar em consonância com o gênero conversa informal (coerência genérica) e ter utilizado um registro de linguagem adequado ao contexto (coerência estilística).

- c) A formação da competência leitora em perspectiva analítica e reflexiva

Logo no início deste artigo, assumi que minha concepção de leitura se ancora no conceito de competência metagenérica, por compreender que as múltiplas experiências leitoras (ativas, reflexivas e analíticas) dos sujeitos são capazes de promover enquadres mentais para o gênero textual vivenciado. O caráter dessa leitura é fundamental para a formação dessa competência, visto que, quando estamos diante de uma concepção de leitura centrada exclusivamente na decodificação e na lista de regras de características (estruturais) encontradas no gênero, não internalizamos/incorporamos esses enquadres mentais (a experiência social aconteceu de forma muito limitada). Essa internalização/incorporação só ocorre quando imergimos na cena genérica, de modo a lermos analítica e reflexivamente, com vistas a amadurecer nossa competência metagenérica (o que prevê, de igual modo, familiaridade com o uso das ferramentas linguístico-discursivas e com a composição das sequências tipológicas).

Desse modo, a formação leitora analítica e reflexiva prevê um sujeito inserido em práticas sociais que o possibilitem a adquirir esse olhar. Em outras palavras, ele necessita ter acesso, de alguma maneira, a uma diversidade genérico-textual cuja base tipológica seja expositiva e argumentativa, seja na leitura de reportagens, artigos científicos, críticas

literárias, resenhas de livros, filmes e artigos; seja na participação de debates. Podemos perceber, nesses exemplos, uma previsão genérica dialógica, o que possibilita ao leitor (ativo, analítico e reflexivo) a réplica: ele pode se tornar escritor de uma carta de leitor, de outra crítica literária, de uma resenha do artigo etc.

Compactuo, assim, com Lajolo (1982, p. 59) de que o leitor não adivinha os sentidos do texto, mas se torna **capaz** de “atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia”, podendo entregar-se à leitura ou rebelar-se contra ela. A coerência, então, associa-se fortemente a essa concepção, visto ser rede de sentidos negociada entre leitor, autor e próprio texto. Essa relação, assim como apresenta Antunes (2009), transcende o componente verbal, incluindo aspectos cognitivos e situacionais, o que nos faz ativar, por **formação**, enquadres de coerência global e local (nas esferas sintática, semântica, pragmática, temática, genérica e estilística).

Procedimentos metodológicos

Inicialmente, pensei em adotar o grupo focal como método etnográfico para a geração dos dados desta pesquisa. Entretanto, constatei que a prática adotada em sala de aula não se alinhava à perspectiva dos grupos focais, uma vez que não busquei lançar um tema para que os

participantes, motivados pela condução de um tópico guia, pudessem discutir a questão lançada. Propus, em consonância com o material da disciplina “Prática de Textos”, ministrada por mim, que os estudantes pudessem responder à Prática de Texto 3 em casa e trouxessem suas análises para a discussão em sala de aula. Desse modo, estávamos diante de um questionário que, similarmente ao tópico guia, possibilitaria tratarmos de assuntos afins, mas, diferentemente deste, nosso objetivo consistia em esgotar aquele instrumento, em razão da própria demanda da disciplina (era uma atividade a ser realizada), o que não seria necessário no caso do grupo focal (as questões poderiam ser excluídas, caso os dados esperados já tivessem sido gerados).

Essa característica da investigação me fez optar por utilizar a Análise de Discurso, como metodologia, por se voltar, nas palavras de Gill (2002, p. 247), “para uma preocupação com o discurso em si mesmo”, de modo a se interessar nos textos quanto ao conteúdo e à própria organização textual. A Análise de Discurso preocupa-se com tópicos que envolvem processos produtivos e interpretativos (FAIRCLOUGH, 2001), o que me fez elegê-la como metodologia, a fim de ter acesso às impressões dos estudantes acerca das reflexões teóricas no momento da análise do texto e conduzir a mediação conforme as necessidades da turma.

Após a escolha metodológica que tivesse maior sintonia com a nossa prática pedagógica e com a natureza de nossos dados, planejamos as etapas da pesquisa e iniciamos a geração de dados. Primeiramente, eu, como professor da disciplina, ministrei uma aula teórica, motivada pelo texto “Coerência: um princípio de interpretabilidade”, de Koch e Elias (2008), para tratarmos de conceitos de texto, textualidade e coerência textual, e dos eixos linguístico-discursivos que atuavam nas condições de coerência textual. Ao final desse momento, solicitei aos estudantes que lessem o artigo científico “A pedagogia da variação linguística é possível?”, de Cyranka (2015), e respondessem à Prática Textual 3, cujas questões, apresentadas a seguir, oportunizavam a análise e a reflexão quanto às condições de coerência estabelecidas no texto em questão, com base nas contribuições do texto teórico.

Aula 2: Conceito de texto (coerência textual)

Prática Textual 3

Ainda com base no texto 1, utilizado na aula passada, vamos aplicar a leitura desse texto no artigo “A pedagogia da variação linguística é possível?” (texto 2).



1. (página: 31) O uso da primeira pessoa, notado, por exemplo, no primeiro parágrafo na linha 5, ratifica a incoerência genérica na escolha dessa pessoa do discurso? Qual o possível efeito desse recurso?
2. (página: 32) Comente se há, no primeiro parágrafo, coerência pragmática no que é citado por Labov ([1972] 2008). Antes de responder, observe a referência: LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, [1972] 2008.
3. (página: 35) O uso da expressão “rurbana”, no terceiro parágrafo, revela-se incoerente do ponto de vista genérico (artigo científico) e estilístico (formal)? Comente sobre o uso dessas expressões.
4. (página: 37) Avalie a coerência sintática com relação ao uso da vírgula na primeira linha do terceiro parágrafo. É possível retirá-la? Comente a respeito.
5. (página: 47) A escolha dos termos “monitoração da linguagem” e “distanciamento”, expostos no primeiro parágrafo, foi coerente do ponto de vista temático? Justifique sua resposta.
6. (página: 48) No último parágrafo, a conjunção “mas” (linha 3) estabeleceu coerência ou incoerência semântica no parágrafo em questão? Comente.

A aula seguinte havia sido destinada ao debate, propiciado pela Prática Textual 3, com vistas a ampliar, na interação face a face, a leitura realizada individualmente em casa e a oferecer espaço para outras percepções quanto ao tópico investigado: a coerência textual no artigo científico sob análise. Como dinâmica, optei por fazer a leitura da questão e analisar, no artigo, o segmento

que havia sido solicitado no comando. Os estudantes deveriam realizar registros no caderno, ampliando a leitura feita por eles, e verbalizar suas análises, fundamentadas pelo texto “Coerência: um princípio de interpretabilidade”. Essa aula foi registrada por meio de gravação em áudio, com a anuência prévia de todos os colaboradores, a fim de que eu pudesse analisar as contribuições dos

participantes de pesquisa neste artigo na próxima seção, designada para esse fim. Utilizarei pseudônimos para fazer referência aos estudantes colaboradores, que serão utilizados na próxima seção, com o intuito de preservar suas identidades.

Apesar de termos um grupo relativamente grande em sala de aula, as colaborações centralizavam-se em alguns estudantes; outros, por mais que fossem incentivados a participar, decidiam não verbalizar suas visões (e essa decisão foi, obviamente, respeitada). O número aparentemente pequeno não seria problema para a análise dos relatos dos colaboradores, uma vez que, segundo Barbour (2009, p. 88), as pesquisas em ciências sociais voltam-se mais para “explorar a

fundo os significados dos participantes e os modos pelos quais as perspectivas são socialmente construídas.”

Resultados e análise

Nesta seção, trarei as seis questões propostas na Prática Textual 3, bem como as respostas dadas pelos estudantes e mediadas por mim. Farei referência apenas aos estudantes que manifestaram verbalmente suas análises, posto que alguns permaneceram apenas fazendo o registro por escrito da discussão por nós gerada. A tônica de nossa análise incide na leitura analítico-reflexiva dos participantes em relação ao estabelecimento da coerência textual no artigo científico.

a) Questão 1 (Prática Textual 3)

1. (página: 31) O uso da primeira pessoa, notado, por exemplo, no primeiro parágrafo na linha 5, ratifica a incoerência genérica na escolha dessa pessoa do discurso? Qual o possível efeito desse recurso?

João, estudante e colaborador do estudo, comentou que seria incoerente utilizar a primeira pessoa do discurso no segmento “Que pedagogia estamos adotando quando nossos alunos se sentem incapazes de falar e de escrever ao longo de toda a sua vida escolar?” (CYRANKA, 2015, p. 31), por estarmos diante de um texto formal, que deveria evitar o uso da primeira pessoa, com o intuito de não mostrar envolvimento da autora do artigo

com a natureza da informação. Marcos, estudante e colaborador do estudo, complementou que, na educação básica, era orientado de que deveria produzir seus textos na terceira pessoa para não fragilizar os argumentos utilizados. Após essa explicação, Suzana, estudante e colaboradora do estudo, destacou que a autora do texto deve ter optado por esse recurso para envolver o leitor em sua pergunta, como se inserisse o leitor na reflexão.

Propus uma questão para refletirmos: será que a fragilidade do argumento estaria na pessoa do discurso ou na seleção do verbo? Antes que alguém colaborasse, pedi aos estudantes que analisassem qual das seguintes estruturas teria mais força: “suspeita-se” e “destaco”. Unanimemente, os discentes apontaram para a segunda estrutura, o que desconstruía, já de início, que a terceira pessoa, por si só, fortaleceria o argumento. Retornei o debate para a prática textual, questionando se haveria incoerência genérica quanto à pessoa do discurso. Marisa, estudante e colaboradora do estudo, fez referência às suas leituras de artigo na área de direito: quase todos os artigos usavam a terceira pessoa. Aproveitei a resposta de Marisa para esclarecer que, a depender da área do conhecimento, a escrita podia ser em terceira pessoa ou em primeira. Em periódicos de linguagem, por exemplo, havia uma tendência em escrevermos na primeira pessoa em áreas relacionadas ao discurso e na terceira pessoa em áreas relacionadas ao estudo gramatical.

Exemplifiquei que Street (2015), no “I Colóquio de Linguística Aplicada Crítica

e Sociolinguística Educacional”, narrou uma experiência de recusa de seu artigo em dado periódico em razão de sua escolha por escrever na primeira pessoa. Ele, no entanto, recusou-se a acatar essa determinação, por questões estilísticas e, mais tarde, tornou-se o editor-chefe do periódico. Sua primeira providência foi inserir, nas normas de publicação, que o autor deveria escrever na pessoa do discurso em que se sentisse confortável.

Em suma, esse tópico relativo à coerência genérica desconstruiu um tabu, verbalizado por José, Marcos e Marisa, mas presente na experiência dos estudantes em geral de que textos formais devem estar escritos na terceira pessoa do discurso, em uma tentativa (em vão) de neutralidade da informação. Essa escolha deve ser realizada com base no nível de projeção que o sujeito-autor almeja ter no texto: se deseja estar mais distanciado das informações (usa-se a terceira pessoa) ou se deseja estar mais próximo das informações e assumir, com isso, a responsabilidade pelos seus atos de fala (usamos a primeira pessoa, inclusive, do singular).

b) Questão 2 (Prática Textual 3)

2. (página: 32) Comente se há, no primeiro parágrafo, coerência pragmática no que é citado por Labov ([1972] 2008). Antes de responder, observe a referência: LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, [1972] 2008.

Introduzi o tópico seguinte indagando os estudantes se eles se recordavam do conceito de coerência pragmática. Sofia, estudante e colaboradora do estudo, relembrou o exemplo citado por mim, da incoerência de um atestado médico portar a assinatura de um professor de linguística, e sintetizou que o linguista não seria um sujeito legítimo para assinar tal texto. Concordei com a estudante e complementei que o ato de fala não é compatível, pois o texto, de certo modo, perde um pouco da validade (da textualidade), em decorrência dessa inadequação. O local de trabalho desse paciente dificilmente validaria esse documento (aliás, reiterei, ele sequer seria um documento).

Conduzi, na sequência, os estudantes para a leitura da questão e os convidei para buscarmos o trecho no texto sob análise, que consistia no seguinte: “De fato, é com Labov ([1972]2008) que a contraparte social da linguagem, isto é, os valores culturais da comunidade do falante, passam a fazer parte dessas reflexões.” (CYRANKA, 2015, p. 32). Após esse momento, perguntei se havia alguém que conhecia esse autor e, assim como previ, obtive resposta negativa de todos. Com base nesse dado, pedi a eles que analisassem se o pensamento estava em sintonia com a temática do artigo e justificassem suas visões. César, estudante e colaborador do estudo, reiterou que o aspecto social parecia ter relação com o título do artigo, cuja tônica era a

variação linguística, e lembrou ter estudado a variação (linguística) social no Ensino Médio. Concordei com as ideias de César e passei o turno para Marisa, que relacionou comunidade do falante (que provavelmente seria ampla) com a predisposição à variação linguística. Ou seja, o pensamento, para esses dois colaboradores, estava em alinhamento com o tema em desenvolvimento.

Afirmar que Labov parecia estar bem situado quanto a essa discussão, o que justificaria a inserção desse pensamento no artigo, e questionei, em seguida, se ele era legítimo para aquele ato de fala. Juntamente com o aceno positivo de cabeça de alguns alunos, João, em tom de brincadeira, disse que ele era entendedor do assunto. Pedi aos discentes que observassem a referência da obra, na própria questão, e confirmassem ou refutassem a conclusão que havíamos tido. Fabrício comentou que a obra de Labov tinha tudo a ver com o debate e essa já seria uma pista de que ele era legítimo para aquele debate. Encerrei nossa conversa em torno dessa questão sintetizando que o pensamento e o título da obra em consonância com o debate eram pistas favoráveis para essa conclusão, informando que Labov era o pai da sociolinguística quantitativa, o que não deixava dúvida da coerência pragmática do ato de fala desse estudioso da linguagem.

c) Questão 3 (Prática Textual 3)

3. (página: 35) O uso da expressão “rurbana”, no terceiro parágrafo, revela-se incoerente do ponto de vista genérico (artigo científico) e estilístico (formal)? Comente sobre o uso dessas expressões.

O debate sobre essa questão foi bastante breve. Solicitei a algum discente que lesse o comando e logo fomos ao segmento para analisarmos o uso da expressão “rurbana”: “Os alunos das escolas públicas brasileiras, em geral, são falantes de uma variedade intermediária entre a fala rural e a urbana, a que Bortoni-Ricardo (2004: 52) chamou de variedade *rurbana*.” (CYRANKA, 2015, p. 35). Ao propor que pensássemos sobre o termo, sondei se eles achavam a expressão informal demais para ser usada em um artigo científico.

Karina logo sinalizou negativamente, pois se uma autora empregou o termo,

ele deveria ser da área. Concordei com a discente e complementei que “rurbana” era, de fato, um termo técnico, muito usado na literatura que discute a variação linguística. Marcos, em acréscimo a esse comentário, chamou a atenção para a nota de rodapé (presente na página 35 do artigo), que trazia a definição técnica do termo, o que nos fazia crer que a expressão era coerente para o gênero artigo científico e o estilo formal era muito bem-vindo nesse caso. Sintetizei, por fim, que termos técnicos são, evidentemente, formais e, por conseguinte, são compatíveis com o gênero artigo científico.

d) Questão 4 (Prática Textual 3)

4. (página: 37) Avalie a coerência sintática com relação ao uso da vírgula na primeira linha do terceiro parágrafo. É possível retirá-la? Comente a respeito.

Após a leitura da questão, abrimos o artigo na página 37 e analisamos o seguinte trecho: “Eles são usuários da variedade rurbana, que apresenta traços graduais e traços descontínuos.” (CYRANKA, 2015, p. 37). João afirmou que o trecho após a vírgula funcionaria como um aposto, o que nos impediria de retirar a vírgula.

Questionei, então, se o texto era coerente sintaticamente e ele sinalizou positivamente. Após esse momento, informei que, de modo mais funcional, poderíamos considerar que o segmento era explicativo, porém, sintaticamente, não estávamos diante de uma oração apositiva, mas de uma oração adjetiva explicativa.

Prosseguindo com a explicação, escrevi o segmento em análise sem a vírgula e perguntei à turma se havia mudança quanto ao sentido. Diante de um silenciamento geral, esclareci que, sem a vírgula, teríamos uma oração adjetiva restritiva, o que pressuporia uma escolha realizada diante de categorias de variedade rurbana (com outras espécies de traços). Continuei exemplificando que seria como se houvesse variedade rurbana com traços graduais e descontínuos; variedade rurbana com traços permanentes e duradouros entre outros,

e eu escolhesse o primeiro grupo (dentro de um conjunto de possibilidades). Já o caso que analisávamos fornecia apenas uma explicação adicional, assim como o aposto, e informava que toda variedade rurbana apresentava tais traços (graduais e descontínuos). Suzana indagou se essa análise não esbarrava também na avaliação da coerência semântica, e eu acenei positivamente, complementando que, como a análise incidia na ordem da significação, o eixo semântico estava colaborando para tal constatação.

e) Questão 5 (Prática Textual 3)

5. (página: 47) A escolha dos termos “monitoração da linguagem” e “distanciamento”, expostos no primeiro parágrafo, foi coerente do ponto de vista temático? Justifique sua resposta.

Em sequência à nossa prática textual, buscamos checar se a seleção lexical das expressões “monitoração da linguagem” e “distanciamento” no artigo científico conferia ao texto manutenção temática. Pedi à Suzana que fizesse a leitura do seguinte trecho a ser analisado: “Ao longo das atividades, os alunos vão naturalmente incorporando certo vocabulário específico da reflexão linguística: uso formal, grau de escolarização, monitoração da linguagem, distanciamento etc.” (CYRANKA, 2015, p. 47).

Após algum tempo de silêncio (decidi não propor uma questão introduzindo o debate), Fabrício comenta que os termos

estão bons para o texto, não notou estranhamento. Concordando com o colega, Karina reforça que ambos os termos estão em sintonia com a discussão que a autora trouxe ao texto. Com base nessas duas visões, lancei à turma a seguinte reflexão: que recurso cotextual colaborava para que julgássemos ter havido coerência temática?

Marisa, com riso no rosto, estranhou meu questionamento e destacou ter tido a impressão de que Karina já havia contemplado essa reflexão. Concordei parcialmente, esclarecendo que a seleção lexical que precedia esse parágrafo, sem dúvida, deixava-nos alinhado à

discussão. Reforcei, no entanto, que gostaria de voltar o olhar para o trecho sob análise. Após releitura, Sofia destacou que a expressão “reflexão linguística” anuncia uma cadeia de tópicos que se alinham com a linguagem. Marcos percebeu, logo depois, que o sentido dos itens posteriores (uso formal, grau de escolarização, monitoração da linguagem, distanciamento) é reforçado pela expressão mencionada por Sofia. Em acordo com ambos os estudantes, acrescentei que alguns dos itens citados por Marcos eram sim reforçados, mas a outros era dado o real significado. “Monitoração da linguagem”, prossegui, havia sido reforçada, dado que a locução adjetiva (da linguagem) já estava caracterizando bem a expressão;

já “distanciamento” havia recebido seu sentido justamente por se ancorar a informações cotextuais.

Considere relevante destacar que nossa perspectiva (textual, e não frásica) era reveladora por si só. A expressão “monitoração da linguagem”, mesmo analisada fora do texto, não constituía referente vago, diferentemente de “distanciamento”, que guardava em si uma potencial vagueza. Acrescentei, ainda, que, se empregássemos o segundo de modo isolado, não seria incomum fazermos diversas associações, como o distanciamento físico, por exemplo, porém o cotexto e o contexto eram eficazes na recuperação do referente, que colaborava para a coerência do tema em desenvolvimento.

f) Questão 6 (Prática Textual 3)

6. (página: 48) No último parágrafo, a conjunção “mas” (linha 3) estabelece coerência ou incoerência semântica no parágrafo em questão? Comente.

Para finalizar a nossa prática textual, relembrei aos estudantes (e colaboradores do estudo) de que a coerência semântica era construída com base no princípio da não contradição (cf. Van Dijk e Kintsch, 1983). Em seguida, Karina leu o enunciado e convidei-os para que analisássemos a conjunção “mas” no artigo científico. O trecho era o seguinte: “Dados etnográficos recolhidos mostram tratar-se de alunos oriundos de classe média baixa, **mas**

falantes da variedade urbana comum” (CYRANKA, 2015, p. 48). Após esse momento, questionei se a conjunção em análise era a geradora de contradição.

João compreendeu que a conjunção articulava duas ideias em contradição, dado que eram ideias opostas e, por essa razão, geraria uma contradição no texto. César, por sua vez, discordou do colega, ao destacar que os segmentos conectados pelo “mas” estavam sim em oposição,

mas não significava haver contradição no texto. Balancei a cabeça positivamente e orientei que os estudantes voltassem a atenção para o conteúdo expresso antes e após a conjunção. Ao relermos o período, reformulei a pergunta no sentido de avaliarmos se o conteúdo da primeira invalidaria o da segunda, ou vice-versa. A resposta foi negativa.

Ainda nessa análise, trouxe outro questionamento: estávamos diante de uma oposição de ideias ou de uma contradição? Destaquei ser comum nos textos a articulação de ideias opostas funcionando como uma espécie de quebra de expectativa. Pedi que avaliassem os seguintes enunciados como contradição ou oposição: (a) Fernando é alto, mas não alcança a lâmpada sem escada; (b) Fernando é alto, mas é baixinho. Suzana, ratificada pelos colegas com sinal positivo de cabeça, avaliou que o primeiro seria oposição de ideia, já que uma informação não anularia a outra, mas havia quebra de expectativa, pois era esperado que Fernando alcançasse a lâmpada; enquanto o segundo seria contradição, pois, se era verdade que Fernando era alto, não poderia ser igualmente válido que ele fosse baixinho.

Retomando o nosso trecho sob análise, concluí que a conjunção estabelecia oposição de ideias, uma vez que a expectativa era de que alunos oriundos da classe média baixa não fossem falantes da variedade urbana comum, mas o dado, contrariando essa expectativa, mostrou que o fato de serem oriundos da classe média baixa não

anularia a informação de que eram falantes da variedade urbana comum (embora talvez esperássemos que esse registro linguístico não pertencesse a esse público, mas a falantes, por exemplo, provenientes de classe média alta). Não haveria, nesse sentido, incoerência semântica, visto que o trecho não feria o princípio da não contradição, o que conferia a ele coerência nessa esfera da linguagem.

Conclusão

Antes de tudo, destaco que a formação da competência leitora no ensino superior constitui um processo contínuo, e não se estabelece apenas em uma prática textual, como a que propusemos na disciplina “Prática de Textos”. Entretanto, trouxe para a análise uma atividade relacionada à composição da coerência textual, que possibilitaria, a partir de leitura analítico-reflexiva, criar consciência acerca dos fatores que naturalmente integram um texto.

A partir da leitura do texto teórico, que versava sobre coerência textual, e da leitura do texto prático, que possibilitava a análise das condições de coerência estabelecidas no texto, foi possível atingir o nosso objetivo de pesquisa à medida que os estudantes conseguiam, em conjunto com o professor, aplicar as reflexões teóricas nos segmentos analisados. Os próprios estudantes buscavam ajustar as análises inadequadas e, em caso de falta de visibilidade, contavam com o auxílio do professor, a fim de se alinharem com

o princípio de interpretabilidade estabelecido na tríade autor-texto-leitor.

Em resposta às questões de pesquisa inicialmente propostas, assumo que, somente a partir da leitura e do debate de conceitos teóricos, conseguimos prosseguir com a análise dos segmentos e isso, de algum modo, ampliou a competência leitora dos estudantes, uma vez que, segundo relatos dos colaboradores, eles não haviam tido consciência de que esses aspectos estariam em jogo no momento da leitura do artigo científico (e de textos em geral). Ademais, as respostas dos estudantes, mediadas por eles mesmos e pelo professor, sinalizaram haver compreensão quanto à coerência, em linhas gerais, como princípio de interpretabilidade, e aos eixos linguístico-discursivos que a compõem, a saber: as coerências sintática, semântica, pragmática, temática, genérica e estilística.

Almejo, em suma, que as reflexões lançadas neste artigo possam incentivar outras investigações relativas à leitura analítico-reflexiva, voltadas para outras práticas de linguagem, como o uso de ferramentas de coesão sequencial, a constituição da progressão referencial ou mesmo as condições de produção de gêneros textuais acadêmicos. A partir dessa ação, acabamos por trazer ao discente a consciência de que a atividade de leitura transcende a mera decodificação, mas envolve análise e reflexão das manifestações linguístico-discursivas em uso, situadas em práticas inscritas no universo do ensino superior.

Reading competence formation in higher education: a practical analytical-reflective reading of textual coherence in scientific article

Abstract

The higher education demands, in their daily practices, reading and writing activities and in academic genres. Our goal with this work is to bring out the textual analysis performed by graduate students, through the application of theoretical concepts relating to textual coherence in analytical and reflective reading of a scientific paper, seeking the formation of reading competence. Therefore, this research is inscribed on the agenda of sociointeractional studies, interfaced with the Social Cognition and the Linguistic of Text, and lies, methodologically, in Discourse Analysis. From textual practice with six questions relating to textual coherence, we apply the theoretical concepts in the analysis of the article, in order to negotiate the senses perceived by collaborators, with mediation of the teacher, in relation to the overall coherence and linguistic-discursive axes that compose it, namely syntactical, semantics, pragmatics, thematic, generic and stylistic coherence.

Keywords: Competence reading. Practice of reading. Textual coherence. Scientific article. Higher education.

Notas

- ¹ Ao mencionarmos o termo *leitura*, não fazemos referência ao ato de decodificar. Assumimos, assim, o caráter ativo, protagonista, analítico e reflexivo, inerente ao olhar universitário.
- ² Afiliamo-nos à terminologia freiriana de leitura de mundo e de leitura da palavra, com base no pressuposto de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 1989).
- ³ Ao fazermos menção à coerência textual, estamos automaticamente tratando do conceito de texto. Em outras palavras, tudo aquilo que conseguimos estabelecer sentido é considerado texto; ao passo que aquilo que não estabelecemos sentido é um **temporário** não texto, que demandará ou a ampliação do conhecimento de mundo do leitor, ou a reedição do texto por parte do escritor, para que possa, então, atingir o *status* de texto.
- ⁴ Apesar de Koch e Elias (2008) definirem a coerência semântica com o estabelecimento das relações de sentidos, compreendemos que a análise, no nível semântico, volta-se para as relações de significado, ficando, para a esfera pragmática, a constituição do sentido, negociados pelos interagentes.

Referências

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Maria Esmantina G. Galvão Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOUR, R. *Grupos focais*. Tradução Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CYRANKA, L. F. M. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução coordenada por Izabel Magalhães. Brasília, DF: Ed. da UnB, 2001.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GILL, R. Análise de discurso. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. E. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MILLER, C. R. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, v. 70, p. 151-167, 1984.

SALOMÃO, M. M. M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. *Veredas*, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 61-79, 1999.

STREET, B. *Multiletramentos: um encontro com Brian Street*. Brasília, DF, 12 mar. 2015. Palestra ministrada no I Colóquio de Linguística Aplicada Crítica e Sociolinguística Educacional.

VAN DIJK, T. A.; KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

O ensino de Literaturas de Língua Inglesa na universidade: uma reflexão avaliativa

Charles Albuquerque Ponte*

José Carlos Felix**

Resumo

Partindo do conceito adorniano de semi-formação [*halbbildung*], este artigo se propõe a fomentar uma discussão reflexiva acerca dos três métodos mais comuns para a organização curricular e o ensino de Literaturas de Língua Inglesa no ensino superior brasileiro: o histórico, o baseado em gêneros literários e o temático. Esta é uma pesquisa originada no empirismo, a partir dos anos de experiência de ensino de seus autores, em diversas IES do país, e examina qualidades de cada um dos métodos, bem como seus deletérios e dificuldades de implementação. A intenção aqui não é a de vaticinar um dos métodos como ideal, mas equalizá-los para que se possa direcionar uma escolha informada aos Cursos de Letras em processo de reformular seus currículos.

Palavras-chave: Literaturas de Língua Inglesa. Ensino de graduação. Métodos e abordagens de ensino.

Introdução

A proposta deste artigo é a de avaliar três direcionamentos pedagógicos bastante comuns de ensino de Literaturas de Língua Inglesa (LLI) em cursos de Letras de todo o país, o historicista, o baseado em gêneros literários e o temático. A gênese aqui foi predominantemente empírica, pautada na experiência dos dois pesquisadores de mais de uma década de docência superior, em seis cursos de Letras com especialização em Língua Inglesa e suas respectivas literaturas, situados em quatro estados e duas regiões do país diferentes.

* Doutor em Teoria e História Literária (UNICAMP), professor adjunto IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

** Doutor em Teoria e História Literária (UNICAMP), professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia.

Por essa natureza empírica, deve-se salientar que, fossem outros cursos em outras instituições, possivelmente as considerações aqui apresentadas seriam diferentes; portanto, decidimos começar com o apanhado das experiências consideradas para esse trabalho, com períodos e métodos seguidos. Charles Albuquerque Ponte começou sua carreira em Fortaleza, sendo professor substituto de LLI na Universidade Estadual do Ceará (UECE), entre 2000 e 2002, e na Universidade Federal do Ceará (UFC), entre maio e novembro de 2004, lecionando na Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (FGF), entre fevereiro e novembro de 2004, quando passou a integrar o quadro efetivo da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), em Pau dos Ferros, RN, atividade que exerce até o presente. Por sua vez, José Carlos Felix ocupou o cargo de professor substituto de LLI na Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (FECILCAM), PR, por três anos, entre 2000 e 2001 e entre 2004 e 2005; desde março de 2005, passou ao quadro efetivo da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no *Campus* de Jacobina, participando das discussões acerca da reformulação dos currículos dos cursos de Letras dessa instituição.

Durante os períodos mencionados, as disciplinas de LLI estruturavam-se da seguinte forma: na FGF, na FECILCAM e na UERN, a partir de uma abordagem historicista; na UFC, as disciplinas de Literatura Norte-Americana são mi-

nistradas historicamente, enquanto as de Literatura Inglesa, por gênero (uma para prosa e outra para drama e poesia); na UECE, havia uma disciplina para o panorama histórico e três para gêneros (prosa, drama, poesia); na UNEB, a organização da área é temática (descrita com mais detalhes a seguir), com exceção do *Campus* I, onde o currículo divide os conteúdos das disciplinas por gêneros (conto, drama, poesia, romance).

O fio norteador deste artigo é a obra do teórico alemão Theodor Adorno, particularmente nos escritos e reflexões acerca das contradições presentes na área de educação, quando a aparente formação de um sujeito torna-se seu oposto, uma semiformação utilitarista (ADORNO, 2010a). No entanto, não adianta buscar um absoluto radical cuja aplicação seria impossível para determinados contextos, notadamente boa parte do interior do país, onde os recursos materiais e humanos são por vezes escassos, para não dizer inexistentes. Por isso, tencionando um equilíbrio entre a teoria que fundamenta nossa discussão e o contexto em que ela se aplica, a metodologia considera alguns aspectos importantes na avaliação de cada abordagem elencada. Primeiramente, discutiremos duas questões intrinsecamente relacionadas ao conceito adorniano de formação: a) se há um contato real e imediato entre os objetos estudados e os sujeitos destinados ao aprendizado; b) quais diretrizes pedagógicas devem conter uma proposta curricular para o ensino de literatura

capaz de deixar um traço marcante e profundo na formação dos alunos, tanto para sua vida pessoal quanto para o futuro profissional; c) por fim, na possibilidade de implementação do modelo em questão, que tipo de investimento em material humano e didático precisa ser feito para que o modelo atinja suas potencialidades.

A semiformação adorniana e o paradoxo da educação

A modernidade trouxe, sem dúvida, diversos avanços para a humanidade como um todo, especialmente em termos materiais e de conforto. Nesse âmbito, uma das melhorias mais propagandeadas pela ideologia dominante é a da educação universal, posto que ela, pelo menos em teoria, promove uma aproximação entre as classes em termos de igualdade de condições de disputa entre posições no mercado de trabalho, independentemente da origem social dos sujeitos. Todavia, a despeito das discrepâncias notórias de um contexto educacional que incorpora, reflete e adensa as desigualdades entre classes sociais, em termos práticos, essa formação terminou por desembocar em seu inverso, a chamada semiformação [*halbbildung*]. Isso acontece porque a potencialidade de uma formação efetiva e de bases sólidas, bem como de seu antípoda já existiam em uma forma primitiva no modelo aristocrata, mas estabelecem-se

definitivamente com a ascensão da burguesia e do sistema capitalista, a partir da dialética de resolução do antagonismo social (ADORNO, 2010a, p. 11); cria-se, assim, uma tensão entre a autonomia do sujeito e o controle do capitalismo enquanto sistema¹.

Segundo Adorno (2010a, p. 10), essa tensão entre os dois polos ganha força a partir do momento em que a cultura se converte em um valor e os bens culturais passam a ser apenas bens, fazendo a consciência humana sofrer um processo de dissociação de valores, em que o progresso espiritual e/ou cultural e o processo material tornam-se sinônimos, de modo que os indivíduos sejam incapazes de perceber uma distinção entre ambos. A consequência primeira dessa modificação afeta direta e profundamente a maneira pela qual os seres humanos travam suas relações com a cultura, pois a quantidade de objetos apreendidos (ou acumulados, no vocabulário capitalista) passa a importar mais que a qualidade da experiência advinda do contato com as obras.

Assim, nessa conjuntura, o desequilíbrio dessas forças, impulsionando uma ideologia quantitativa, causou uma universalização não de formação, mas antes de semiformação, baseada no utilitarismo e tendo como principal característica a instrumentalização dos recursos culturais e o reconhecimento cego das obras. Sem dúvida, diversos fatores, como a expansão do capitalismo para o inconsciente das pessoas e a con-

sequente rizomatização do pensamento centrado na metafísica (JAMESON, 1991) contribuíram significativamente para a guinada extrema que a formação tomou, atingindo indistintamente todas as classes quase a ponto de a perdermos de vista pela ausência de seu oposto.

Adorno parte da premissa de direcionamento freudiano de que o conjunto da sociedade seria um espelho do conjunto de seus indivíduos, ou, em termos mais claros, quanto mais lúcidos, racionais e livres os seres de uma determinada sociedade são, assim se tornará a sociedade como um todo. No entanto, sem a perspectiva de uma formação de bases sólidas, surge uma coletividade a fazer pressão social para que as pessoas entrem nesse círculo vicioso, baseada em uma lógica de reduzir tudo aquilo que “poderia ir além da autopreservação em nada mais que a vida vivida na luta violenta pela sobrevivência.” (HULLOT-KENTOR, 2010, p. 12). Isso porque as pessoas acreditam que, ao conhecer superficialmente uma grande quantidade de produtos culturais, provam uma formação mais completa e agregam valor a si mesmas, podendo cobrar mais por sua força de trabalho².

Essa imagem construída para outrem, nascida de uma falácia de se tomar a apreensão da cultura como um fato passivo e simples, tem consequências nefastas em longo prazo, como a opressora obrigatoriedade de se manter *atualizado* a qualquer custo, perscrutada por perguntas ofensivas, como “você não conhe-

ce isso?”, e que no limite cumpre somente a função de aumentar o consumo de toda sorte de mercadoria cultural e não de formar os seres. O círculo vicioso inicia-se mais uma vez, pois, sem uma formação adequada, as próprias relações interpessoais tornaram-se alienadas, de maneira que os diálogos perdem sua força após segundos e os assuntos precisam variar freneticamente para mascarar sua desconexão (isso explicaria a sintomática mudança de comportamento em que, a cada dia, um número cada vez maior de pessoas sente-se mais confortável com interações na internet, um meio onde a atenção é distribuída entre a conversa, as notícias, vídeos, etc., dissimulando o desconforto do silêncio ou da falta de *raccord* entre as falas).

Como, nesse contexto, o mero reconhecimento dos produtos culturais é dado por certo e não há estímulo a sua apreensão subjetiva de forma mais profunda, o que termina por acontecer é a identificação das pessoas semiformadas em torno de uma “insânia” comum (ADORNO, 2010a, p. 34). Isoladas e reagindo com ressentimento a qualquer forma de escape desse labirinto, elas alegam para isso, com delírios de perseguição, que as tentativas de abrir outros caminhos culturais seriam sempre opressoras e hegemônicas. Esse quadro é, em parte, o que Adorno e Horkheimer (1985) chamaram de esquematismo kantiano, visto aqui não como uma elaboração literal, mas antes metafórica, da obra de Kant, já que as tensões das duas teorias

confrontadas se mostram insolúveis. O princípio do conceito, então, considera que há certa organização na manufatura dos produtos culturais, com o expediente de homogeneizar as pessoas em um estado regredido, infantilizado, não permitindo que os indivíduos avancem ou experimentem estruturas diferentes, mais complexas (ADORNO, 1987, 2001).

Nesse sentido, o conceito de indústria cultural de Adorno e Horkheimer (1985) age em paralelo com o de semiformação para o controle das mentes, já que seu produto final “é a audiência, não os programas.” (RAMOS, 2008, p. 81). Indústria cultural e semiformação, em áreas da vida que se sobrepõem, agem a partir da simplificação e homogeneização dos objetos em vez de sua diferenciação, aleijando o processamento dos saberes, de maneira a não haver um contato elaborado entre sujeito e objeto, a partir da experiência própria de cada um (ADORNO, 2003, p. 26), de maneira que o semiformado transforma “o mediato em imediato” (ADORNO, 2010a, p. 36) e pensa satisfatória uma apreensão parcialmente entendida ou experienciada do saber, definição *per se* da semiformação.

Esse processo remete à explosão da experiência propagada por Walter Benjamin (1994), em “O narrador”, na qual a apreensão socializada das histórias contadas ao redor do fogo e personalizadas de acordo com as tradições da comunidade passa a ser mediada pela indústria editorial, cambiando para histórias construídas e consumidas

individualmente a partir do conceito de gênio [*wit*], sem espaço para adaptações subjetivas ou mesmo socializações. Tal mediação pode ser constatada, por exemplo, na incapacidade de as pessoas lembrarem sequer se conhecem certo filme ou livro, alardeando essa falha como “má memória” (ADORNO, 2010a, p. 33).

Por isso, de acordo com Adorno (2010a, p. 9), um dos maiores erros em relação à cultura é sua sacralização, já que ela distancia sujeito e objeto, impedindo sua apropriação subjetiva e, logo, contribuindo indiscriminadamente para a semiformação. Ao contrário, os passos mais aconselhados para lidarmos com os objetos culturais seguem necessariamente uma política constante e socialmente reflexiva, já que essa naturalização e passividade quase sempre implicam em uma apreensão fundamentalmente acumulativa e não crítica.

Essa vigilância ativa ajuda a evitar que haja uma alteração dos sentidos propagada pela semiformação (ADORNO, 2010a, p. 25), permitindo, assim, que a cultura assuma plenamente seu “conteúdo de verdade e [...] suas relações vivas com o sujeito vivo, o qual, de certo modo, corresponde à sua definição” (ADORNO, 2010a, p. 19), libertando, portanto, o sujeito do utilitarismo narcisista, no qual a falsa imagem percebida pelo outro alimenta seu autoerotismo, permitindo uma apropriação dos objetos pelos sujeitos, em uma relação na qual um modifica o outro e vice-versa. Por fim, o resultado da formação seria

um sujeito autônomo e livre em relação à cultura, de forma que ele pudesse apreciá-la subjetivamente em toda sua complexidade, sem necessitar de *prestar contas* da experiência advinda do contato com as obras, ou ainda quantificá-la, ou mesmo transformá-la em moeda de troca para uso em suas relações superficiais cotidianas.

No campo do ensino de literatura, podem-se tirar algumas lições específicas da discussão feita por Adorno, em especial no que concerne à abordagem dos textos literários. Considerando que o “lugar geométrico” da formação é a linguagem (ADORNO, 2010b, p. 67), a maior diretriz para o estudo literário é a de alocar o texto como pedra fundamental do estudo, sem mediadores ou parcialidades. Para isso, deve-se tomar cuidado para que a obra literária seja estudada em sua totalidade, tanto estrutural quanto social, escapando assim de interpretações limitadas baseadas em partes isoladas ou desconexas do texto. Dessa forma, ao advogar pela interpretação simultaneamente textual e social da obra, Adorno contribui para a crítica sociológica que se consolidaria a partir da década de 1930, lado a lado com nomes como Lukács e Benjamin, influenciando depois Antonio Candido, Ángel Rama, Raymond Williams e Fredric Jameson, dentre outros.

Dessa diretriz primeira, podemos adaptar um exemplo utilizado por Adorno, examinando dados de um estudo no qual as pessoas que iam a uma sala de

concerto reagiam com mais entendimento que outro grupo a ouvir o mesmo concerto pelo rádio. Há, é claro, que considerar um elemento não aplicável ao ensino de literatura, a presença ou ausência de uma dimensão visual nessa experiência, mas, no todo, a argumentação de um contato direto e total com a experiência, sem mediadores ou fracionamento da atenção do sujeito, é bastante salutar para a apreensão de qualquer saber, seja este artístico, seja de outra natureza. Em consequência, Adorno (2010b, p. 30) condena, para o estudo de filosofia, “as introduções históricas e as interpretações que afastam do contato direto com as obras e seus fundamentos.” Considerando que as obras literárias, ao contrário das obras filosóficas, não são em si teoria ou história, de forma geral, esse direcionamento não pode ser tomado tão à risca, mas serve para determinar o lugar da história literária e da crítica nos estudos literários. Dessa forma, confirma-se como pilar a interação direta entre sujeito e texto sem mediadores, tendo por objetivo primeiro saber literatura e não saber sobre literatura.

O método histórico

Dentre os três principais métodos de ensino de literatura de língua inglesa nos cursos de Letras nas universidades no país, a abordagem que denominaremos aqui de “método histórico” é, sem dúvida, a mais popular e facilmente identificada nos ementários dos cursos

de graduação³. Baseada no argumento de que a literatura caminha, paralelamente à história, por uma linha de períodos únicos e diferenciados entre si, essa abordagem segue o direcionamento da estilística ao dividir os períodos em estilos de época e delimitar cada um deles formal e historicamente, apresentando-se como uma alternativa crítica a leituras moralistas ou biográficas da obra literária. Baseada no argumento de que abordagens interpretativas da época negligenciavam dados históricos ou sociais – elementos fundamentais no processo de leitura e significação do texto –, nessa hermenêutica a vinculação do texto literário ao contexto de produção tornou-se um elemento central.

A inflexão de uma perspectiva histórica resultou em mudanças significativas no ensino da literatura. Dentre elas, a mais notável foi a de modular o estudo/ ensino de literatura a partir de uma noção de continuidade histórica, conferindo assim uma sensação evolutiva ao estudo das obras alocadas em momentos sucessivos e partilhando características estéticas afins. Ou seja, tanto as vicissitudes históricas e estéticas quanto a produção literária delas advindas são estudadas tendo como base fatos que elucidam a maneira pela qual as mudanças da mais variada ordem na sociedade afetam e resultam em diferentes formas de expressão artística e literária. Nesse sentido, ao explorar as obras em relação ao contexto sócio-histórico em que foram produzidas, o método em questão

permite que os alunos reconheçam e compreendam a inserção social de uma obra literária e não a vejam como um mero objeto desvinculado inteiramente de uma conjuntura contextual. Isso vale especialmente para obras cujas marcas históricas convertem-se em dados essenciais na estrutura do texto, ocorrendo simultaneamente em diversos níveis: mesmo em um nível superficial, é praticamente impossível para o professor de literatura inglesa falar de *The Canterbury Tales* sem discutir e fornecer aos alunos um breve esboço da estrutura social de classe na Inglaterra medieval que cada personagem representa nos contos de Geoffrey Chaucer; em outro, mais profundo, pode-se também tirar diversas conclusões examinando o poema “Terra devastada”, de T. S. Eliot, à luz das profundas transformações sociais das primeiras décadas do século XX.

Outra considerável vantagem do método histórico é sua viabilidade em contextos de ensino desprovidos tanto de recursos humanos quanto de variedade material. O primeiro caso ainda é um problema enfrentado nos cursos de graduação em Letras com Habilitação em Língua Inglesa, particularmente em universidades e faculdades espalhadas pelo interior do Brasil. Com poucos programas de pós-graduação *stricto sensu* em LLI, a rigor, nos cursos de graduação, tais disciplinas são frequentemente ministradas por professores com formação apenas em língua inglesa e/ou linguística e cuja experiência com literatura se

resume a algumas disciplinas cursadas em sua primeira formação universitária, que tendem a servir de modelo para suas próprias práticas. Dito de outro modo, pelo fato de serem fluentes no idioma, juntamente com a falta de docentes com formação específica em literatura inglesa, tais professores são forçados a aventurar-se nessa seara por vezes contra sua vontade, tendo apenas como principal ferramenta o conhecimento linguístico, porém, com pouca, ou nenhuma, familiaridade com protocolos de interpretação literária. Em contextos como esse, o método histórico desponta como a prática pedagógica mais viável, para não dizer o único meio em que a literatura pode ser ensinada.

Ademais, nesses contextos, o tipo de material didático, quando disponível, possui também um papel considerável ao eleger o método histórico como opção pedagógica. Tanto por razões econômicas quanto pela própria orientação assinalada nos ementários das disciplinas de LLI, é muito comum que a aquisição de livros de literatura priorize compêndios que forneçam grandes panoramas literários com excertos das principais obras de diferentes autores de diversos períodos⁴ em detrimento de volumes das obras completas de determinado escritor, poeta ou dramaturgo⁵. Embora a diversidade desses compêndios e antologias seja imensa, sua organização de conteúdo segue, via de regra, o mesmo princípio estruturador: autores são alocados em seus respectivos períodos históricos;

estes, por sua vez, são organizados de maneira linear e *evolutiva*, iniciando com a literatura medieval em literatura inglesa e as literaturas de viagem na norte-americana, como podemos verificar nas duas populares antologias da editora W. W. Norton (ABRAMS, 2000; BAYM, 2003). Cada seção é iniciada com um panorama dos principais fatos históricos e uma introdução às características estéticas do período em questão (*e.g.* romantismo, modernismo, etc.); os textos dos autores também são prefaciados por breves dados biográficos que procuram situar sua produção literária no contexto do movimento estético em questão, além de uma listagem ou enumeração de suas obras mais significativas.

Outra característica marcante da estruturação dessas antologias é a divisão clássica entre volumes dedicados à literatura inglesa e à norte-americana. Naturalmente, esses não são os únicos compêndios literários, posto que, nas últimas décadas, tanto a emergência de abordagens de ensino orientadas pela noção de gêneros textuais (antologias de contos, poesias e teatro em língua inglesa) ou em grandes temas literários (antologias de poemas de amor, de ficção científica, teatro moderno, etc.) quanto a ascensão dos estudos pós-coloniais, que questionou a natureza imperialista contida em uma compreensão de literatura pautada exclusivamente em uma divisão geográfica, fizeram com que a variedade na oferta dessas antologias aumentasse consideravelmente. Não obstante,

mesmo diante das recentes mudanças, o foco central de tais compêndios ainda continua sendo no binarismo contido na divisão geográfica e nacionalista entre Inglaterra⁶ e Estados Unidos.

A despeito das vantagens enumeradas, o ensino de literatura pautado em uma perspectiva histórica apresenta uma série de problemas e questões que carecem um exame mais detido. Primeiramente, por mais didática e acessível que a aproximação entre texto literário e seu contexto histórico pareça ser, na prática, a vinculação de duas grandes áreas do conhecimento como literatura e história acaba sempre sendo reduzida a generalizações deformantes por várias razões. Não sendo o professor de literatura um especialista em história, via de regra, ele recorre a informações contidas em grandes panoramas históricos que reduzem um período ou evento histórico a uma série de assertivas limitadas, fornecendo uma perspectiva unívoca e fechada acerca de um determinado assunto, com um “crescimento calmo, imperceptível, natural, ‘orgânico’” (LUKÁCS, 2011, p. 42). Com efeito, se, por um lado, a utilização do contexto histórico como ferramenta interpretativa *par excellence* confere ao texto literário um sentido inequívoco, tangível e quase sempre incontestável, desobrigando assim aquele professor menos preparado a lidar com os meandros, imprecisões e ambiguidades de sentido endêmico a todo e qualquer texto; por outro, o emprego do dado histórico (e é a isso que ele acaba sendo

reduzido) apenas como um elemento aprioristicamente dotado de um sentido ausente no texto literário retira dele sua própria historicidade. Ou seja, ao abordar apenas o texto literário dentro de uma circunscrição sócio-histórica, perde-se uma oportunidade preciosa de interpretar a própria informação histórica como produto de uma determinada contingência, dotado de um sentido não tão estável e, portanto, passível de ressignificação.

Uma segunda questão decorrente do paralelo entre literatura e história diz respeito às próprias limitações interpretativas contidas nesse método. Diferentes textos demandam diferentes aparatos interpretativos, e uma mesma obra literária pode ser lida, relida e interpretada de diversas maneiras e de acordo com determinada abordagem que a ela se aplica (psicanálise, desconstrução, feminismo, marxismo, etc.). Além disso, a própria situação do texto literário fica sempre à mercê do tipo de abordagem teórica que se utiliza para interpretá-lo. O que observamos em nossa experiência acadêmica ao longo desses anos, tanto na condição de alunos de curso de graduação e pós-graduação quanto como professores de LLI em diversos cursos de graduação, é que, quanto mais potente em termos de significação e sentido for o aparato teórico/interpretativo, menor será a necessidade de se explorar o texto literário. No caso do método histórico em particular, nota-se que, nas aulas, ele funciona como uma espécie de antessala, “uma

antecâmara de sentido” pela qual se deve obrigatoriamente passar antes de se chegar ao quarto principal, o texto, servindo portanto de mediador entre este e o aprendiz. Todavia, na prática de sala de aula, dedica-se tanto tempo na enumeração e discussão de dados históricos e de aspectos estéticos de determinada escola literária que, quando finalmente chega-se à obra literária, há muito pouco para se fazer a não ser identificar no texto onde ou, na melhor das hipóteses, de que forma tais características encontram-se expressas, ou, negativamente, escapam ao seu contexto. Em suma, na ânsia em assegurar um sentido estável no momento de encontro com o texto, o aluno é sobrecarregado de antemão por um turbilhão de dados históricos e características estéticas que, ao se deparar com o texto, há pouco ou quase nada para se explorar em termos de sentido. Por exemplo, a exploração dos fatos históricos que possibilitaram literariamente o período elisabetano, um dos mais importantes na formação de toda a literatura inglesa, com atenção especial para as contradições e indefinições político-religiosas arraigadas naquela sociedade, impede, ou pelo menos dificulta, que *Hamlet* seja lido sob qualquer outra perspectiva, chegando a limitar a visão dos elementos literários potenciais de ser interpretados, de modo que diversos aspectos da obra que poderiam complexificar a leitura são simplesmente desconsiderados como ruídos.

Outro aspecto desfavorável do método histórico no ensino de LLI diz respeito ao seu próprio *telos* dentro de uma estrutura curricular que visa, sobretudo, à formação de professores de Língua Inglesa. Nesse sentido, ao longo de nossa carreira acadêmica, tornou-se bastante comum ouvirmos as reclamações de alunos que veem pouco, ou nenhum sentido prático entre os conteúdos literários contidos na grade curricular e os conhecimentos que eles de fato irão utilizar em sua prática docente – a grande maioria como professores de Língua Inglesa tanto na rede pública/privada de ensino quanto nos cursos de idioma. No caso de cursos de licenciatura, seja apenas de Língua Inglesa ou dupla habilitação, a separação entre os departamentos de língua e literatura em muitos cursos de Letras faz com que o ensino de ambas coexistam como universos paralelos que raramente se encontram e, quando esse esbarrão é necessário, travam uma luta de poder, os professores de Língua/Linguística apontando a inutilidade da literatura para a vida prática e os de literatura clamando uma falta de profundidade e/ou senso estético de seus colegas para poderem apreciar a *beleza* da literatura⁷. Dessa forma, nota-se que, nas aulas de língua, professores altamente fluentes ignoram quase completamente qualquer texto literário como elemento integrante de qualquer produção linguística do mesmo modo que, nas aulas de literatura orientadas pelo método

histórico, o tratamento da linguagem, quando ocorre, é, a rigor, desvinculado dos conhecimentos da estrutura da língua. Essa cisão, atrelada à quase inexistência de incentivo para o uso das LLI tanto nos currículos de Ensino Básico quanto nos cursos de idioma em geral, finda por adensar ainda mais a certeza dos graduandos e futuros professores da pouca utilidade do estudo da literatura na sua formação acadêmica. No máximo, sua justificativa dá-se com bases em um discurso arnoldiano e altamente problemático de que a literatura, assim como as demais artes, tem como função primordial a elevação do espírito e logo ajuda a nos tornarmos seres humanos melhores.

A organização e distribuição dos conteúdos literários de maneira linear e em consonância com uma linha do tempo cronológica caracterizam-se como mais um obstáculo oriundo do método histórico. A rigor, os conteúdos sugeridos pelos ementários e programas de disciplina excedem a carga horária destinada às disciplinas de LLI. A título de ilustração desse descompasso, tomemos o caso do currículo do curso de Letras (Língua Inglesa e Respectivas Literaturas) da Universidade do Estado do Rio Grande, cujas disciplinas da área seguem uma estruturação pautada por essa abordagem. A carga horária em sala de aula destinada ao eixo de LLI é de 300 horas e distribuída da seguinte forma⁸:

Literatura Inglesa:

Literatura Inglesa I, 60 h/a: das origens ao século XVIII;

Literatura Inglesa II, 60 h/a: do século XVIII ao fim do século XIX;

Literatura Inglesa III, 30 h/a: o modernismo.

Literatura Norte-Americana:

Literatura Norte-Americana I, 30 h/a: das origens ao fim do romantismo;

Literatura Norte-Americana II, 60 h/a: da guerra civil à década de 1920;

Literatura Norte-Americana III, 60 h/a: da década de 1930 até os dias de hoje.

Três elementos são importantes de serem apontados aqui: a exclusão das outras literaturas em língua inglesa, a quantidade de conteúdos para cada disciplina e a questão dos pré-requisitos. Primeiramente, é preciso considerar a produção literária das ex-colônias que, nos últimos anos, publicou um contingente significativo de obras cuja importância para a literatura contemporânea em Língua Inglesa não pode ser ignorada. No caso dessa divisão, dependerá do professor que ministra as disciplinas de literatura inglesa incluir, ou não, alguma obra do chamado movimento pós-colonial, pois não existe nenhuma disciplina específica sobre o tema, optando ou por excluir assim toda a produção literária das ex-colônias que a muito custo alcançaram sua independência e lugar na cultura contemporânea, ou deixar como única alternativa a continuidade do jugo desses estados à Inglaterra, na forma de incluir sua produção cultural

como inglesa (como faz a antologia da W. W. Norton).

Segundo, nota-se que o conteúdo literário sugerido pelo ementário a ser coberto está circunscrito há cerca de 1.400 anos de produção literária para a Literatura Inglesa e 500 anos para a Literatura Norte-Americana. Destarte, não é preciso muito esforço para se perceber a desproporção entre o limitado número de horas e quantidade elevada de conteúdos a serem cobertos. Uma conta que não fecha.

Na prática, quem passou pela experiência de um programa como este conhece bem seu funcionamento. As disciplinas de literatura resumem-se a um curso em que se oferece um grande panorama histórico dos principais períodos literários, autores e obras a eles circunscritos. Por essa razão, fala-se mais sobre a literatura do que se estuda literatura – no sentido de que o “estudo da literatura” pressuporia uma leitura atenta e contato imediato com o texto literário. Sabe-se que, via de regra, pelas razões já enumeradas, nesse método, o máximo de contato que os alunos têm com o texto literário restringe-se a excertos de romances, peças de teatro. Em um quadro otimista, dependendo de quão ousado for o professor e o nível de proficiência em língua inglesa dos alunos (outro fator inegável na realidade do ensino superior brasileiro), contos ou poemas são os únicos gêneros textuais realmente lidos e discutidos em sala de aula em sua totalidade, pelo menos

em sua língua original. Ademais, como forma de compensar o tempo gasto na leitura de uma obra, é comum na prática docente que o professor recorra a adaptações cinematográficas de romances ou peças de teatro. Uma solução paliativa, compreensível e até justificável em alguns contextos⁹, mas que limita e reduz o ensino/aprendizagem das LLI ao mero conhecimento de enredo. Enfim, basta saber do que se trata o romance, a peça, o conto, etc.

Por último, pelo menos deve ser dito que, ao contrário do que ocorria há alguns anos, essas literaturas não constituem pré-requisito umas para as outras, como pregam os professores mais radicais do método histórico. Durante anos, o currículo da UERN, nosso exemplo, foi engessado por pré-requisitos, escolhidos a partir justamente dessa ilusão de que a história da literatura deveria ser percebida em seu fluxo, sem espaços para problematizações, de forma que os alunos só poderiam cursar as disciplinas na cronologia temporal; além disso, no currículo anterior ao vigente, as disciplinas de Literatura Norte-Americana estavam alocadas, na grade curricular, para iniciar um semestre após as de Literatura Inglesa, para que o aluno tivesse cumprido o panorama de formação das LLI antes que pudesse começar a estudar sua trajetória no outro lado do Pacífico. Por exemplo, na divisão temporal ainda seguida, a literatura colonial norte-americana realmente ficava, na progressão das disciplinas, após a colo-

nização dos EUA pela Inglaterra, mas o modernismo, concomitante nos dois países (basta lembrar a importância de poetas americanos como Ezra Pound e T. S. Eliot para o modernismo inglês), terminava por seguir a mesma lógica de dependência dos EUA em relação à sua antiga dominadora, o que não mais procedia. Contudo, hoje, os pré-requisitos para qualquer uma dessas disciplinas são Teoria da Literatura II, pois é natural que os alunos necessitem de um instrumental teórico antes de poderem cursar as disciplinas específicas de Literatura, e Língua Inglesa III, sob a alegação de que os alunos precisam de um mínimo de proficiência na língua-alvo para conseguirem ler os textos originais, diminuindo, assim, a percepção de uma história concisa e total.

Além disso, a extensão do texto literário não é único problema observado em abordagens que privilegiam o método histórico. Conforme já apontado, o grau de proficiência na língua inglesa também converte-se em um obstáculo frequentemente compensado com o uso de adaptações filmicas ou de traduções em sala de aula. Não obstante, turmas com alto grau de proficiência no idioma, algo mais ideal do que real, continuam a enfrentar o problema do distanciamento linguístico, pois o método em questão segue uma linha histórica que frequentemente começa na Idade Média (como *Os contos de Canterbury*, de Chaucer, por exemplo), desconsiderando o anacronismo linguístico contido nesses textos que

os tornam difíceis e pouco acessíveis até mesmo para falantes nativos da língua inglesa. Logo, na prática, mesmo em turmas compostas por alunos proficientes, a possibilidade de ministrar um curso em que tanto textos de Chaucer e Shakespeare sejam lidos no original é sempre consideravelmente pequena. Ademais, a disposição cronológica de conteúdos literários em consonância com uma linha histórica faz com que estes autores e obras sejam sempre estudados, na melhor das hipóteses, na metade da graduação¹⁰. Desse modo, a introdução à literatura inglesa é sempre um trabalho hercúleo para professores e alunos e, diante dos obstáculos mencionados, não surpreende que filmes e/ou traduções acabem se tornando a melhor via pedagógica para se contornar tal problema. A ironia, contudo, é que, no final das contas, tem-se um estudo de literatura em uma abordagem sócio-histórica que desconsidera o exame da forma das obras estudadas, ao contrário do que postulam teóricos mais contemporâneos da crítica sociológica e/ou marxista, como Antonio Candido (2006) e Fredric Jameson (1981).

Por fim, a subsunção dos conteúdos literários a um alinhamento histórico, linear e *evolutivo* engessa todo o eixo de literatura em uma estrutura curricular rígida em que há pouco, ou nenhum, espaço para ser fazer adaptações. Nessa conjuntura, em termos de redimensionamento, o máximo que se consegue são pequenas modificações como *incluir*

novos períodos/obras. Inclusão, e não *exclusão*, aparece, nesse caso, como a única alternativa possível de modificação, pois a intrincada relação de interdependência entre períodos histórico-literários sobre a qual se fundamenta o currículo faz com que a omissão de uma escola literária ou período histórico anule a função contrastiva tanto de seu antecedente quanto de seu subsequente.

Em geral, a abordagem histórica de ensino de literatura só deveria ser implementada nos cursos de Letras com habilitação em língua estrangeira em casos muito particulares, notadamente aqueles com poucos recursos humanos, sem professores com especialização na área e com uma biblioteca bastante limitada. Isso porque a distância entre texto e alunos sempre dificulta a formação dos aprendizes, ao ponto de, mesmo quando eles conseguem fixar alguns dos textos estudados, esse conhecimento não serve, na prática, nem ao utilitarismo característico da semiformação. A seguir, veremos como o método baseado em gêneros pode evitar alguns desses problemas.

O método baseado em gêneros

As reformulações curriculares nos cursos de graduação de Letras, ocorridas a partir da década de 1970 no Brasil, serviram de incentivo para que, ao menos em algumas universidades, se buscassem outras propostas pedagógicas para a estruturação das disciplinas e conteú-

dos relativos ao eixo de Literaturas de Língua Inglesa: estas eram ainda parcialmente devedoras da estilística, mas agora influenciadas pelas teorias textuais de abordagem da linguagem literária como o formalismo, o estruturalismo e o *new criticism*, especialmente incorporando a onda estruturalista brasileira alavancada por nomes como Joaquim Mattoso Câmara Júnior, José Rebouças Macambira e Massaud Moisés. Embora uma breve sondagem nos programas e ementas dos cursos de Letras pelo país revele que o método histórico continua presente como opção de modelo de ensino após a reformulação, foi possível constatar o surgimento de outra tendência: o método baseado em gêneros literários.

Diferentemente do método histórico, nesse modelo pedagógico de ensino de literatura, a matriz estruturadora dos conteúdos das disciplinas tem sua base nos próprios elementos da tradição literária que alocam tipologias textuais em categorias distintas e de acordo com princípios comuns (a poética, a prosa, o drama, etc.). A rigor, tal estruturação tem aparecido nos currículos de Letras na forma de disciplinas que distribuem os conteúdos literários de maneira geral, dentro dos seguintes gêneros: conto, poesia, drama e romance. Esse é o caso do currículo do *Campus I* da Universidade do Estado da Bahia, que dedica 60 horas em sala de aula para cada uma das quatro disciplinas, situadas do quarto ao sétimo semestres do curso.

Essa mesma ordenação – do conto ao romance – tem por objetivo proporcionar um contato gradual e progressivo ao neófito na tradição literária de língua inglesa. Daí a razão de optar-se pela prosa concisa e atualidade da linguagem, típicas do conto. Nesse sentido, à medida que se familiariza com o instrumental linguístico e literário experienciado nas disciplinas voltadas ao estudo do conto em língua inglesa, o aluno (ao menos idealmente) avança progressivamente para formas e tipologias textuais menos frequentes de leitura como a poesia e o teatro. Por sua vez, tanto por sua extensão quanto pela complexidade e elaboração de enredo típicos do romance, esse gênero seria o último a ser ensinado e estudado em sala de aula, pois se acredita que, nessa etapa de sua formação, os alunos já disporiam de conhecimento de língua, instrumental literário e maturidade crítica suficientes para estudar romances de escritores do cânone literário em língua inglesa¹¹.

Como se pode constatar, a abordagem literária por gêneros oferece uma flexibilidade de disposição dos conteúdos e maior possibilidade de recortes no programa. Uma vez livre do engessamento imposto pela linha sócio-temporal do método histórico, desobriga-se também da necessidade de que toda a tradição literária em língua inglesa seja cumprida, algo que, na prática, é inexequível. Além disso, essa maior mobilidade permite ao professor fazer trocas de textos e obras ao longo do curso, de modo a ajustá-las ao nível linguístico das turmas, sem

com isso desrespeitar ou descumprir as diretrizes do programa.

O texto literário assume uma posição privilegiada nesse método, ampliando o contato direto entre sujeito e objeto, pois é a partir do estudo de sua estrutura constitutiva que as discussões em sala de aula ocorrem. Com efeito, a constante ênfase no exame e no estudo das formas de cada gênero textual facilita e intensifica o aprendizado da leitura cerrada – uma ferramenta necessária para qualquer estudante de literatura. Além disso, a rigor, a pouca, ou nenhuma, familiaridade com qualquer aparato de leitura e interpretação literária faz com que estudantes se sintam completamente perdidos quando se deparam com um texto literário. Por essa razão, a possibilidade de utilização de teorias e abordagens próprias para cada gênero textual desponta também como outra vantagem desse método, viabilizando o aprendizado sistemático da tradição crítica centrada no texto – a exemplo do formalismo e estruturalismo¹².

Isso permite que o texto literário seja visto como é, ao invés de ter sua interpretação direcionada exclusivamente por contingenciamentos históricos, como ocorre no método anterior. Por exemplo, uma obra como *Hamlet* não mais serve de desculpa para que se determinem as vicissitudes do final do século XVI na Inglaterra, em uma relação unívoca e bem assentada, mas pode assumir seu potencial textual complexo, em que os componentes lutam entre si para formar significados por vezes contraditórios. Ela

também abre a opção de se verificar como o texto foi considerado em diferentes momentos da história da crítica, que componentes foram mais utilizados em interpretações pelos românticos, ou pelas correntes interpretativas mais recentes.

Todavia, a despeito das vantagens enumeradas, particularmente no sentido de que o método por gênero permite maior proximidade e contato com o texto literário, alguns aspectos desfavoráveis desse método devem ser considerados. A ênfase dada a cada gênero, estudado isoladamente e fechado em cada disciplina, pode levar os alunos a noções equivocadas de que gêneros literários são categorias textuais fechadas em si. Uma possível maneira de contornar tal problema exige que do professor de literatura faça constantes ressalvas à fragilidade e mobilidade das convenções textuais que estão sendo ensinadas, algo que, nos primeiros anos de graduação, pode se tornar extremamente confuso e contraproducente para os alunos. Outra possibilidade seria demonstrar essa mobilidade na prática, optando por estudar em sala de aula textos em que tais categorias de gênero se fundem a fim de elucidar as mais variadas formas de diálogos entre gêneros textuais diferentes. Por exemplo, *Ulysses*, de James Joyce, é um exemplo flagrante de como o romance incorpora em suas narrativas elementos de gêneros díspares, mas teria de ser feito também em outros períodos e com outros gêneros mais sutis, como a incorporação do gênero textual carta

no romance do século XVIII, o que, a rigor, exigiria um professor bem mais preparado que aquele necessário para a abordagem histórica. Em termos de formação dos professores, essa seria uma opção intermediária, com professores de formação um pouco mais específica, mas ainda sem necessariamente terem a maturidade de participação em pesquisas institucionais ou atuação em programas de pós-graduação.

Por outro lado, cabe ressaltar, o método por gênero pode cair facilmente nos inevitáveis problemas do formalismo/estruturalismo, com a ênfase demasiada e absoluta nos limites do texto, sem que haja assim opções para compensar suas limitações em outras disciplinas. Esse é seu maior deletério: apesar de manter um contato direto entre alunos e objeto, ao menos em relação à abordagem historicista, falta aqui maior conexão entre os objetivos da disciplina e a vida dos aprendizes, de forma a não promover um aprendizado em comunhão com a subjetividade de cada um, dificultando dessa forma a formação real e promovendo, na melhor das hipóteses, a apreensão utilitarista desses conteúdos. O fato de conhecerem as inovações estéticas de James Joyce, ou como *Ulysses* se relaciona com os romances anteriores a ele, torna-se inútil caso não haja uma apreensão profunda e real, uma conexão entre objeto e sujeito. Assim, o benefício de maior contato dessa abordagem pode ser anulado pelo modo superficial com que a disciplina for ministrada, simplesmente

apresentando texto após texto sem preocupação com o grupo de alunos que se encontra ante o professor.

Ainda, por mais irônico que possa parecer, a opção por um programa curricular de literatura que aborda o texto literário sob a perspectiva de gêneros não exclui necessariamente a abordagem historicista. Mesmo que as diretrizes do ementário determinem e circunscrevam cada gênero textual separadamente em cada disciplina, na prática da sala de aula, o professor pode optar por abordar os textos em uma perspectiva histórica. Isto é, mesmo dentro dessa estrutura curricular, pode-se destinar mais tempo para as discussões de questões histórico-sociais, importantes, mas, por vezes, periféricas e desnecessárias como instrumento de interpretação do que, de fato, tempo na leitura e exames dos textos/obras em questão. Desse modo, mantêm-se os problemas já enumerados no método histórico, somando assim o isolamento de cada gênero às limitações contidas na abordagem historicista.

Ao contrário da perspectiva historicista, a possibilidade de estruturar o ensino de literatura nos cursos de línguas estrangeiras a partir de um direcionamento por gêneros é uma opção intermediária, indicada para um curso cujos professores já apresentam uma formação mais específica na área, mas ainda imaturos para engajarem-se em estudos mais avançados (professores com foco acadêmico em estudos literários, mas que não cursaram seus doutorados,

por exemplo). Os perigos, no entanto, são maiores, pois, além das desvantagens e dos perigos possíveis no método em si, a abordagem ainda pode cair no historicismo e acumular seus defeitos.

Método temático

Recentemente, oriundo da explosão de abordagens críticas que se convencionou chamar de pós-estruturalistas, um novo modelo pedagógico despontou como uma opção mais flexível e dinâmica para o ensino de LLI nos currículos de alguns cursos de licenciatura em Letras, a partir da tentativa de sanar as deficiências encontradas nos modelos anteriores. Em suas bases, esse modelo, denominado de abordagem temática, propõe soluções alternativas com vistas a buscar um equilíbrio, não só entre o foco em aspectos sócio-históricos e a centralidade do texto literário, mas também outras possibilidades de abordagem desses objetos, advindas de todo um movimento de renovação das técnicas de ensino que se propunha a modificar radicalmente a noção tradicional da prática pedagógica em sala baseada em aulas expositivas.

Em relação à primeira questão, a considerável flexibilidade contida nessa proposta advém do fato de os conteúdos disciplinares serem modulados a partir de “grandes temas” conforme podemos ver na lista de componentes curriculares pertencentes à área de literatura do Curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia: “Aspectos histó-

ricos e culturais em Língua Inglesa”, “Panorama da produção literária em Língua Inglesa”, “Estudos da literatura em Língua Inglesa contemporânea”, “Estudo comparativo da Literatura de Língua Inglesa e Língua Materna”, “Teoria literária”, “Análise literária”, entre outros¹³. Como os nomes das disciplinas sugerem, a estruturação dos conteúdos a partir do ementário permite que o ensino de literatura seja abordado por meio das mais diversas perspectivas, oferecendo aos alunos ao longo dos seus anos de formação um leque amplo e variado de instrumental interpretativo. Além disso, nesse modelo curricular, cada disciplina, em particular, é pensada em relação a um conjunto e possui uma relação direta com a formação geral dos alunos como um todo: por exemplo, a disciplina “Estudos contemporâneos da literatura em Língua Inglesa I”, cuja ementa trata da literatura contemporânea e sua inserção no “sociocultural e histórico das obras analisadas”, aparece no quarto semestre de curso, que tem como força motriz a “Análise de processos políticos históricos e sociais das linguagens”.

Desse modo, enquanto a formação dos aprendizes toma um caminho de uma multiplicidade temática, ela também passa a abranger as duas correntes anteriores ao passo que abre o caminho para outras abordagens da obra. Ou seja, enquanto um componente curricular como “Aspectos históricos e culturais” tem por objetivo principal fornecer uma introdução à produção literária a partir

de uma perspectiva sócio-histórica, “Panorama da produção literária em Língua Inglesa” recupera a mesma diretriz sócio-histórica a outra disciplina, tendo como objeto de estudo, porém, o texto literário. No caso da primeira, tem-se uma excelente oportunidade para se discutir e examinar a maneira pela qual as vicissitudes histórias e sociais influenciam e afetam a produção cultural de uma nação; já na segunda, complementa-se e aprofunda-se o estudo das relações entre literatura e sociedade a partir da abordagem de textos literários referentes a cada período histórico em particular. Do mesmo modo, enquanto “Estudos da Literatura de Língua Inglesa contemporânea” volta-se especificamente para a produção literária do último século sem limitar-se exclusivamente à produção anglo-americana, “Estudo comparativo da Literatura de Língua Inglesa e Língua Materna” dá a professores e alunos uma oportunidade inédita de, durante o curso de graduação, estudarem a produção literária em língua inglesa em relação à de língua portuguesa, uma ferramenta assaz necessária, mas não contemplada pelos modelos anteriores. Por fim, o instrumental interpretativo oferecido aos alunos na disciplina de “Teoria literária” continuará sendo posto em prática nas disciplinas de literatura vindouras, especialmente no componente curricular “Análise literária”, em que o exercício da interpretação do texto literário apresenta-se como eixo central da disciplina.

Dessa forma, caracterizando sua maior qualidade e talvez seu pior defeito, pode-se, por exemplo, incluir uma obra como *Hamlet* em qualquer uma dessas disciplinas (embora não se justificasse sua inserção, salvo como elemento de comparação, no componente de literatura contemporânea), e todas elas teriam contribuições a fazer, seja na forma de um paralelo entre a obra e as instabilidades da sociedade elisabetana em “Aspectos históricos e culturais”, passando pela centralidade da peça no cânone de LLI em “Panorama da produção literária em Língua Inglesa”, até seus ecos em diversas obras brasileiras em “Estudo comparativo da Literatura de Língua Inglesa e Língua Materna”, como no título de *O Resto é silêncio*, de Érico Veríssimo.

Nota-se, no entanto, que o caráter diversificado e interdisciplinar em relação a abordagens e conteúdos na proposta curricular descrita depende fundamentalmente de cuidadosa estruturação e execução que assegure que cada componente curricular cumpra os objetivos propostos. Nesse sentido, a fim de que as disciplinas ou cursos “tradicionais” deixem de ser reféns de uma única diretriz pedagógica para o ensino de literatura, seja ela sócio-histórica, seja ela textual, uma proposta curricular baseada no modelo de método temático deve conter outras disciplinas de caráter ainda mais amplo e interdisciplinar, por exemplo, “Literatura e outras artes”, ou um componente no qual se discuta o ensino de literatura em língua estrangeira¹⁴. Para

uma justificativa mais específica, o primeiro desses componentes curriculares aproxima, no contexto da sala de aula, a literatura a outras formas de expressão artística, a exemplo da dança e da música, mas, sobretudo, das artes visuais como o cinema, a pintura, a fotografia, etc., cada uma delas como uma obra autônoma em si e não mais buscando substituir a impossibilidade de estudo de um romance com o filme adaptado a partir da obra. A abordagem da literatura a partir do cotejo com as mais variadas expressões artísticas possibilita não apenas observar o estreito diálogo entre as artes em geral e a literatura em particular – basta pensarmos em um único preceito estético como o minimalismo, por exemplo, e temos um vasto material de discussão e estudo no que se refere às particularidades desse movimento estético nas variadas formas de expressão artística, dos contos de Raymond Carver e a escultura de Robert Morris, passando pela pintura de Frank Stella, a música de Philip Glass, até o cinema de Robert Bresson. Por essa razão, devido à amplitude dos temas que abarcam, seja no estudo das relações entre literatura e sociedade, literatura comparada, literatura e outras artes, seja no próprio ensino da literatura, tais componentes curriculares permitem uma miríade de possibilidades de abordagens e discussões, podendo ter o seu conteúdo específico prontamente modificado de acordo com as necessidades e interesses de cada grupo. Com efeito, evita-se assim uma

estagnação comum às disciplinas, pois, sendo fundamentalmente adaptáveis em seu cerne, estão sempre abertas às mudanças eventuais tanto na sociedade quanto na academia.

No que diz respeito à segunda questão, o câmbio na forma de execução dos conteúdos engendrados por essa proposta pedagógica implica também a formulação de disciplinas baseadas em questões de pesquisa, algo que exige, tanto de professores quanto dos alunos, uma postura mais ativa e crítica em relação aos conteúdos trabalhados, ao mesmo tempo que aproxima o ensino do cotidiano e interesse dos discentes. Com efeito, tal princípio pedagógico proporciona uma experiência vertical de aprendizagem significativa no sentido de que estimula os alunos a terem uma postura mais autônoma diante dos conteúdos. Assim, ao ser encorajado a ler, debater, pesquisar, refletir e escrever sobre as mais variadas questões-problema concernentes à literatura, constrói-se um processo de aprendizagem em que os estudantes vão, gradualmente, incorporando uma postura de estudo fortemente pautada na continuidade acadêmica, exercitando, dentro e fora de sala de aula, a relação entre teoria e texto necessária para estudos de caráter mais profundo, a exemplo de uma pós *stricto sensu*. Dessa forma, o conhecimento produzido na sala de aula de graduação já obedeceria ao formato especializado a ser perseguido em um curso de mestrado, eliminando, por consequência, a

necessidade de se cumprir um estágio intermediário a servir de elemento remediador para a graduação unidirecional. Assim, os cursos de especialização *lato sensu* poderiam, ao contrário do que ocorre na maioria dos cursos oferecidos na área, assumir sua função primeira, a atualização dos alunos ou o fomentar de discussões em caráter prático a respeito de suas atuações profissionais.

Outrossim, o método temático permite também uma articulação mais variada e completa entre diversas correntes teóricas e práticas interpretativas. Por não estar subsumido a um único instrumental interpretativo, nesse modelo de ensino, o arcabouço teórico pode tanto ser determinado pelo tema geral de uma disciplina em questão, a exemplo de “Literatura e outras artes” ou “Estudo comparativo da Literatura de Língua Inglesa e Língua Materna”, quanto pelo docente que, em uma disciplina aberta como “Análise literária”, pode explorar diferentes abordagens teóricas nos mais variados textos literários. Por conta de tal mobilidade e abertura, uma proposta curricular para o ensino de literatura baseada no método temático pode conter tanto disciplinas por gênero quanto ementas que promovam a discussão e estudos acerca de literatura sob uma perspectiva sócio-histórica, como ocorre no novo currículo do bacharelado em tradução da Universidade Estadual do Ceará, que inclui, por exemplo, disciplinas focadas em gêneros, ou história da literatura e voltadas para a realização

de projetos de pesquisa diversificados. Nesse sentido, ainda é possível assegurar as vantagens dos outros dois modelos pedagógicos de ensino enumerados e discutidos.

Por fim, em termos de benefícios, resta ainda pensar a aplicabilidade do método para a vida do aprendiz e sua formação. Ao tratar das formas literárias a partir de grandes temas, essa abordagem aproxima as discussões em sala das vidas das pessoas, tomando uma postura menos artificial e isolada, além de mudar o foco de apresentar conteúdos sobre literatura para a discussão de literatura, aproximando-se da formação real almejada por Adorno. Ademais, enquanto os outros dois modelos geralmente só contribuem para a vida profissional do futuro professor de Língua Inglesa no Ensino Básico, no sentido de apresentar alguns textos que ele poderá utilizar em atividades de leitura, esse modelo permite que alguns componentes sejam voltados diretamente para como esses conteúdos poderão ser aproveitados em qualquer sala de aula. Como exemplo, podemos pensar em um romance do século XVIII como *Pamela*, de Samuel Richardson, que seria visto como fruto das modificações na sociedade inglesa em uma disciplina historicista, ou como um exemplo de romance epistolar em uma abordagem de gêneros poderia ser incluído em uma disciplina de tradição literária, que poderia explorar, simultaneamente, sua relação com o século XVIII, a novidade da forma epistolar no cânone literário, mas também sua

influência nos produtos culturais contemporâneos, como a saga *Crepúsculo* ou várias telenovelas até a década passada, que traziam heroínas com um código de ética inviolável.

Faz-se necessário, contudo, considerar algumas possíveis limitações ou problemas que essa proposta curricular pode apresentar. Em primeiro lugar, há um aumento exponencial nos investimentos necessários para implementar a escolha por essa abordagem. Para que um currículo dessa natureza seja desenvolvido e aplicado, é necessário que os professores da área tenham formação específica, por conta do alto grau de especialização dos componentes, praticamente impossibilitando a atuação de professores com formações em outras áreas (e com graduações cujas disciplinas de LLI foram em geral direcionadas pelo historicismo ou por gêneros). Essa abordagem seria, nesse sentido, de difícil implementação em muitas universidades do interior do país, onde por vezes os componentes de LLI são loteados por professores sem qualquer identificação com a área, ou que não haja um plano de capacitação que permita aos docentes buscar uma formação mais verticalizada. O investimento em livros de consulta para os alunos também sofre alterações, pois, por exigência do MEC, é necessário que haja uma variedade de volumes presentes para cada componente curricular específico, o que aumentaria os títulos necessários de panoramas históricos das diversas LLI e livros contendo as obras

dos autores para incluir diversas obras teóricas para cada disciplina.

Também, nesse modelo, o estudo literário perde parte de seu caráter sistemático, uma diretriz basilar dos modelos anteriores; por essa razão, pode ficar à mercê do corpo de docentes que escolhem e ministram as disciplinas. Em certo sentido, é preciso que haja um mínimo direcionamento nos ementários, pois a considerável flexibilidade e autonomia na escolha dos conteúdos do modelo temático de ensino de literatura acaba permitindo que os professores limitem o conteúdo programático das disciplinas exclusivamente a suas áreas de especialidade ou projetos de pesquisa que estejam desenvolvendo, como já ocorre nas pós-graduações *stricto sensu*. A vinculação estreita dos conteúdos disciplinares aos interesses particulares representaria uma limitação e redução que vai justamente contra o princípio multidisciplinar e ao caráter diversificado que essa proposta representa.

Além disso, existe no modelo temático um grande risco em aderir a uma ditadura da teoria, ou seja, subsumir o texto literário às diversas correntes, situando-o como um coadjuvante frente à força da Teoria, um campo no qual esta seria *aplicada*¹⁵. Há, assim, uma tendência de todos os componentes tornarem-se predominantemente teóricos, esquecendo o foco principal do curso, o texto literário, e substituindo a leitura cerrada pela elaboração teórica. É impossível não reconhecer como as novas chaves de

leitura pós-estruturalistas reavivaram os estudos literários, mas uma das consequências dessa revolução hermenêutica foi a criação de um *star system* entre os autores: ao passo que a explosão de teorias diversas possibilitou uma miríade de novos estudos sobre obras canônicas que mostravam sinal de esgotamento interpretativo, como o teatro de Shakespeare ou os romances de Jane Austen, ideais para a vitrine de novas chaves de leitura, autores outrora estudados com menor afincio, como o dramaturgo Thomas Kyd, considerado o autor de uma versão anterior de *Hamlet* que teria influenciado o tratamento dado por Shakespeare, e a romancista preferida de Austen, Fanny Burney, foram relegados ao ostracismo crítico. Nesse mesmo sentido, a falta da especificação de que *corpus* deve ser utilizado em cada componente pode servir de deletério diante de um corpo docente sem um grande nível de planejamento e articulação.

A partir dessa lógica, a possibilidade de se estudar a mesma obra em diversos componentes para exemplificar a amplitude das diversas abordagens de estudo pode assumir o seu lado prejudicial ao conhecimento do aluno, pela falta de variedade de obras literárias no currículo. A utilização de *Hamlet* em todas as disciplinas criaria, assim, uma superexposição de certos conteúdos, cujas formas de análise terminariam por ser parcialmente repetidas, pois, sendo o material da obra o mesmo, não haveria como deixar de considerar muitos dos mesmos

elementos textuais para qualquer forma de interpretação. Todavia, o modo de sanar essa falta é relativamente fácil de se conseguir, mediante um planejamento em conjunto de todos os docentes de LLI, negociando entre si que obras serão estudadas naquela turma a cada semestre para garantir a variedade de gêneros e formas, ao mesmo tempo em que alguns itens específicos sejam propositalmente mantidos em diversos componentes para aproveitar as variações hermenêuticas.

Indubitavelmente, o maior desafio desse último modelo é assegurar que a abertura dada não se converta em estrutura curricular frouxa, tampouco rígida ou limitada, seguindo um caminho intermediário difícil de ser alcançado exceto através de um planejamento holístico de todos os seus aspectos. Há a necessidade de dedicar disciplinas ao estudo textual, à leitura cerrada, a fim de assegurar que, no curso de sua formação, os alunos não deixem de ter acesso a um instrumental interpretativo centrado na análise textual; além disso, a organização curricular deve trazer uma certeza de encontros contínuos de avaliação e reformulação dos temas, para acompanhar as mudanças na sociedade. Isso implica um tipo de curso com corpo docente bastante particular, com formação específica na área e com um perfil participativo e cooperativo, por conta das dificuldades de implementação e constante avaliação e ajustes desse modelo.

Conclusão

Pela própria organização dos tópicos, e como são avaliados, não cabe, aqui, determinar qual seria o melhor, posto que a escolha do mais adequado depende das peculiaridades de cada curso, sendo necessário considerar, para a seleção, diversos aspectos variando desde a quantidade de investimento no curso e biblioteca, a formação dos docentes e suas formas de trabalho. A certeza é que, no entanto, todos os modelos aqui avaliados apresentam vantagens e desvantagens e devem ser implementados após um complexo debate institucional dos docentes da área. Esperamos, no balanço das três correntes apresentadas, que, independentemente de que modelo seja escolhido pela comunidade acadêmica dos cursos de Letras com especialização em Língua Inglesa e respectivas literaturas, possamos ter contribuído para que essa eleição seja fundamentada em critérios mais ou menos claros e que medidas possam ser tomadas para sanar, dentro do possível, as faltas de cada abordagem.

The teaching of English language literature in the university: an evaluative reflection

Abstract

Spawning from the adornian concept of pseudo-culture [*halbbildung*], this paper intends to foster a reflexive discussion concerning the three most common methods for syllabus organization and English Language Literature teaching in the Brazilian undergraduate courses: the historically-oriented, the genre-based and the thematic approaches. This research is based upon empiricism, from the extensive authors' experience in several Brazilian Universities, and examines each method's qualities, as well as their hindering factors and difficulties in implementation. The intention here is not to prophesy one method as ideal, but to balance them in order to direct an informed choice to English Courses in the process of curriculum reform.

Keywords: English Language Literatures. Undergraduate courses. Teaching methods and approaches.

Notas

- ¹ Lembrando aqui que não há, nesse caso, um centro de comando, com um titerereiro controlando as vidas das pessoas, mas antes interesses individuais que culminam para certa organização particular das relações sociais.
- ² A esse respeito, ver Bauman (2008).
- ³ Das seis universidades em que trabalhamos, três adotavam exclusivamente esse modelo, uma, parcialmente, e duas diferiam dele, mas com a presença de componentes curriculares ainda fortemente ligados a essa abordagem.

- ⁴ Isso para não falar daquelas obras que simplesmente descrevem o panorama histórico e literário, seguidos por pequenas biografias dos autores e resumos de suas obras mais representativas. Esse é o caso dos outrora populares *An outline of American literature* (HIGH, 1986) e *An outline of English literature* (THONLEY; ROBERTS, 1984), bem como de *English literature* (BURGESS, 1974); esse ainda é o tom de boa parte das publicações da área no Brasil (aquelas que não tratam de um autor ou momento específico), como *Curso de literatura inglesa* (BORGES, 2002), *Literatura inglesa para brasileiros* (SILVA, 2006), *A literatura americana* (ROYOT, 2009) ou *Panorama da literatura norte-americana* (BESSA, 2010).
- ⁵ Talvez a única exceção seja Shakespeare, cuja pletora das mais variadas edições, e também preços, da obra completa aparece sempre como item indispensável nas bibliotecas de cursos de Letras.
- ⁶ A nomenclatura é sempre um problema a parte, pois, a despeito do peso do adjetivo pátrio "inglês", o que se tem na prática é uma compilação de escritores pertencentes tanto ao Reino Unido quanto a outras partes do globo. Mesmo que esses países tenham conseguido sua independência, proeminentes autores hoje pertencentes a territórios independentes continuam alocados dentro da mesma categoria não pela sua origem de nascimento, mas pela língua que escreveram, como se pode constatar no sexto e último volume da antologia de literatura inglesa da Norton (BAYM, 2003): ela inclui como autores pertencentes à literatura inglesa não somente irlandeses como Samuel Beckett e Eavan Boland, mas também canadenses como Alice Munro, australianos como Les Murray, nigerianos como Chinua Achebe e sul-africanos como J. M. Coetzee, indianos como Salman Rushdie e Alice Desai ou caribenhos como Jean Rhys, Derek Walcott ou V. S. Naipaul.
- ⁷ No entanto, isso ainda parece ser menos forte em cursos de língua estrangeira que de língua materna: por um lado, os professores especializados em literatura daqueles por vezes precisam completar sua carga horária com disciplinas de língua, enquanto neste a divisão das áreas é completa; por outro, como o ensino de literatura em língua materna nas escolas de ensino médio ainda é, até certo ponto, pautado por essa abordagem historicista, a alegação de inutilidade das disciplinas de literatura torna-se mais forte nos cursos de língua estrangeira.

- ⁸ Essas são as disciplinas em caráter obrigatório; caso os alunos desejem ainda elencar disciplinas eletivas para cursar, a disciplina específica da área mais comum é a de Literatura Inglesa IV (30 h/a) que cobre o teatro do absurdo e a literatura contemporânea.
- ⁹ A exemplo dos cursos noturnos em que o tempo de dedicação dos alunos, a maioria trabalhadores em tempo integral, é mínimo e as leituras feitas apenas em sala de aula e/ou nos finais de semana.
- ¹⁰ No curso de Letras, com habilitação em Língua Inglesa, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Literatura Inglesa I e Literatura Norte-Americana I pertencem ao quinto semestre, de oito.
- ¹¹ Isso, é claro, quando os gêneros conto e romance são separados. No currículo antigo da Universidade Estadual do Ceará, havia uma única disciplina para prosa, cujo conteúdo, na prática, era formado quase exclusivamente por contos.
- ¹² Não queremos aqui professar uma supremacia da escola estruturalista sobre as outras, mas apenas constatar que a leitura cerrada se apresenta como um instrumento imprescindível, independentemente da opção hermenêutica escolhida. Além disso, ela é necessária para uma interação mais completa entre sujeito e objeto, uma das diretrizes principais da formação adorniana.
- ¹³ Nessa proposta curricular, o conceito rígido de disciplina foi substituído pela noção de componentes curriculares. Cabe ressaltar que não se trata apenas de uma mudança de nomenclatura, pois, no projeto pedagógico do curso, há uma indicação acerca da forma de execução que cada componente deve ser trabalhado: módulos, oficinas, seminários temáticos, desenvolvimento de projetos de pesquisa.
- ¹⁴ Cabe ressaltar que esses componentes curriculares não fazem parte da grade curricular do Curso de Língua Inglesa da Universidade Estadual da Bahia. Essas discussões são contempladas, no entanto, em componentes do curso de Língua Portuguesa da referida universidade.
- ¹⁵ Devemos parcialmente essa discussão sobre a Teoria a um curso ministrado pelo professor Fabio Akcelrud Durão no Doutorado em Teoria e História Literária da Universidade Estadual de Campinas em 2009.

Referências

- ABRAMS, M. H. (General ed.). *The Norton anthology of English literature*. 7. ed. New York: W. W. Norton, 2000.
- ADORNO, T. W. Televisão, consciência e indústria cultural. In: COHN, G. (Org.). *Comunicação e Indústria Cultural*. 5. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987. p. 346-371.
- _____. On the fetish character in music and the regression of listening. In: *The culture industry*. London: Routledge, 2001. p. 29-60.
- _____. *Notas de literatura I*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003.
- _____. Teoria da Semiformação. In: PUC-CI, B.; ZUIN, A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010a. p. 7-40.
- _____. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2010b.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BAUMAN, Z. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BAYM, N. (General ed.). *The Norton anthology of American literature*. 6. ed. New York: W. W. Norton, 2003.
- BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.
- BESSA, M. C. *Panorama da literatura norte americana: dos primórdios ao período contemporâneo*. São Paulo: Alexa Cultural, 2010.
- BORGES, J. L. *Curso de literatura inglesa*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BURGESS, A. *English literature: a survey for students*. Harlow: Longman, 1974.

CANDIDO, A. Crítica e sociologia (tentativa de esclarecimento). In: _____. *Literatura e sociedade*. 9. ed. rev. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006. p. 13-25.

HIGH, P. B. *An outline of American literature*. New York: Longman, 1986.

HULLOT-KENTOR, R. The exact sense in which the culture industry no longer exists. In: DURÃO, F. A. (Ed.). *Culture industry today*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2010. p. 5-22.

JAMESON, F. On interpretation: narrative as a socially symbolic act. In: _____. *The political unconscious*. Ithaca: Cornell, 1981. p. 17-102.

_____. *Postmodernism, or the cultural logic of late capitalism*. Durham: Duke University Press, 1991

LUKÁCS, G. *O romance histórico*. São Paulo: Boitempo, 2011.

RAMOS, C. Indústria Cultural, consumismo e a dinâmica das satisfações no mundo administrado. In: DURÃO, F. A.; ZUIN, A.; VAZ, A. F. (Org.). *A Indústria Cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 79-93.

ROYOT, D. *A literatura americana*. São Paulo: Ática, 2009.

SILVA, A. M. *Literatura inglesa para brasileiros: curso completo de literatura e cultura inglesa para estudantes brasileiros*. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2006.

THORNLEY, G. C.; ROBERTS, G. *An outline of English literature*. Harlow: Longman, 1984.

A formação do professor de língua espanhola

*Fabiane Verardi Burlamaque**

*Naiane Carolina Menta Três***

Resumo

Este estudo investiga a trajetória leitora de acadêmicos iniciantes e finalistas do curso de Letras, da Universidade de Passo Fundo. Abordam-se aspectos da trajetória leitora dos participantes, com o objetivo de observar o processo de formação do leitor, social e academicamente. A pesquisa, diagnóstica e qualitativo-investigativa foi composta por um estudo bibliográfico e de campo, com aplicação de questionários. Aos sujeitos iniciantes, que cursavam os primeiros semestres do curso, aplicou-se questionário que retomava a leitura na infância, na adolescência e no ambiente acadêmico. Os sujeitos finalistas, que frequentavam os últimos semestres do curso, responderam ao questionário, mas com a seção acadêmica aprofundada, focada na trajetória leitora da graduação. Assim, foi possível traçar um perfil que permitiu identificar os mediadores de leitura, os locais preferidos para leitura, como se sentem como futuros mediadores, que contato tiveram com a literatura hispânica e que experiências com livros ou outros suportes marcaram a infância, a adolescência e o processo acadêmico.

Palavras-chave: Leitura. Mediação de leitura. Formação do leitor.

Introdução

A língua espanhola constitui componente curricular nas escolas brasileiras, desde a promulgação da Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005, que determina a obrigatoriedade da oferta do seu ensino no nível médio. Porém, a inserção como componente curricular da língua espanhola depende da formação de professores dessa área específica. Tal formação demanda acadêmicos voltados não apenas ao estudo da estrutura da língua, como também dos aspectos culturais, o que envolve, por exemplo, a difusão da língua espanhola pelo viés literário.

* Graduada em Letras (UPF, 1991), Mestre em Letras (PUCRS, 1999), Doutora em Teoria da Literatura (PUCRS, 2004). Professora do PPGL e do Curso de Letras, atua nas linhas de pesquisa “Produção e Recepção do Texto Literário” e “Leitura e Formação do Leitor”. Telefone: (54) 999956037. E-mail: fabianevb@uol.com.br

** Mestre em Letras (UPF, 2012), Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira (UNINTER, 2013), Licenciada em Letras Português, Espanhol e respectivas literaturas (UPF, 2010). Professora (desde 2014) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Realeza-PR. Telefone: (46) 999261210. Email: naiane.menta@uffs.edu.br

Data de submissão: set. 2016 – Data de aceite: dez. 2016

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v12i2.6387>

Com base neste contexto de ensino de língua espanhola em que o Brasil se encontra, obtivemos o problema de pesquisa, tendo como foco os acadêmicos que a escolhem como língua estrangeira em sua formação. Quais as leituras efetuadas por esses acadêmicos durante sua formação como professores? Qual o perfil leitor dos estudantes que optam por essa licenciatura?

A pesquisa objetivou analisar o perfil leitor do estudante de Letras da habilitação de língua espanhola, bem como verificar o contato que os alunos têm com a literatura espanhola e hispano-americana. Assim, visou-se traçar o perfil literário do acadêmico da habilitação em língua espanhola de diferentes níveis do curso de Letras da Universidade de Passo Fundo, observando e analisando sua trajetória de leitura e sua formação como leitor literário em língua estrangeira. Pretendeu-se, ainda, auxiliar os sujeitos participantes a refletirem sobre sua própria formação como professores e mediadores de leitura. Tal pesquisa permitiu, também, uma visão privilegiada da formação leitora de futuros professores.

A fim de alcançar esses objetivos, foi empreendida uma pesquisa de campo qualitativa investigativa, que ocorreu mediante a aplicação de questionários semiestruturados a dois grupos distintos. Tais instrumentos receberam o nome de *Primeiro questionário*, destinado aos iniciantes, e *Segundo questionário*, voltado para os finalistas do curso. Ambos

apresentaram questões comuns, mas, para o grupo de finalistas, o questionário foi ampliado, propondo questões que tratavam de experiências de leituras feitas, geralmente, ao final do curso, nas disciplinas de Literatura Hispano-Americana, por exemplo.

Conhecer os leitores que futuramente serão formadores de outros leitores consiste numa tarefa amparada no conceito de que uma experiência de leitura é única e não pode ser transferida. Verificar as leituras que foram marcantes na vida dos sujeitos significa reafirmar que essas experiências não se repetem, mas são capazes de estimular outras pessoas a viver suas próprias experiências.

O caminho entre as experiências de leitura

A caminhada do sujeito leitor passa por diversas fases. O ato de ouvir histórias ou escutar músicas, ainda quando a criança está em processo de gestação, já pode ser considerado experiência de leitura. Posteriormente, vem o contato com os livros, as propagandas e filmes na televisão, o jornal lido pelos pais, os computadores, os celulares, os *e-books*.

Já na escola, a aproximação com a leitura ocorre como incentivo e provocação da curiosidade. O professor, o bibliotecário, ou mesmo os colegas de sala de aula podem servir como mediadores desse processo. Por sua vez, o professor também participou do processo de aproximação da leitura em sua casa, na esco-

larização, optando, posteriormente, pela carreira da docência, o que sugere a sua formação leitora, como pessoa, profissional e membro ativo da escola (SILVA, 2009, p. 15). Dentre esses apontamentos da constituição do professor-leitor, pode-se direcionar o enfoque à formação do leitor de literatura.

Ao ser inserido no ambiente escolar, o sujeito aprende a decodificar, mas o efetivo aprendizado da leitura se dá a partir do momento em que ele consegue ultrapassar a decodificação e passa a compreender e interpretar os mais variados tipos de textos. A decodificação, assim, representa apenas parte do processo de letramento. O letramento vai além da alfabetização, ou seja, diferentemente da alfabetização, o letramento propicia o saber fazer uso da leitura e da escrita em diversas situações.

Isso auxilia na reflexão de como se iniciou esse processo, como se deu a aquisição do gosto pela leitura. Conforme Michèle Petit (2001, p. 35), “Alguien puede dedicarse a la lectura porque ha visto a un pariente, a un adulto que le inspira afecto, sumergido en los libros, lejano o inaccesible, y la lectura apareció como un medio de acercarse a él y de apropiarse de las virtudes que le adjudica.” Petit (2001) utiliza as palavras “distante ou inacessível” para representar a possível visão de quem olha o ato de ler de um sujeito. Essas expressões revelam o quanto um leitor que está inserido, envolvido no mundo do texto, pode estar distante do mundo real.

Na escola, a responsabilidade de envolver o aluno com a leitura pode ser de um bibliotecário, de um agente de leitura, de um professor, não precisando este ser necessariamente de uma disciplina vista como formadora de leitores pela sociedade. O envolvimento do estudante ocorrerá quando algo ou alguém o fizer experimentar o prazer pela leitura.

Quando o ato de ler se configura, preferencialmente, como atendimento aos interesses do leitor, desencadeia o processo de identificação do sujeito com os elementos da realidade representada, motivando o prazer da leitura. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 26).

Após ser motivado no espaço escolar ao prazer da leitura, resta que esse aluno possua material disponível ao seu alcance, seja na biblioteca da escola, seja na biblioteca pública, seja em casa. O importante é que o envolvimento com a leitura seja adquirido e possa se tornar um hábito.

Em relação ao envolvimento e ao gosto pela leitura, nota-se que a escola tem importância nesse processo e que a aprendizagem promove o encontro íntimo entre o leitor e a história. Todavia, o ato de contar histórias por parte de um avô, o empréstimo de histórias em quadrinho feito pelo primo, o exemplo de um leitor próximo ao sujeito em formação, ou o contato com o ambiente da biblioteca pública, por exemplo, podem modificar positivamente as experiências de uma pessoa, até que ela passe a viver, de fato, a experiência da leitura.

Os mediadores de leitura desenvolvem o seu papel com vistas a garantir a

aproximação do leitor com os objetos de leitura, envolvimento que é considerado um ato social. Depois de algum tempo, o leitor principiante, que até então escolhia os livros por influência de um mediador, pode selecionar, com autonomia, as leituras que deseja fazer.

O ato de ler ocorre individualmente, é uma experiência única. Tanto o mediador quanto o jovem leitor podem ler o mesmo livro, mas a experiência que cada um irá adquirir será individual e imutável. Nesse processo, a experiência leitora dependerá do conhecimento de mundo do leitor, a ser somado com o que está lendo.

Nas palavras de Jorge Larrosa (2003, p. 34):

Ése es el saber de experiencia: el que se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es. [...]. Ese saber de experiencia tiene algunas características esenciales que le oponen punto por punto a lo que nosotros entendemos por conocimiento. [...] es un saber finito, ligado a la maduración de un individuo particular. [...] nadie puede aprender la experiencia de otro a menos que esa experiencia sea de algún modo revivida.

As experiências de leitura formam o indivíduo, e o saber finito está ligado ao que se atribui a conhecimento e que levará ao amadurecimento individual. As experiências de leitura não podem ser transmitidas a outra pessoa, porém o processo de mediação é capaz de influenciar outros sujeitos a buscar suas experiências diante de uma obra indicada. Então, a experiência se constitui

individual, mas pode ser resultado de uma mediação.

A teoria reconhece, assim, na experiência da leitura literária, a literatura como fato social. Por isso, pode-se observar que o ato de ler depende da aprendizagem da leitura, que, por sua vez, resulta nas experiências de leitura. Porém, para que o sujeito leitor faça suas escolhas e conquiste suas experiências, necessita de um mediador, responsável por formar leitores.

A formação do professor-leitor de textos literários não está restrita a leituras em sua língua materna. Na condição de acadêmico de um curso de Letras que possibilite habilitação em língua estrangeira e literatura, a formação como leitor precisa envolver a leitura literária em uma segunda língua. Para a formação de leitores em segunda língua, faz-se necessária a presença de um mediador que seja capaz de ensinar a leitura em idioma estrangeiro e proporcionar essa experiência que envolve aspectos culturais distintos.

O professor, independentemente da disciplina que leciona na escola, na língua materna ou não, possui um papel importante na formação dos leitores, orientando os alunos sobre como conquistar o conhecimento pela via da leitura, indicando-lhes livros, até que estejam aptos a escolher suas próprias leituras. De acordo com Daniel Pennac (1993, p. 145), o “dever de educar consiste, no fundo, no ensinar as crianças a ler, iniciando-as na literatura, fornecendo-

-lhes meios de julgar livremente se elas sentem ou não a necessidade de livros.” O professor não é, nesse caso, o iniciador do aluno com os diferentes materiais de leitura, mas pode ser quem o aproxima da literatura, a fim de que, após o contato com várias histórias, sinta a necessidade de ler livros.

Uma vez que a formação de leitores passa, de um modo geral, obrigatoriamente pela escola, esta deve estar preparada tanto em termos de material, possuindo uma biblioteca que atenda às necessidades do público-alvo, quanto em termos de profissionais capacitados. Por isso, a mudança do Brasil, em relação aos poucos leitores literários, deveria começar nos cursos de licenciatura, ou seja, na formação do professor-leitor. Assim, a partir da característica de mediadores bem fundamentada é que se pode contar com a inovação do currículo e com o envolvimento dos setores da escola, para que haja efetiva transformação.

Além disso, Larrosa (2003, p. 45) afirma que “La función del profesor es mantener viva la biblioteca como espacio de formación.” A soma de experiências pode garantir a existência da biblioteca como local fundamental para a influência da leitura e, conseqüentemente, para a formação de leitores, pois somente um professor-leitor pode influenciar e formar futuros leitores, garantindo o envolvimento e a pluralidade da leitura em sala de aula.

A investigação e as formas de abordar os futuros mediadores

A pesquisa de campo qualitativa, em meio aos estudos na área de Letras, possibilita uma análise profunda do problema selecionado, concorrendo para o alcance dos objetivos traçados: avaliar o perfil leitor do estudante de Letras, da habilitação de língua espanhola, bem como verificar o contato que os alunos têm com a literatura espanhola e hispano-americana e a noção que possuem quanto ao papel que desenvolverão como mediadores de leitura em língua estrangeira. Portanto, uma vez que a pesquisa visa esboçar o perfil de leitor literário do futuro professor de língua espanhola, auxiliando na reflexão acerca da formação de agentes mediadores de leitura, há em seu bojo uma preocupação com a realidade social.

Como instrumento utilizado na pesquisa de campo qualitativa, o questionário possibilita que os sujeitos leiam as questões, refletindo sobre elas, para, então, fornecer suas respostas. Permite que os participantes ativem sua capacidade de reflexão sobre os próprios atos no momento de responder às perguntas. Os questionários semiestruturados, formados pela combinação entre questões abertas e fechadas, permitem controlar a quantidade de informações e encaminhar melhor o tema, para que os objetivos das perguntas sejam alcançados (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75). Por

isso, optou-se por esse questionário no estudo de campo. Aplicados aos alunos do curso de Letras, com habilitação em língua portuguesa, língua espanhola e respectivas literaturas da Universidade de Passo Fundo, os questionários tiveram por objetivo a investigação da trajetória leitora dos acadêmicos, enfocando as leituras literárias realizadas ao longo dos semestres do curso.

O primeiro questionário foi direcionado a acadêmicos que frequentavam o segundo e o terceiro níveis do curso de Letras. A aplicação do questionário visava conhecê-los, bem como suas cargas leitoras. Após questões pertinentes à identificação do aluno e de sua trajetória estudantil, as perguntas voltaram-se para a leitura na infância, a mediação de leitura em casa, os materiais de leitura a que tiveram acesso, buscando, também, demonstrar se o participante da pesquisa se considerava um leitor. Além disso, questões sobre a literatura hispânica, pois se considerou relevante questioná-los quanto ao seu conhecimento antes de cursarem o componente curricular de literatura espanhola e hispano-americana.

Todas as questões compuseram, também, o segundo questionário, o qual foi aplicado aos estudantes que cursavam as disciplinas do sexto e do sétimo semestre. A escolha desses estudantes justifica-se pelo fato de que já haviam frequentado mais da metade do curso e iniciado o estudo de literatura hispânica. Considerou-se, assim, que essas características

poderiam auxiliar na identificação da formação do leitor literário de língua espanhola durante o curso superior.

O primeiro e o segundo questionários foram aplicados na Universidade de Passo Fundo, cujo *campus* principal está localizado em Passo Fundo, no Bairro São José, na BR 285. A cidade é composta por, aproximadamente, 183 mil habitantes e está situada no planalto médio do Rio Grande do Sul, a 280 km de Porto Alegre (IBGE, 2010). A Universidade conta com o curso de Letras há mais de 50 anos, e a habilitação em língua espanhola tornou-se optativa a partir de 2007.

Prevendo o anonimato, por uma questão ética, a análise não expõe o nome dos participantes da pesquisa. Para citá-los, são utilizados números seguidos da letra I para iniciantes e F para finalistas: I1, I2, F1, F2. A pesquisa contou com um total de 70 participantes que responderam aos questionários, sendo que 40 responderam ao Primeiro questionário e trinta 30, ao Segundo questionário.

A análise da trajetória de leitura, com base nos questionários, na sequência, abrange informações relevantes de contrastes ou semelhanças. Para que pudessem ser analisados, segundo os objetivos da pesquisa, foram realizadas subdivisões que envolvem “Leituras na infância”, “Leituras na escola”, “Espaços de leitura” e “Práticas sociais e suportes de leitura”, permitindo identificar o perfil leitor por meio da comparação.

Leituras na infância

O leitor maduro e crítico sente-se motivado a novos desafios diante de leituras mais complexas, porém, muitas vezes, esquece-se das dificuldades que encontrou nas primeiras experiências. As leituras na infância, por mais que marquem o indivíduo, passam a ser simples se comparadas a outras que aparecem durante a evolução do sujeito, mas ganham importância ao se tratar do perfil leitor.

Por isso, foi perguntado aos participantes, através da questão 11, com que faixa etária consideravam ter vivenciado as primeiras experiências de leitura. Entre os iniciantes, 48% vivenciaram as primeiras leituras dos seis aos nove anos de idade e 30%, a partir dos dez anos de idade. Apenas 22% consideraram ter realizado a primeira experiência até os cinco anos de idade. Para os finalistas, foi respondida por 60% dos participantes como se essas experiências tivessem ocorrido entre os seis e os nove anos de idade. Para 34%, até os cinco anos de idade e para 3%, a partir dos dez. Ainda, 3% deixaram a questão em branco.

Ao declararem não terem vivenciado experiências de leitura antes dos cinco anos de idade, os sujeitos acabam por excluir as leituras visuais que as crianças realizam até adquirir condições de ler materiais escritos. Portanto, a associação da leitura a partir da idade escolar remete à crença de que a criança aprende a ler na escola, e não que aprende a ler o material escrito na escola.

Segundo Arnaldo Niskier (1999, p. 18), “o ideal é que a criança, mesmo antes de ler, trave contato com os livros, manipule-os, aprecie as ilustrações, interprete o que está vendo à sua maneira. Isso é uma forma inteligente de despertar-lhe o gosto, que depois se traduzirá pelas primeiras e definitivas leituras.” Ou seja, o contato e o exemplo de leitores servem de motivação para novos leitores, que não necessariamente precisam frequentar escolas para terem suas primeiras experiências de leitura.

A questão 15 pode ser analisada em sequência, pois trata sobre os sujeitos apontados como mediadores pelos participantes na infância. Tanto iniciantes quanto finalistas mencionaram, em sua maioria, os professores como mediadores, dados que somam 36% das respostas dos iniciantes e 42% das dos finalistas. Segundo Antonio Yebra (2007, p. 21), “[...] el buen animador es quien debe proponer, entre los centenares de libros que inundan hoy el mercado, aquellos de posible lectura para sus alumnos.” A escolha dos iniciantes e finalistas em declarar os professores como mediadores de leitura deve-se ao fato de que estes assumem a responsabilidade de mediadores para si e realizam, muitas vezes, além da seleção do objeto a ser lido, a ação de envolvimento dos alunos, elegendo a biblioteca escolar como ambiente influenciador.

Porém, não somente os professores assumiram esse papel na trajetória dos participantes da pesquisa. Reunindo as

características citadas por Yebra (2007, p. 28), como entusiasta da leitura, apaixonado por livros que leu e disposto a conhecer novos livros, é possível ser um bom mediador. Foram mencionados, ainda, os membros das famílias dos sujeitos. Se somadas as respostas dos iniciantes que citaram mãe, pai, tia, irmã e família, tem-se o índice de 50%. O mesmo cálculo, conforme dados dos finalistas, soma 47%. Isso revela informações semelhantes, na comparação dos grupos.

Segundo Larrosa (2003, p. 354), “La experiencia de la lectura es entonces, una experiencia de apropiación, de elaboración de lo propio.” O auxílio dado pela família, como visto nos resultados dos participantes, indica os parentes como mediadores. Esses, portanto, foram os que auxiliaram os sujeitos a ter suas primeiras experiências de leitura, ao lado dos professores. Porém, a experiência, sendo uma fase de elaboração do sujeito, ainda que mediada, é única e intransferível.

Essas experiências, apesar de intransferíveis, servem como exemplo para que jovens leitores se espelhem. Ainda de acordo com Yebra (2007, p. 16), “[...] el animador ha de ser un enamorado de la lectura, alguien que no deja de leer y de encontrar momentos para hablar de la lectura, y de los libros que ha leído o está leyendo, a quienes están en su entorno familiar o social.” O fato de haver um leitor entusiasta na família, na escola ou na vizinhança pode mudar a trajetória leitora de quem está à sua

volta. A fala positiva sobre a leitura efetuada, ou até mesmo o silêncio durante sua realização atenta, pode levar outra pessoa a absorver a atividade como algo positivo e inspirador.

A mediação da leitura também ocorre por meio do exemplo. Porém, destaca-se que 4% das respostas dos iniciantes correspondem à negação da presença de um mediador de infância. Os sujeitos não souberam reconhecer, ou identificar, dentre as pessoas de seu convívio quando criança, alguém que tenha mediado a leitura, acreditando que ninguém foi responsável por auxiliá-los nesse momento de apropriação da leitura. Houve, também, o percentual de 3% de finalistas que declararam não ter havido alguém em especial para mediar a leitura nessa fase da vida.

Diante de tais dados, é necessário avaliar a importância de integrantes da escola nesse papel. Um sujeito que não consegue identificar um mediador de leitura conduz, consequentemente, à revelação de que a escola falhou na sua trajetória leitora, e não somente a escola, se se levar em conta que a família exerce papel fundamental em todo esse percurso, por poder dar exemplo, fornecer materiais e viabilizar o contato e o envolvimento com bibliotecas.

Os questionários indagavam, ainda, sobre as leituras que os participantes gostavam de realizar na infância. Foram lembrados por ambos os grupos, em sua maioria, os contos de fadas e as histórias em quadrinhos. Apesar de alguns

participantes terem citado as histórias em quadrinhos, poucos especificaram a quais se referiam, como é o caso de F21, que menciona as editoras norte-americanas DC Comics e Marvel Comics, sem indicar, no entanto, personagens ou histórias: “a) Xisto, o menino do dedo verde, Quadrinhos da DC e da Marvel”. Além das histórias em quadrinhos, as preferências da infância compreenderam livros como *Aventuras de Xisto*, de Lúcia Machado de Almeida, da Coleção Vaga-Lume, e *O menino do dedo verde*, de Maurice Druon.

Poucos finalistas citaram o nome de autores. F22 assim respondeu à pergunta de número 12 que versava sobre o que gostava de ler quando era criança: “a) Gibis, livros de aventuras, de mistérios”. A resposta de F23 apresentou os seguintes dados: “a) Gibis e livros de historinhas com disco para acompanhar”. Esse sujeito foi o único que, em sua resposta, não vinculou a aproximação da leitura com materiais restritamente impressos. Ao mencionar discos utilizados para ouvir histórias e acompanhar a narrativa existente em um livro, F23 relembra o tempo em que esse recurso era utilizado, anos 1980, até cair em desuso pelo surgimento de novas tecnologias. Pode-se notar, também, que é recorrente a citação de histórias em quadrinhos como preferências da infância.

Pais, mães, tios e irmãos nem sempre têm consciência de que suas ações podem servir para influenciar o sujeito a ler. A leitura, ato silencioso e individual, sem

intenção de contagiar outras pessoas, pode aproximar ou motivar quem está por perto a fazer o mesmo. A relação com irmãos mais velhos, ou pais e mães, geralmente, está associada a sentimentos como admiração, e se há admiração pelo ler, haverá novos leitores ou leitores motivados. Para dar sequência a isso, a escola, contando com professores e bibliotecários, deve possuir projetos e meios para formar leitores, sendo esse aspecto o cerne da análise a ser feita em “Leituras na escola”.

Leituras na escola

A escola possui um papel imprescindível na vida do sujeito, pois é nela que, na maioria das vezes, ele se torna capaz de ler. Além disso, tal instituição tem como responsabilidade permitir o contato com gêneros textuais distintos, bem como com suportes que nem sempre estão disponíveis, com variedade, nas casas. No entanto, não basta que se tenha o material; é necessário que haja aproximação com esse material, responsabilidade que, na escola, é de professores e bibliotecários ao longo dos anos de estudos.

Sabe-se que

[...] é muito difícil estabelecer esse gosto (pela leitura) a partir dos 16 ou 17 anos, quando o jovem, em geral, tem o seu interesse voltado pragmaticamente para o exame de habilitação ao curso superior [...] (NISKIER, 1999, p. 18).

Assim, a influência da escola deve ser permanente, iniciando-se no ensino fun-

damental e tendo continuidade no ensino médio e no curso superior. As diferenças e similaridades constatadas por meio dos questionários respondidos pelos dois grupos de pesquisa estão divididas entre as leituras feitas no ensino fundamental e no ensino médio e as leituras empreendidas no curso de Letras.

Os sujeitos identificaram, em sua maioria, a participação fundamental do professor como mediador de leitura. Dessa forma, revelaram a importância da escola no desenvolvimento como leitores. Porém, foi preciso verificar que tipo de escola era essa em que os sujeitos definiam o professor como mediador.

A semelhança entre os dois grupos se estende ao quesito “Tipo de escola frequentada no ensino fundamental”. O número de alunos que estudaram em escolas públicas no ensino fundamental é maior no que se refere a escolas estaduais. Entre os iniciantes, 27 cursaram em escolas estaduais, 8 em municipais, 1 em escola particular. Os demais participantes dividiram os anos do ensino fundamental entre escola estadual e particular ou municipal e estadual. Já os finalistas: 20 estudaram em escola estadual, 6 em escola municipal, 2 em escola particular e 2 dividiram os estudos entre escolas municipais e estaduais.

Os dados correspondentes ao tipo de instituição frequentada pelos participantes da pesquisa, no ensino médio, reafirmam a frequência em escolas públicas estaduais. A escola particular atinge o mesmo índice de dois participantes,

tanto para iniciantes quanto para finalistas. De acordo com as respostas dos participantes, foi possível constatar que 25 iniciantes cursaram o ensino médio diurno de forma regular e em três anos, contra 22 finalistas. O mesmo ensino regular, porém no noturno, corresponde a dez participantes iniciantes e a seis finalistas. Somente quatro alunos declararam ter frequentado EJA e apenas um iniciante garantiu estar estudando há mais tempo para ser educador à medida que realizou seu ensino médio na modalidade magistério.

Tais dados são de grande valia, pois reafirmam a responsabilidade das escolas públicas em formar bons leitores. Um ensino público de qualidade deve estar preocupado com a mediação de leitura, tanto no nível fundamental, com a responsabilidade de formar novos leitores, quanto no médio, com o desafio de manter os sujeitos envolvidos e habituados com o ato de ler, independentemente de se tratar de ensino regular, EJA ou magistério.

Ainda sobre o ensino regular, os participantes responderam, por meio da pergunta 16, se haviam frequentado escolas em que a língua espanhola estivesse entre os componentes curriculares. A questão, também, abarcava o estudo da língua espanhola em cursos, aulas particulares etc. Os grupos revelaram semelhanças, uma vez que apresentaram, em alta porcentagem, a informação de que não estudaram espanhol antes do ingresso ao curso de Letras. Entre

os finalistas, 90% afirmaram nunca ter estudado espanhol antes de entrar na faculdade, um resultado alarmante. O fato de muitos participantes não terem frequentado aulas de língua espanhola se justifica porque a lei da obrigatoriedade do ensino da língua no ensino médio somente entrou em vigor em 2005. Como o prazo para a implantação era de cinco anos, muitos estudantes brasileiros somente passaram a ter aulas desse idioma na data limite prevista no texto legal.

A falta de um estudo prévio da língua estrangeira levou a que a maioria dos sujeitos tivesse o aprendizado somente no curso de Letras. Portanto, antes de aprender a ensinar a língua estrangeira, os acadêmicos precisavam adquiri-la. Para os alunos que já haviam frequentado aulas de língua espanhola, as do curso serviram como complemento, aprofundamento e como meio de aprender as formas de ensiná-la.

A questão 25 buscava descobrir se os sujeitos já haviam tido contato com a literatura hispânica antes de ingressar na faculdade. Os resultados obtidos geraram o seguinte comparativo: 87% de ambos os grupos afirmaram que não. Já a diferença nos resultados entre os que responderam “sim” é mínima, de 2%, pois 8% dos iniciantes e 10% dos finalistas tiveram esse contato. Ainda, 5% dos iniciantes e 3% dos finalistas deixaram a questão em branco. Tais dados evidenciam que os sujeitos, em sua maioria, não tiveram contato com a literatura espanhola e hispano-americana, nem

em língua espanhola nem em adaptações para a língua materna. Isso demonstra a lacuna, deixada pela mediação, de contato e aproximação com obras importantes mundialmente e que não chegam a ser lidas nas escolas, tanto de ensino fundamental quanto de ensino médio.

Outro aspecto investigado dizia respeito às leituras favoritas na adolescência, envolvendo citações de revistas e livros literários, *Best Sellers* e biografias. Nessa questão, os iniciantes citaram *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer; *Harry Potter*, de J. K. Rowling; e autores como Machado de Assis, Lya Luft, Martha Medeiros, entre outros. Já os finalistas mencionaram *Feliz ano velho*, de Marcelo Rubens Paiva; *Morangos mofados*, de Caio Fernando Abreu; *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis; *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo, além de autores como Maquiavel, Pedro Bandeira, Erico Verissimo, Agatha Christie, entre outros.

Mesmo assim, o desenvolvimento de bons leitores nem sempre ocorre, pois se sabe que no Brasil existem muitos analfabetos funcionais. Contudo, a formação de bons leitores pode se dar em faixas etárias diferentes, conforme a trajetória de cada um. Na lista dos livros citados como favoritos na adolescência pelos participantes, observa-se a presença de clássicos da literatura, podendo-se constatar a existência de bons leitores em uma faixa etária em que se comemora qualquer interesse pelo ato de ler, já que se considera uma fase em que muitos

sujeitos que liam bastante na infância se afastam do mundo da leitura.

Não se pode deixar de analisar a citação de obras consideradas *best sellers* ao lado de clássicos da literatura, a exemplo da resposta de F22: “b) Pedro Bandeira, Érico Veríssimo [sic], Agatha Christie [sic]”. Supõe-se que os dois primeiros autores correspondam a indicações da escola e que a autora de suspense diga respeito à leitura de interesse pessoal na juventude. Entende-se, ainda, que os sujeitos realizaram leituras como a de *Crepúsculo*, entre outros motivos, por influência da mídia, de listas dos livros mais lidos na semana, ou por representar uma leitura mais fácil que a dos clássicos.

Deixando clara a função de mediação de leitura, principalmente para adolescentes, feita pela mídia, Yebra (2007, p. 24) adverte que “Se publica mucho, se vende bastante, se lee poco. Se venden los libros premiados, especialmente si se consigue la firma del autor; los libros de gente conocida; y determinados best-sellers que llevan el signo del éxito grabado en la portada.” De todo modo, trata-se de uma mediação importante, tendo em vista que faz muitas pessoas que não possuem o hábito de ler a adquirirem essa prática.

Tratando de leituras feitas em época escolar, por meio da questão 17, as respostas dos participantes revelam o papel da instituição e, principalmente, dos professores na mediação desse processo. Quase 60% dos sujeitos, iniciantes

e finalistas, afirmaram que a cobrança dos professores consistiu na motivação inicial das leituras feitas ao longo dos ensinos regulares. No entanto, ainda que os sujeitos tenham respondido que a motivação posteriormente se tornou prazer, há o indício de que a escola precisa reformular sua postura, ou os professores devem modificar a forma de encaminhar a leitura para os estudantes.

Nesse sentido, recomenda Petit (2005, p. 111):

Hoy, como en otras épocas, para numerosos alumnos, la escuela tiene todos los defectos, pero tal docente singular está dotado con la habilidad de introducirlos a una relación con los libros que no sea la del deber cultural, la de obligación austera. De suscitar en ellos el encantamiento, pero también el deseo de pensar [...]

De acordo com as respostas, 17% dos iniciantes e 22% dos finalistas fizeram leituras no ensino fundamental e médio por cobrança dos professores. Por sua vez, 19% dos iniciantes e 16% dos finalistas optaram pela resposta “por prazer”. Além de 3% das respostas em branco dos finalistas, 5% dos iniciantes marcaram a alternativa “outro”. Tal opção foi feita por I12, que escreveu que sua motivação era outra, a curiosidade. I8 complementou, escrevendo: “Por prazer e depois cobrança dos professores.” Esse sujeito confessa, assim, que tinha prazer em ler ao longo dos ensinos regulares, mas que esse gosto foi perdido, passando a leitura a atender somente à cobrança dos professores.

Segundo José Antonio Pérez Gutiérrez (2007, p. 40), isso ocorre porque “La buena lectura se lleva mal con la noción de obligatoriedad, que nos exigen los programas oficiales.” A mediação da leitura pressupõe o ato de envolver o leitor com a obra, ao passo que a obrigatoriedade é a imposição, capaz de afastar o sujeito da obra e fazer que leia sem prazer. No caso citado, o sujeito pode sentir prazer em ler, mas, quando obrigado, o abandona. A imposição da leitura como uma obrigatoriedade vem, principalmente, da escola, que, sem envolver alunos e cobrando relatórios e respostas interpretativas, exclui a oportunidade de o aluno gostar de ler e o obriga a fazê-lo porque tem que realizar alguma tarefa.

Tendo como foco as leituras feitas antes do ingresso no curso de Letras, a questão 20 solicitava que os sujeitos marcassem as opções correspondentes aos gêneros de sua preferência. Os resultados obtidos com iniciantes e finalistas foram semelhantes. As revistas foram os suportes mais lembrados pelos participantes, 16% dos iniciantes e 15% dos finalistas. Os jornais foram retomados, igualmente, por 14% de cada grupo. Histórias em quadrinhos, livros de crônicas, contos e poemas, juntamente com o hipertexto, foram outros gêneros recorrentes entre os participantes.

Leituras no curso de Letras

Assim como as leituras feitas durante os ensinamentos fundamental e médio, as realizadas durante o curso de Letras envolvem motivação, mediação e novos desafios para os sujeitos leitores. Obviamente, passam por um processo de reflexão mais aprofundada à medida que são empreendidas por futuros professores, que também exercerão o papel de mediadores de leitura.

Com base em tal premissa, a questão 14 referia-se à motivação da leitura atual, tendo sido possível verificar que, para 3% dos iniciantes e finalistas, esta se resume à obrigação. Entre os iniciantes, 44% leem para adquirir conhecimento. Em contrapartida, a maioria dos finalistas (46%) lê por prazer e hábito. O fato de os iniciantes terem como motivação o desejo de adquirir conhecimento pode estar vinculado a outras informações obtidas. Afinal, ao citarem as leituras que estavam realizando na época do questionário, foram recorrentes títulos de leituras obrigatórias das disciplinas que estavam cursando.

Larrosa (2003, p. 26) entende que, “[...] si leemos para adquirir conocimientos, después de la lectura sabemos algo que antes no sabíamos, tenemos algo que antes no teníamos [...]”. A leitura possui essa capacidade de mudar o sujeito, de alterá-lo. Ninguém é o mesmo depois de ler, pois esse ato permite, inclusive, ampliar a consciência acerca da aquisição

de um conhecimento que até então não se tinha.

Voltada para a atualidade, a questão 21 questionava a frequência com que os participantes realizavam leituras, obtendo os seguintes resultados: 89% dos iniciantes optaram pela resposta “toda semana”; 5% pela resposta “todo mês”; “a cada semestre” foi a resposta de 3% dos participantes, bem como a porcentagem dos iniciantes que responderam “todo dia”. Entre os participantes finalistas: 73% optaram pela resposta “toda semana”; 17% pela resposta “todo mês”; 3% pela resposta “a cada semestre” e 7% deixaram a resposta em branco.

A maioria dos participantes tem costume de ler toda semana, dado que se pode relacionar à seguinte afirmação de Yebra (2007, p. 23):

Hay demasiados analfabetos prácticos: los que no hacen uso de la lectura en ningún momento del día; quienes ni siquiera leen las páginas de un diario deportivo durante el trayecto que los lleva en autobús o en metro hacia su lugar de trabajo, o los folletos de propaganda de los grandes almacenes o las grandes superficies comerciales.

A leitura, tanto por parte de Yebra (2007) quanto por parte dos sujeitos da pesquisa, foi tomada apenas considerando os materiais escritos e impressos. Os índices na resposta que afirmava “todos os dias” apresentaram baixa porcentagem, porque os participantes excluíram de sua interpretação as leituras dos programas de televisão, das placas e propagandas das ruas, dos sinais de trânsito, entre outros.

As questões 23 e 24 revelaram semelhanças entre os grupos, mas diferenças entre os sujeitos de cada grupo. A maioria respondeu ter lido mais de cinco livros em 2010 e em 2009. Confirmando a diferença da quantidade de livros lidos entre os participantes da pesquisa, os finalistas que marcaram a opção “Mais de cinco. Quantos?” deram à questão 23 respostas como: “Não lembro, mas certamente mais de dez” (F2); “Em média 26” (F11); “Desde janeiro, aproximadamente 20” (F19) e “Cerca de 50” (F22). Foram obtidas respostas do gênero também na questão 24: “Mais de 10” (F8) e “Mais de 100” (F22). Assim como alguns sujeitos declararam ter lido 100 livros, houve quem leu apenas dez, seja por ter cumprido somente obrigações, seja por falta de tempo. De toda forma, porém, a leitura de poucos está, geralmente, associada a uma lacuna no envolvimento e na mediação.

As questões 27 e 28 foram analisadas em conjunto, pois poderiam revelar o contraste entre as motivações das leituras feitas ao longo do ensino superior em língua materna e em língua estrangeira. Foi recorrente a opção “Inicialmente por cobrança dos professores, porém se tornou prazer” para as duas línguas. A função do professor, ao indicar obras e cobrar sua leitura, consiste em uma tentativa de mediação que nem sempre ocorre da maneira esperada, pois existe a possibilidade de os alunos não aprovarem e não realizarem a “tarefa”.

Todavia, com base nas respostas dos sujeitos sobre as leituras que estavam fazendo na época em que participaram da pesquisa, comparadas às ementas das disciplinas correspondentes aos níveis do curso em que se encontravam, verificou-se que as leituras realizadas no espaço acadêmico restringem-se aos clássicos da literatura brasileira ou aos clássicos da literatura hispânica. Isso revela que os participantes realizam as leituras obrigatórias, mas não vão além das indicações ou em busca de obras atuais de qualidade.

Tal fato também ficou evidenciado quando os sujeitos responderam à questão de número 22, sobre o que leem. I3, por exemplo, afirmou ler “livros que são obrigatórios na faculdade, não dá tempo de ler outros”. Isso é corroborado por I39: “Devido a [sic] correria da Universidade, tenho lido os livros indicados pelos professores apenas.” A situação dos finalistas não é diferente: “Atualmente, as leituras obrigatórias do curso, estou terminando de elaborar a monografia” (F10). Essa condição não é a mesma citada por todos, pois outros iniciantes e finalistas mencionaram jornais, livros, revistas e hipertexto como suas leituras.

De acordo com Larrosa (2003, p. 208), quando o ato de ler vai além da cobrança dos professores, de cumprir programas de estudo, ou da busca por mero passatempo, o sujeito consegue compreender quem realmente é. Assim, os que conseguem ler com motivações diferentes, tanto em LM quanto em LE,

são capazes de fazer uma leitura mais profunda e que os modifique.

Ainda sobre a leitura em LE, foi possível notar a recorrência de alguns autores nas respostas, por corresponderem a clássicos da literatura espanhola e hispano-americana, indicados ao longo do curso de Letras, tais como: Pedraza e Rodríguez, Benito Pérez Galdós, autor de *Marianela*, e Gabriel García Márquez, que teve várias de suas obras lembradas.

Foram citados livros de leitura obrigatória para o curso e outros clássicos, como *La Celestina*, atribuída a Fernando de Rojas, em quase sua totalidade. Conforme Pedraza e Rodríguez (2000, p. 47), “No hay continuidad entre balbuceos iniciales y la primera gran obra maestra de nuestra dramaturgia: La Celestina, que aparece en 1499, en los albores del Renacimiento.” Isso revela a preocupação dos sujeitos em ler obras de grande importância para a literatura espanhola. Outra semelhança em relação a isso corresponde à questão sobre a leitura de obras originais ou adaptações. Iniciantes e finalistas, em sua maioria, afirmaram ler obras em suas versões originais. A justificativa, principalmente revelada pelos iniciantes, era a preocupação em aprender mais a língua por meio de versões originais.

As considerações feitas sobre a leitura, nos estágios de estudo dos sujeitos, não seriam possíveis sem que os espaços de leitura frequentados pelos iniciantes e finalistas fossem investigados. Assim, esse importante aspecto a ser agregado

ao perfil leitor dos sujeitos da pesquisa ganha atenção na seção a seguir.

Espaços de leitura

Ao refletir sobre as leituras durante a infância, o ensino fundamental, o ensino médio e o curso de Letras, foi possível notar a presença de diferentes mediadores. Em um primeiro momento, ganham destaque os membros da família como responsáveis pelo exemplo, tendo o ambiente familiar importância primordial no processo de formação leitora.

Em um segundo momento, professores e bibliotecários entram em cena, e o espaço escolar passa a auxiliar a aproximação do leitor com os mais diversos gêneros textuais e suportes de leitura. Ainda assim, porém, “a realidade da biblioteca na escola brasileira em geral não tem permitido a criação de uma cultura de leitura, uma vez que esse setor é apenas um apêndice físico do contexto escolar, não exercendo nenhuma influência sobre o processo ensino-aprendizagem.” (RÖSING, 2001, p. 25). Por último, o curso de Letras e o espaço universitário revelam o momento em que se encontravam os participantes da pesquisa.

Esses espaços de leitura, bem equipados e de fácil acesso ou não, fazem a diferença no perfil leitor. Segundo F21, o único local onde, quando criança, tinha acesso a materiais de leitura era a sua casa: “A escola era sucateada”. F22, por sua vez, mencionou: “Bibliotecas, casa com livros, tios com coleções de gibis”. Os sujeitos citaram a importância da

família na mediação de leitura, indicando a casa como local onde encontravam recursos de leitura e a participação de um membro da família na sua formação leitora.

Ao contrário de I5, que relatou não ter convivido com materiais de leitura impressos em sua casa, outros sujeitos declararam ter tido acesso a um vasto acervo. “Uma biblioteca inteira da escola estadual que era no mesmo prédio da [sua] casa” permitiu que I8 tivesse contato significativo com diversos materiais de leitura. Quando uma criança possui esse tipo de acesso, facilitado, ampliam-se as oportunidades de escolha e é maior a probabilidade de encontrar livros que lhe agradem.

Se a escola possui sua biblioteca como espaço de formação de leitores, estudantes podem considerar que cresceram em ambientes de leitura, como é o caso dos participantes da pesquisa, somando 82% dos iniciantes e 70% dos finalistas. Mesmo assim, a diferença de mais de 10% entre as respostas “sim”, causam a reflexão de que influência o ambiente leitor produz. Pois, 27% dos acadêmicos relataram não ter acessado locais com materiais de leitura e ainda chegaram a cursar Letras até seus semestres finais.

O local de preferência da leitura é um dado interessante. Através dele, pode-se descobrir se um leitor consegue se concentrar na leitura em lugares mais agitados ou se realmente precisa de maior introspecção. Assim, em resposta à questão 39, a maioria dos participantes

revelou que seu local preferido de leitura é a própria casa, correspondendo a 69% dos iniciantes e a 71% dos finalistas. A opção que atingiu 15% dos participantes iniciantes foi a que se referia à leitura no ônibus, contra apenas 3% dos finalistas. A preferência dos iniciantes pela leitura no ônibus, apesar de ser um local barulhento, pois se trata de um ambiente coletivo, talvez se deva ao aproveitamento do momento em que estão sendo transportados. Afinal, alguns alunos não moram na cidade onde estudam, conforme dados demonstrados na questão 3.

Segundo Petit (1999, p. 64), “Leer en casa cuando se cuenta con medios para ello, o en la biblioteca, es también una manera de completar la enseñanza adquirida en la escuela [...]”. Apesar de a autora se referir a leitores em fase escolar, a leitura em casa é um importante complemento também para os estudos que os acadêmicos fazem na faculdade. Isso vem ao encontro da questão 59, apenas respondida pelos finalistas. Quando questionados sobre sua preparação para serem formadores de leitores, muitos afirmaram que precisam complementar as leituras feitas durante a faculdade e ir além das que são propostas pelos professores.

Os iniciantes apontaram, ainda, como locais de preferência para leitura as salas de espera (7%), o ambiente de trabalho (5%), a biblioteca (2%) e outros (2%). As opções que envolviam a leitura em carros, praças e *shoppings* não foram escolhidas por esse grupo. A biblioteca,

segundo a pesquisa, não desempenha papel relevante como local de preferência para a leitura. Conforme Yubero e Ortiz (2008, p. 78), sua função mudou ao longo dos anos e hoje ela é vista, a rigor, como local de encontro de usuários, tornando-se um lugar vivo.

Já entre os finalistas, além dos 71% que gostam de ler em casa, 14% preferem ler na biblioteca. As opções “no ônibus”, “nas salas de espera” e “no trabalho” somaram 3% cada, e 6% dos participantes deixaram a questão em branco. Algumas opções não foram escolhidas e correspondem às mesmas que não foram assinaladas pelo grupo dos iniciantes.

As casas, as escolas e as bibliotecas foram lembradas como ambientes importantes nos primeiros passos dos sujeitos como leitores e tais espaços ainda se mantêm como sua preferência para realizar leituras no momento atual.

Práticas sociais e suportes de leitura

As questões que envolviam as práticas sociais e o contato dos sujeitos com os suportes de leitura ajudaram a conhecer o seu perfil leitor. A periodicidade com que buscam informações por meio da leitura, por exemplo, era o que objetivava descobrir a questão 32. Houve grande diferença nos resultados, pois 73% dos iniciantes declararam buscar informações diariamente, contra somente 47% dos finalistas. As informações são buscadas semanalmente por 22% dos iniciantes e

por 30% dos finalistas. É possível que os finalistas não tenham percebido a abrangência que envolve buscar informações por meio da leitura. Quando se entra em contato com listas telefônicas, folhetos, ou se faz necessário observar a linha de ônibus a ser pega, por exemplo, está se buscando informações através da leitura, o que não foi considerado pelo grupo.

Já a questão 33, em ambos os questionários, investigava o local de acesso à internet. Em casa foi a opção mais escolhida entre os iniciantes, com 69%, e os finalistas, com 57%. A segunda mais recorrente foi “na escola/no trabalho”, com 25% para os iniciantes e 23% para os finalistas. “Na casa de parentes e amigos” foi a resposta selecionada por 4% em cada grupo. A pesquisa demonstrou que *cyber* cafés são pouco usados pelos alunos para esse fim, abrangendo 2% dos iniciantes e 5% dos finalistas, grupo que deixou 11% em branco.

Apesar de a opção “em casa” ter sido a mais escolhida pelos dois grupos, a diferença de mais de 10% é um dado relevante. Levando em conta a cidade de origem, respondida na questão 3, é possível que alguns participantes ainda não tenham acesso à internet em suas residências, pelas dificuldades de conexão em algumas cidades do interior do estado. Porém, a ferramenta da internet é muito importante para quem deseja ser professor, pois garante acesso a informações de maneira mais fácil e rápida, ajuda a formar uma consciência crítica no que concerne à origem de cada informação e à confiabilidade das fontes.

Conforme Rösing (2001, p. 19),

a utilização plena dos recursos oferecidos pela Internet proporciona ao leitor a abertura infindável de janelas do conhecimento, o estabelecimento de relações as mais inusitadas e inimagináveis, concedendo-lhe oportunidade de impor ao ato de ler uma dinâmica imprevisível, ilimitada.

Além disso, ao se pensar em acadêmicos que terão a habilitação em uma LE, a internet pode auxiliá-los a estabelecer maior contato com a língua-alvo, pois, com as facilidades de comunicação através da internet, é possível conversar com pessoas de outros países, ter acesso a vários sotaques. Salienta-se, porém, que não somente a questão do sotaque é extremamente importante como também as variantes linguísticas, que podem ser percebidas estudando a língua espanhola no contato com falantes nativos. Para o ensino de LE, há de se considerar a facilidade de encontrar textos, sejam eles visuais, sejam eles sonoros, para a produção de atividades e avaliações. Além disso, é possível entrar em contato com outros professores, trocar informações pedagógicas, informar-se sobre novidades na educação e acessar livros de domínio público, sugestões de aulas propostas por outros professores em *blogs* etc.

A questão 36 também tratava do acesso a filmes, especificamente através do cinema. Apesar dos 7% de diferença entre os resultados da opção “nunca”, os dois grupos negaram, em grande número, que frequentam cinemas. Esse resultado pode ser explicado pelo fato de

a maioria das cidades de origem, citadas na questão 3, não possuir cinemas. As porcentagens obtidas pelas opções “uma vez” e “duas vezes por ano” são semelhantes entre dos grupos, e poucos têm acesso ao cinema “quatro vezes ao ano”. Apenas 15% dos iniciantes e 23% dos finalistas declararam essa frequência. A opção “três vezes ao ano” não foi resposta de nenhum finalista, mas abrange 8% dos iniciantes. Ainda, 7% dos finalistas deixaram a questão em branco.

Segundo Larrosa (2003, p. 403), “[...] hay veces que un libro, o una película, o una música nos hace mirar por la ventana y, ahí, en el paisaje, todo parece nuevo.” Assim, filmes e músicas são colocados no mesmo patamar dos livros à medida que também são capazes de alterar o sujeito por meio de sua experiência de leitura. A frequência com que os sujeitos tinham acesso a livros para leitura, na época da pesquisa, foi relevante, podendo-se constatar que o acesso restrito aos filmes revela escassez de oportunidades para se reinventarem, experienciarem atividades distintas e, assim, adquirirem novas leituras do mundo.

A questão 37 era semelhante à anterior, porém se referia à frequência com que se vai ao teatro. Entre os iniciantes, 75% nunca o frequentam e 12% o frequentam uma vez ao ano. Tais dados se assemelham às respostas dos concluintes, visto que a maioria, composta por 77%, nunca vai ao teatro. A parcela de quem o frequenta quatro vezes por ano

é extremamente baixa, contando com 5% dos iniciantes e 6% dos concluintes, pois a maioria dos alunos vive em cidades do interior, onde não há esse tipo de opção cultural e de lazer.

A análise comparativa entre as respostas dos iniciantes e dos finalistas abrange apenas as questões presentes nos dois questionários, uma vez que ambos são distintos e que o primeiro, fornecido aos iniciantes, continha somente 40 perguntas. As comparações entre as respostas foram de grande valia, revelando características comuns aos dois grupos de participantes, como a baixa frequência em cinemas e teatros.

Considerações finais

Os sujeitos da pesquisa, iniciantes e finalistas, vivenciam um momento de mudanças no que se refere ao futuro de acadêmicos que cursam habilitação em língua portuguesa, língua espanhola e respectivas literaturas, os quais poderão dar continuidade, com o seu trabalho, à (ainda) fase de adaptação da obrigatoriedade do ensino do idioma para o ensino médio em todo o território nacional.

Segundo Petit (2005, p. 100), “a capacidade para estabelecer com os livros um vínculo afetivo, emotivo, e não somente cognitivo, parece decisiva.” Por isso, fez-se indispensável no estudo a participação dos acadêmicos, que foram solícitos ao aceitar compartilhar dados pessoais, para viabilizar a análise de suas trajetórias leitoras. Permitiram,

portanto, alcançar o objetivo do estudo de examinar o perfil leitor do estudante de Letras com habilitação em língua portuguesa, língua espanhola e respectivas literaturas.

Desse modo, foi possível constatar que a maioria dos sujeitos teve suas primeiras experiências de leitura dos seis aos nove anos de idade. Na análise da influência exercida pelos mediadores de leitura, o papel da escola em formar leitores ganhou destaque, apontando a importância dos professores na vida dos sujeitos, assim como dos familiares, ao servirem de exemplo e de meio de contato das crianças com as obras.

Conforme Yebra (2007, p. 24, tradução nossa), “há crianças a quem não faz falta convidar a ler, e são capazes de ler 90 livros em um trimestre, e outros que, por muito que lhes insista, ninguém pode lhes convencer a ler um pequeno conto, um poema, um trecho de página de publicação.” Assim, as primeiras experiências de leitura podem mudar a trajetória leitora de uma pessoa. O despertar do leitor por meio de obras que o envolvam e agradem vai levá-lo a buscar novas experiências. Para os participantes da pesquisa, as primeiras experiências foram, principalmente, realizadas por meio de livros e histórias em quadrinhos.

Já as leituras favoritas na adolescência transitaram entre os clássicos da literatura brasileira e mundial. Além de nomes consagrados, como Machado de Assis e Aluísio de Azevedo, foram citados livros que não correspondem a leituras

obrigatórias da escola. A mídia, nesse caso, tornou-se mediadora. É o caso de obras adaptadas cinematograficamente, como *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer, e *Harry Potter*, de J. K. Rowling, que foram mencionadas pelos sujeitos.

Para a maioria dos participantes da pesquisa, durante os estudos regulares, as leituras eram feitas inicialmente por cobrança dos professores. Porém, logo após, essa atividade se tornava prazerosa. Tal fato ressalta o papel dos professores em indicar leituras e a insistência em formar leitores, que, depois do envolvimento com a obra, podem passar a gostar de ler. Nessa perspectiva, pelas declarações dos participantes, foi possível verificar que a obrigatoriedade chega a formar leitores, mas o envolvimento com a leitura prazerosa, de maneira efetiva, traz resultados que não precisam passar pela imposição. Já a motivação durante o curso de Letras foi declarada de maneira distinta. Para a maioria dos iniciantes, esta tem como base a vontade de adquirir conhecimento, já que se trata de estudantes que estão apenas começando as etapas da licenciatura. Em contrapartida, para os finalistas, a motivação é prazer e hábito.

As leituras de obras em língua espanhola se constituem como um importante ingrediente na formação de futuros professores de tal disciplina. As leituras feitas durante o curso e, conseqüentemente, o hábito de ler em língua estrangeira garantem um maior domínio de obras literárias. Além disso, permitem uma

reflexão mais acertada acerca de que leituras podem ser levadas para alunos de ensino fundamental e ensino médio, sem correr o risco de afastá-los da língua e a fim de envolvê-los tanto no ensino da gramática quanto na aproximação com a cultura dos diversos países que falam o idioma.

Embora os objetivos traçados tenham sido alcançados, uma das dificuldades encontradas na pesquisa foi quanto ao preenchimento dos questionários. Apesar de contar com a colaboração de professores da UPF, que cederam seus períodos para tal atividade, nem todos os sujeitos que começaram a responder às perguntas chegaram ao final do processo. Isso se deve ao fato de os questionários terem se tornado extensos, demandando a colaboração e a boa-vontade dos participantes. Algumas questões deixadas em branco ao longo do questionário resultaram em lacunas no esboço da trajetória leitora do sujeito, porém não prejudicaram, de maneira preocupante, o estudo. Assim, ainda foi possível analisar a formação do leitor literário em língua estrangeira.

Segundo o estudo, o hábito de leitura dos sujeitos, por se tratarem de alunos do curso de Letras, estava bastante voltado a ler as indicações de professores e a dar conta de todas as leituras obrigatórias. Além disso, os finalistas, na época de pesquisa, estavam focados na leitura de obras que auxiliassem nos estágios finais e na produção da monografia.

A trajetória leitora, desde a infância, passando pela adolescência, até a frase adulta, traçada neste estudo, permite observar que os sujeitos, salvo alguns casos, sempre estiveram em contato com materiais e ambientes de leitura. Além disso, pôde-se notar que os sujeitos, em sua maioria, sabem que, para serem bons mediadores, precisam estar em constante aperfeiçoamento e numa busca permanente por novas experiências de leitura.

O estudo ainda serviu de base para a reflexão quanto a que ações podem ser planejadas para melhorar a formação do leitor. Tendo em vista a grande valorização das histórias em quadrinhos pelos sujeitos da pesquisa, os mediadores – professores, bibliotecários ou parentes – precisam estar atentos ao incentivo provocado por esse material de leitura, pois foram as obras mais lembradas do período de infância dos iniciantes e finalistas, podendo, assim, revelar-se um recurso importante na formação de leitores.

Para aperfeiçoar as trajetórias leitoras, é imprescindível, ainda, o incentivo da leitura em outros ambientes que não apenas a casa, indicada como local favorito para realizar as leituras pelos participantes. Ler em grupos, bibliotecas, ônibus e praças possibilita a socialização do ato e o compartilhamento de experiências.

Em relação às práticas sociais, é preciso facilitar o acesso e gerar a popularização do cinema, da internet e do teatro,

para que haja maior enriquecimento cultural. A pesquisa fez refletir que a internet, por ter em si fontes de leitura, é necessária tanto para professores quanto para alunos, constituindo-se como ferramenta indispensável em bibliotecas preocupadas com a função de promover leituras de múltiplas linguagens. Essa prática social, assim como o cinema e o teatro, deve estar ao alcance de todos, sem marginalizar o interior do estado ou do país.

O estudo resulta, por fim, no surgimento de novas problemáticas. A pesquisa, se continuada, traria resultados interessantes para serem contrastados com os já obtidos, como a motivação dos sujeitos para cursarem Letras e se essa escolha teria, em seu princípio, relação com a leitura. Da mesma forma, seria conveniente a aplicação do segundo questionário para os sujeitos que já responderam ao primeiro quando eram iniciantes.

Literary reader's profile of the future teacher of spanish language

Abstract

This study investigates the reading trajectory of freshman and senior undergrads in the Language/Literature major of Passo Fundo University. It addresses aspects of the participants' reader trajectory, in order to observe the formation process of the reader, socially and academically. The research, being diagnostic and investigative-qualitative, consisted of a literature and field study with questionnaires.

To the freshman subjects, who attended the first terms of the course, it was applied a questionnaire that resumed reading in childhood, adolescence and academic environment. Senior subjects, who attended the last semesters, completed the questionnaire, but with thorough academic section, focused in the undergraduation reading trajectory. Thus, it was possible to draw a profile which identified the reading mediators, the favorite places for reading, how they feel as future mediators, what contact they had with the Hispanic literature and what experiences with books or other media tagged their childhood, adolescence and the academic process.

Keywords: Reading. Reading mediation. Formation of the reader.

Referências

- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976>>. Acesso em: 12 set. 2016.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 10 set. 2016.
- GUTIÉRREZ, José Antonio Pérez. Animación a la lectura, posible actividad. In: ZIMMERMANN, Rosane; KELLER, Tânia (Org.). *Cuestiones de literatura, cultura y lingüística*

aplicada: prácticas en lengua española. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2007. p. 34-51.

IBGE (Org.). *Censo Demográfico 2000-2010*. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=431410/>>. Acesso em: 15 set. 2016.

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: FCE, 2003.

NISKIER, Arnaldo. Um país se faz com homens e livros. In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (Org.). *A formação do leitor: pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 15-21.

ORTIZ, Sánchez César; YUBERO, Santiago. La biblioteca escolar como espacio de promoción lectora: el mediador-bibliotecario escolar. In: RÖSING, Tania; RETTENMAIER, Miguel (Org.). *Lectura de los espacios & espacios de lectura*. Passo Fundo: Ed. da UPF; Badajoz: Universidades Lectoras, 2008. p. 78-96.

PEDRAZA, Felipe; RODRÍGUEZ, Milagros. *Historia esencial de la literatura española e hispanoamericana*. Madrid: EDAF Editorial, 2000.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. 4. ed. Tradução Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PETIT, Michèle. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE, 1999.

_____. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE, 2001.

_____. Un arte que se transmite. *Desenredo: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, Passo Fundo: Ed. da UPF, v. 1, n. 1, 2005.

RÖSING, Tânia M. K. *Perfil do novo leitor em construção: a importância dos centros de promoção de leitura de múltiplas linguagens*. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro. O professor leitor. In: _____. *Mediação de leitura: discussões e*

alternativas para a formação de leitura. São Paulo: Global, 2009. p. 37-45.

YEBRA, Antonio A. Gómez. Animación a la lectura. In: ZIMMERMANN, Rosane; KELLER, Tânia (Org.). *Cuestiones de literatura, cultura y lingüística aplicada: prácticas en lengua española*. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2007. p. 15-33.

Leitura do texto literário: fundamentos teóricos e justificativa para sua prática

*Tatiane Kaspari**

*Juracy Assmann Saraiva***

*Ernani Mügge****

Resumo

O artigo discute o tratamento dispensado ao texto literário e os desdobramentos do ato de ler, tanto na esfera pessoal quanto social, tendo, como pano de fundo, o conto “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector. Para tal, vale-se especialmente dos preceitos da Estética da Recepção, que acentuam o protagonismo do leitor no processo de leitura, conferindo a ela uma dimensão libertadora e crítica. Esse posicionamento justifica a presença do texto literário no espaço acadêmico, onde se privilegia a formação do indivíduo. Garantindo aos alunos o acesso ao patrimônio literário, que lhes confere a sensação de pertencimento a um povo e a um país, o professor de nível superior assume o compromisso de auxiliar os estudantes a compreenderem sua realidade, além de contribuir para sua humanização.

Palavras-chave: Leitura. Texto literário. Formação linguística e humanizadora. Ensino Superior.

Considerações iniciais

A indagação sobre a necessidade da leitura e da carência dela está imersa em um contexto de desprestígio da obra literária, traduzido em pesquisas como “Retratos da leitura no Brasil”, em suas várias edições, e nas avaliações de desempenho do alunado brasileiro, como a “Prova Brasil”, que demonstram a incompetência leitora dos jovens brasileiros.

A conscientização sobre causas que contribuem para a rarefação da leitura motiva a busca por alternativas eficazes,

* Mestre e doutoranda (com bolsa PROSUP – Capes) em “Processos e Manifestações Culturais”, na Universidade Feevale.

** Doutora em Teoria Literária pela PUC/RS e Pós-Doutora em Teoria Literária pela UNICAMP. Professora e pesquisadora da Universidade Feevale e bolsista em produtividade do CNPq.

*** Bolsista de Pós-Doutorado – CAPES, na Universidade Feevale. Doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

que possam reverter esse quadro, mas elas esbarram em um círculo vicioso, em que o menosprezo pela leitura é apontado como decorrência da má formação dos profissionais da área da educação que, por sua vez, transferem o problema para o ensino fundamental e médio. Apparently inexistente, pois, um ponto de partida que possa atuar positivamente para a transformação dessa realidade, visto que se vive não só uma crise da leitura, mas uma crise da cultura.

Nesse contexto, pais e professores, responsáveis diretos pela formação de leitores, também não leem, sendo vítimas de um sistema que prestigia a cultura de massa e os apelos da tecnologia em detrimento do exercício solitário e reflexivo exigido pela leitura de textos literários. Por essa razão, no âmbito da universidade, os professores devem constituir um espaço privilegiado para engendrar ações viáveis e eficientes, que rompam com o círculo vicioso e garantam aos cidadãos, do presente e do futuro, o direito à literatura.

Esse posicionamento atribui à universidade não somente a tarefa de transformar os alunos em leitores, por meio de sua sensibilização para a arte literária, mas também a incumbência da missão de propor as bases teóricas necessárias, para que os futuros professores possam articular ações práticas que repercutam no ensino básico, em particular, e na sociedade, em geral. Assim, perspectivas que sublinhem o engendramento do texto como mecanismo “preguiçoso”

– que exige a participação do leitor – e subsídios que compreendam as expectativas desse e sua reação diante do que lê devem ser matéria fundamental dos cursos de licenciatura. Além disso, a finalidade intrínseca ao texto literário, que lhe confere funções sociais, sugere sua contraposição à visão autotélica da arte, uma vez que a leitura impulsiona processos de formação.

O presente artigo se orienta pela convicção de que é possível conferir ao texto literário um lugar privilegiado entre as manifestações da cultura, mas não esgota o debate sobre sua inserção nos cursos de licenciatura. Ele desconsidera iniciativas de ordem legal que possam se somar aos posicionamentos aqui explicitados, por exemplo, a oferta de disciplinas que interliguem literatura e história, literatura e direitos humanos, literatura e diversidade cultural, que podem desenvolver reflexões críticas acerca do contexto social contemporâneo.

Reflexões sobre a recepção textual

Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada. Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante (*Felicidade Clandestina*. Clarice Lispector).

A trama do conto “Felicidade clandestina”, de que foi retirada essa epígrafe, desenha-se na imaginação do leitor enquanto seus olhos deslizam sobre a superfície textual. Por meio de um relato breve, a voz narrativa revela uma história pessoal pretérita: menina, pobre e ingênua, tem seu interesse pela leitura sadicamente manipulado por uma colega, filha do dono de uma livraria, a qual promete emprestar-lhe *As Reinações de Narizinho*. Por vários dias, a garota dirige-se à casa da dona do livro, que apresenta diversas alegações para declinar do empréstimo. Entretanto, após algum tempo, a mãe compreende o plano maldoso da filha, obrigando-a a ceder o livro, que vira objeto de contemplação e de gozo nas mãos da protagonista.

Ao final do conto, a imagem da menina balançando na rede com o livro ao colo ilustra uma concepção romântica de leitura, que seduz o ser humano e o motiva para um convívio harmônico e afável. A significação textual, porém, não se esgota nessa representação pueril, permitindo reflexões acerca dos desdobramentos do ato de ler: a contemplação do livro é suficiente para que a menina se transforme em mulher? A felicidade está na posse do livro-objeto ou na leitura de sua narrativa? Em que medida o jogo da ficção extrapola os limites textuais e invade o âmbito do real? Considerando as relações de poder implicadas na materialidade do escrito, quem é o dono do livro: quem o escreveu, Monteiro Lobato, ou quem o possui? Ler clandestinamente

traduz a organização social em que está inserido o leitor?

Em certa medida, a pretensa simplicidade textual do conto de Lispector, que deflagra inúmeras possibilidades de significado, concretizadas somente pela ação do leitor, mimetiza a complexidade do ato de ler. Tradicionalmente abordado como recepção passiva do conteúdo do texto, como decodificação linguística ou como busca pelo significado original ou próprio do escrito, o processo de leitura foi submetido, especialmente até a década de 1970, a estudos de natureza biográfica, linguística, estruturalista, sociológica. De modo geral, essas pesquisas centraram-se nos aspectos da identidade do autor, do processamento dos signos, das estruturas prototípicas, determinadas pelo gênero textual, ou do contexto histórico. O consequente desgaste dessas teorias, cujos modelos operavam entre a generalização e a excessiva limitação (SILVA, 2005; JOUVE, 2002), demandou novas reflexões sobre o processo de recepção textual: “os trabalhos da Escola de Constância, a análise semiótica, os estudos semiológicos e as teorias do leitor real” (JOUVE, 2002, p. 14) trouxeram contribuições para a compreensão da importância do leitor no processo de leitura.

Considerando a ordem cronológica de desenvolvimento dessas pesquisas, pode-se situar o início da nova abordagem científica da leitura nos estudos da Escola de Constância. Suas teorias bifurcaram-se na Estética da Recepção, definida,

sobretudo, por Hans Robert Jauss, e na Teoria do Efeito Estético, arquitetada por Wolfgang Iser. A partir de 1979, a análise semiótica encontra fôlego nos trabalhos de Umberto Eco, que propõe refletir sobre a maneira como um texto programa sua recepção, instituindo um leitor-modelo. Seguindo essa abordagem, em 1980, Philippe Hamon e M. Otten sugerem enfocar os aspectos pontuais que evidenciam características do ato de leitura. Por fim, em meados da década de 1980, Michel Picard lança um olhar psicanalítico sobre o leitor real, concreto, dotado de anseios, saberes, convenções sócio-históricas (JOUVE, 2002).

Salvaguardadas as diferenças entre os estudos acerca da recepção, é possível definir duas linhas gerais de abordagem: uma, que considera a leitura “em suas consequências globais na sociedade”, e outra, que enfoca o “efeito particular que produz no indivíduo” (JOUVE, 2002, p. 125). Para Jauss (1978), a análise da concretização do sentido de um texto deve considerar as duas dimensões que o integram, o efeito produzido pela obra, que é função da própria obra, e a recepção, que é determinada pelo destinatário da obra. Compreender a relação entre texto e leitor é um processo de fusão entre dois horizontes, uma vez que ela é “sempre, ao mesmo tempo, receptiva e ativa” (JAUSS, 1978, p. 259), integrando-se os momentos de produção e recepção do texto.

Sob esse enfoque, a leitura não pode ser visualizada como um processo uni-

lateral de transmissão de sentido, uma vez que o leitor projeta no texto

as expectativas concretas que correspondem ao horizonte de seus interesses, desejos, necessidades e experiências, tais quais são determinadas pela sociedade e classe à qual pertence como também pela sua história individual (JAUSS, 1978, p. 259).

Consequentemente, o êxtase que a protagonista de “Felicidade clandestina” experimenta não está restrito ao mundo fantástico, instituído pela narrativa, e às peripécias de Narizinho, mas também decorre do sentido que a garota atribui à leitura de um livro, que lhe fora interdito por sua condição financeira e social. Nesse contexto, a obra é um duplo vetor de subversão, uma vez que confere, à menina pobre, a posse do objeto e lhe permite a superação de sua realidade, quando vive a ficção como “rainha delicada”.

Por sua natureza subversiva, Jauss concebe a dimensão cultural da leitura, que pode interferir na transformação da sociedade pela transmissão, pela criação ou pela ruptura de normas. O horizonte contido nas obras reafirma ou confronta o horizonte do público, que pode incorporar o primeiro de “maneira espontânea na fruição das expectativas realizadas” (JAUSS, 1978, p. 259) ou reagir a ele com uma atitude reflexiva, de distanciamento crítico. A leitura tem, nessa perspectiva, um papel importante na (de) formação das mentalidades, uma vez que o impacto da obra, que se reflete no fortalecimento ou na desconstrução de convenções sociais, recai sobre a coleti-

vidade. Para a aplicação desse princípio, é fundamental situar historicamente a recepção ao texto, procedimento significativo, visto que “toda leitura de um texto é disfarçadamente atravessada por leituras anteriores que foram feitas dele” (JOUVE, 2002, p. 37).

Com efeito, livros de ampla aceitação social em determinada época podem apresentar-se, aos leitores de outro período, como ideologicamente inadequados. Disso pode ser exemplo a obra *As Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, referida no conto “Felicidade Clandestina”. Quando de seu lançamento, a obra reafirmou o horizonte de expectativas da época, e sua leitura foi vista como adequada ao público infantil, por aliar ludicidade, desenvolvimento linguístico e conhecimento cultural¹. Contudo, os escritos de Lobato estão envolvidos, atualmente, em uma controvérsia, porque lhe são atribuídos preconceitos étnico-raciais². Nesse embate, opõem-se leitores que interligam a literatura lobatiana a um posicionamento eugenista do autor³ e leitores que entendem passagens, consideradas polêmicas, como integrantes de uma literatura irônica e crítica e que, portanto, não deve ser interpretada literalmente⁴. Embora haja em “As Reinações de Narizinho” posicionamentos considerados preconceituosos sob a ótica atual, a obra deve ser temporalmente situada, para que sua avaliação não se limite a posicionamentos contemporâneos.

A diversidade de interpretações de um texto literário é natural, devido à

plurissignificação de sua linguagem. Todavia, mesmo textos redigidos sem propósito artístico conservam sua “condição plural” pela “descontextualização da mensagem escrita” (JOUVE, 2002, p. 25), que, diferentemente da comunicação oral, não costuma permitir a interação imediata e direta entre os interlocutores, nem organizar-se de forma plurissistêmica, com a ingerência de marcadores não verbais, como gestos e entonação (MARCUSCHI, 1988). Assim, segundo a análise do discurso, a unidade textual, quando expressa por meio da linguagem verbal escrita, não é plana nem simétrica, permitindo, em sua leitura,

[...] vários pontos de entrada e vários pontos de fuga. Os pontos de entrada corresponderiam a múltiplas posições do sujeito. Os pontos de fuga são as diferentes perspectivas de atribuição de sentidos: ao relacionar-se com os vários pontos de entrada, o leitor pode produzir leituras que encaminham-se em várias direções. Não necessariamente previstas, nem organizadas, nem passíveis de cálculo. Há várias perspectivas de leituras. [...] Os pontos de entrada são efeitos da relação do sujeito-leitor com a historicidade do texto. Os pontos de fuga são o percurso da historicidade do leitor, em relação ao texto. (ORLANDI, 1988, p. 59).

A singularidade presente no ato de leitura pode gerar a ilusão da legitimidade de toda e qualquer interpretação. No entanto, Umberto Eco adverte para a diferença entre a interpretação, baseada em elementos textuais, e o uso livre da obra ou o exercício de uma semiose ilimitada. Em sua compreensão, o texto é um “mecanismo preguiçoso”, que vive da valorização do sentido que o leitor

introduz, a partir da “cadeia de artifícios de expressão”, impressos na manifestação linguística (ECO, 1986, p. 35). Dotado de não ditos⁵, cada texto prevê um leitor-modelo, que não equivale ao destinatário real, mas sim a “um conjunto de condições de êxito, textualmente estabelecidas, que devem ser satisfeitas para que um texto seja plenamente atualizado no seu conteúdo potencial” (ECO, 1986, p. 45).

Também Wolfgang Iser concebe o texto como uma estrutura apelativa, que demanda a cooperação do leitor implícito. O processo de leitura, nessa concepção, exige um esforço no sentido de reduzir as ambiguidades ou de aceitar a multiplicidade de significados que se apresentam a partir da linguagem. Consequentemente, a subjetividade da recepção resulta da relação do leitor com o texto, cujo sentido é sedimentado na e pela linguagem.

Paul Ricoeur propõe pensar a interpretação como um processo em espiral, em que a meditação, cada vez que o texto é retomado, passa pelo mesmo ponto, mas sempre em outra altitude (RICOEUR, 1995). Esse posicionamento, aliado às teorias de Jauss, Iser e Eco, permite reconhecer como legítimas interpretações várias, mesmo quando a (re) leitura é feita pelo mesmo leitor, porém não permite toda e qualquer interpretação, porquanto o texto não abriga uma semiose infinita.

As alterações no ato de leitura explicam porque a narradora de “Felicidade clandestina” reconhece a distância en-

tre sua avaliação da situação narrada em relação à de quando era menina: a metáfora da mulher com seu amante só adquire sentido sob a ótica do adulto, que avalia o ato de leitura da personagem criança como uma atitude apartada de interpretações oficiais, emanadas da escola, dos críticos e, por isso mesmo, baseada no prazer, na satisfação de desejos íntimos. Além disso, a avaliação da narradora do conto traduz uma perspectiva metaficcional, que estabelece uma possibilidade de leitura contraposta a outras. Assim, enquanto a menina lê o livro, a narradora avalia a emoção de ler.

Efetivamente, a pluralidade reveste a própria compreensão do que seja o ato de ler. Dentre as tentativas de definir esse ato, é possível citar as seguintes afirmações:

Compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem – eis aí os três propósitos fundamentais da leitura [...] Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo. (SILVA, 2005, p. 45).

A leitura se manifesta, então, como experiência resultante do trajeto seguido pela consciência do sujeito em seu projeto de desvelamento do texto. (SILVA, 2005, p. 95).

A experiência da leitura, como toda experiência humana, é fatalmente uma experiência dual, ambígua, dividida. (COMPAGNON, 1999, p. 164).

“A leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções. Entre as numerosas sínteses propostas, fundamentamo-nos na de Gilles Thérien (1990, p. 1-4) [...] que vê na leitura um processo com cinco dimensões”: neurofisiológica (percepção, identificação e memorização dos signos), cognitiva (esforço de abstração que gera a compreensão textual), afetiva (identificação, atração do leitor pela obra), argumentativa (presença de um jogo de perspectivas que visa a envolver o leitor) e simbólica (ação nos modelos do imaginário coletivo). (JOUVE, 2002, p. 17. Adaptado pelos autores do artigo).

Apesar de suas particularidades, essas definições aproximam-se por considerarem o papel do leitor na construção de sentido, especialmente diante do texto literário. Nele, “a leitura é, antes de mais nada, uma desforra da infância” (JOUVE, 2002, p. 118). Em outras palavras, a leitura do texto literário, para ser legítima, não pode abdicar de suas dimensões libertadora e crítica. Nessas, emerge a importância do papel do leitor, pois “é por meio de sua atividade que a criação poética alcança seu fim: a transmissão de um saber”. A possibilidade, aí inscrita, confere “ao processo de leitura uma legitimação de ordem existencial” (ZILBERMAN, 1984, p. 79).

A ingenuidade da imagem da menina com um livro não deve enganar os profissionais do espaço acadêmico, que fazem da leitura a base de sua formação para a prática pedagógica: nessa singela imagem, o ser humano se vê intelectual, político, histórico, cultural e socialmente implicado. Por essa razão, a metáfora final que encerra o conto de Lispector

deflagra reflexões acerca dos impactos da leitura do texto literário sobre o indivíduo. A transmutação de menina para mulher, com amante, é, pois, um processo incorpóreo, que se efetiva por intermédio da ficção. Paralelamente, ele repercute na vivência física – como na sensação de êxtase causada pelo livro – por sua atuação no psíquico do sujeito. Nesse ponto, “Felicidade clandestina” corrobora a relevância e o impacto de um tipo específico de leitura, a literária, cuja importância é, todavia, muitas vezes, relativizada na atualidade.

Presumíveis impactos da leitura sobre o indivíduo e a sociedade

Até meados do século XX, no mundo ocidental, a valorização social da literatura devia-se à sua caracterização, quase consensual, como uma via privilegiada de acesso à cultura, sobretudo a erudita. Consequentemente, o “domínio” de obras canônicas era sinal distintivo até mesmo de classe social (PCNs, 2006, p. 51). Com a explosão das mídias e os avanços tecnológicos do mundo moderno, porém, a relevância da leitura do texto literário é posta em questão, uma vez que proliferam fontes de informação, de entretenimento e de reflexão social, concretizadas em gêneros textuais diversos, manifestados em diferentes linguagens. Nesse contexto, a literatura sofre influxos das demandas mercadológicas, sendo comum adaptações audiovisuais de obras

literárias, para atender a interesses do público consumidor. Por meio da transposição do texto verbal para o audiovisual, compacta-se o tempo de leitura e, geralmente, simplifica-se a interpretação da narrativa, que já se apresenta visualmente composta⁶ e organizada para o público receptor.

Esse cenário, talvez, conduza os mais pessimistas a concordarem com a declaração de Roland Barthes, que, em 1979, alerta: “Algo ronda a nossa história: a morte da literatura” (BARTHES apud MOISÉS, 2011). Essa tese não parece absurda se analisada a situação de países como o Brasil, em que o fascínio pelas mídias e o pouco apreço pelos textos literários nacionais são reforçados pela fragilidade do sistema educacional como um todo, a qual se reflete na formação dos acadêmicos, e pela desvalorização da própria cultura nacional, cujos valores, crenças e hábitos são suplantados pela incorporação, em especial, de elementos da cultura norte-americana.

Em contrapartida, rejeitando julgamentos ingênuos ou discriminatórios em relação a outras manifestações culturais, é possível defender o posicionamento de que a literatura mantém, na contemporaneidade, um papel essencial na formação do indivíduo e da nação. Isso decorre da própria natureza ficcional do texto literário, que é, simultaneamente, subjetivo e individual, social e coletivo.

A dimensão social da literatura tem por base a matéria que a compõe, as palavras, tecidas a partir de uma multidão

de fios ideológicos que servem para expor a trama das relações sociais em diferentes domínios (BAKHTIN, 1988, p. 42). Nesse sentido, os textos literários são um cronotopo, pois traduzem um tempo e um espaço determinados, dando lugar à emergência de diferentes discursos, sendo, igualmente, um campo de experimentação da linguagem.

Os textos literários remetem a contextos sócio-históricos e reproduzem um mundo de opiniões abstratas ou um mundo de crenças, figurativizando questões éticas, morais, religiosas, estéticas. Assim, eles interligam tempos distintos da história humana, introduzindo discussões em torno de temas como memória, identidade, nacionalidade, liberdade, justiça, amor, verdade, conhecimento. Paralelamente, os textos literários estabelecem uma relação enunciativa peculiar que dá aos receptores a oportunidade de se situarem como parte do universo representado e, ao mesmo tempo, de atuarem como participantes da produção de sentidos.

Por sua natureza ficcional, o texto literário dispensa a adequação do “mundo possível”, nele instituído, à realidade; todavia, apesar de ser fictício, não abandona sua relação com o real, nem com o presente histórico do leitor, que nele interferem. Isso ocorre porque a literatura, assim como outras artes, dá forma concreta a sentimentos, a dilemas, a angústias, a sonhos, por meio de representações simbólicas, criadas pela imaginação. Consequentemente, o discurso encenado

do texto literário estabelece correspondências com a realidade à medida que

a encenação é condição transcendental para os seres humanos, que, como desdobramentos de si próprios, nunca poderão presentificar-se plenamente, mas tão somente configurar uma possibilidade limitada de si. Em consequência, há um autodesdobramento contínuo diante da permanente alternância de “composição e decomposição de mundos fabricados”. (ISER, 1991, p. 77).

No jogo instituído pela ficção, revela-se a dimensão individual do processo de leitura do texto literário, que interage com a subjetividade de cada leitor. Milan Kundera (2005, p. 119) afirma que “o autor não escreve a obra para falar da sua própria vida, mas para iluminar, nos leitores, a vida deles”. Sob esse aspecto, a leitura do texto literário transforma-se em uma espécie de espelho do eu, simultaneamente deformador e informador. Na sua relação especular com o texto, o leitor identifica imagens que não convergem com sua situação existencial e imagens informadoras, que dizem respeito a ele mesmo e lhe possibilitam olhar para sua interioridade, reconhecer-se como um outro e, pela duplicação ficcional, observar a si mesmo (SARAIVA; MÜGGE, 2006).

Com efeito, o texto literário interfere na vida dos indivíduos e pode se transformar em uma experiência de autor-revelação ou de uma visão renovada, que auxilia o sujeito a ordenar seu caos interior. Além disso, a literatura é um núcleo gerador de solidariedade e uma energia que liberta o leitor das tensões e das constrictões da vida comum e rotineira,

por instituir situações que abrangem problemas humanos e por provocar a afetividade dos indivíduos. Acrescente-se, ainda, que, por reaproximar os homens devido a seus traços identitários e por sua herança coletiva, a literatura é um espaço de resistência contra a homogeneização cultural.

A função da literatura transcende, dessa forma, a de provocar prazer, ainda que esse também esteja presente no ato de leitura. Ao empreender seus esforços interpretativos ou ao reconstruir o texto com o envolvimento criativo de sua imaginação, o leitor reconhece não apenas sua capacidade subjetiva de compartilhar da ficção, mas também sua condição de sujeito social, inserido em uma modelagem histórica e cultural ampla de que seu imaginário faz parte. Dessa forma, a literatura preenche uma função antropológica que provém da malha social e que para ela retorna (SCHOLLHAMMER apud ROCHA, 1999, p. 118), sendo responsável pela formação do sujeito. Portanto, a obra de arte e, em especial, a literatura pode assumir a função de gerar, criticar e renovar padrões sociais de comportamento, tendo em vista que provoca a adesão afetiva do leitor por sua identificação com o universo representado, traduzindo, igualmente, o apelo à transformação da própria realidade social.

Esse apelo à transformação torna-se ainda mais incisivo no mundo atual, porque, conforme Antônio Candido (2004, p. 170), a contemporaneidade

tem como traço profundas contradições, visto que experiências desumanizadoras se conjugam ao “máximo de civilização”. Comparando o período presente a épocas passadas, o autor afirma que “chegamos a um máximo de racionalidade técnica e de domínio sobre a natureza”, o que poderia viabilizar o fim da fome no mundo, caso não subsistisse a irracionalidade do comportamento do ser humano, responsável por um aumento cada vez maior da exclusão.

Entretanto, em meio à indiferença, o teórico constata uma “manifestação infusa da consciência cada vez mais generalizada de que a desigualdade é insuportável e pode ser atenuada consideravelmente no estágio atual dos recursos técnicos e de organização” (CANDIDO, 2004, p. 172). Portanto, Antônio Candido (2004) acredita ser possível transpor o atual estágio de barbárie devido aos avanços da técnica e a mudanças no processo civilizatório. Essas se revelam por posicionamentos no âmbito das crenças e dos valores de coletividades, as quais se manifestam em relação às injustiças sociais e diante das quais as classes dominantes já não podem se mostrar insensíveis.

Para Candido (2002, p. 80), a literatura é uma das marcas que compõem o processo civilizatório, porque, tanto no plano da produção quanto no da fruição, ela se baseia “numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia que decerto é coextensiva ao homem”, pois está tão presente em sua vida quan-

to estão as exigências elementares da alimentação e do sono.

Ao interligar a natureza imaginativa e ficcional do homem à arte e a manifestações do cotidiano marcadas pela fantasia, Antonio Candido (2004) defende a tese de que a literatura é um “bem incompressível”, isto é, um bem que não pode ser negado ao ser humano:

[...] são bens incompressíveis não apenas os que asseguram sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura. (CANDIDO, 2004, p. 174).

Como um bem inalienável ao homem, a literatura tem, para Antonio Candido (2002, p. 77-92), a função de humanizá-lo, o que legitima ou resume seu caráter transformador e que ganha forma no momento em que o texto literário é concretizado a partir da interação que o leitor com ele estabelece. Todavia, a ação formadora da literatura não é espontânea, mas decorre da materialidade de sua linguagem e da capacidade de introduzir relações com a vida, ao desenvolver

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2004, p. 180).

Conforme Candido (2004), o acesso à literatura contribui para a humanização dos indivíduos, e esse processo relaciona-se à totalidade dos aspectos que atuam na formação do sujeito: o intelectual, o social, o emocional e o perceptivo. Formar-se como ser humano significa, pois, ampliar a capacidade de reflexão e adquirir novos conhecimentos que não se confundem com informações; significa abrir-se para o convívio social, em que a conjunção de experiências interpessoais é continuamente realimentada e no qual as trocas entre sujeitos aguçam a consciência do existir. Formar-se como ser humano por meio da literatura traduz-se pelo mergulho na interioridade por via da ficção, que permite a resolução de conflitos, e se expressa, também, pelo desenvolvimento de maior lucidez em face do entorno e pela capacidade de analisar os obstáculos da vida e de melhor enfrentá-los. A esses aspectos, interligam-se o desenvolvimento do senso da beleza, suscitado pela atitude admirativa diante da composição do texto literário, e o distanciamento crítico a que o humor se filia. Sobretudo, a literatura ensina que a vida é complexa e que cada subjetividade se constrói na relação com outras subjetividades, em um entrelaçar de semelhanças e de diferenças em que se afirma o pertencimento a grupos e a contextos sociais – cuja memória o texto preserva do esquecimento – e o pertencimento à própria humanidade.

Umberto Eco (2003, p. 19) também identifica a atividade humanizadora da

literatura, ressaltando que sua mais importante função é a educativa, “que não se reduz à transmissão de ideias morais, boas ou más que sejam, ou à transformação do sentido do belo”. Para ele, a literatura clássica, aquela que transcende o tempo e que é imodificável, ensina ao homem as lições inexoráveis da vida: “a educação ao Fado e à morte é uma das funções principais da literatura” (ECO, 2003, p. 21).

Candido (2002, p. 82) vale-se da palavra “inculcamento” para explicar essa potencialidade da literatura de penetrar no ser humano:

Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar (CANDIDO, 2002, p. 82).

Ele levanta a hipótese de que a criação artística pode atuar na formação da criança e do adolescente tanto quanto a família e a escola, mas em um nível que transcende o estritamente pedagógico, visto que a arte “age com o impacto indiscriminado da vida e educa como ela – com altos e baixos, luzes e sombras” (CANDIDO, 2002, p. 83).

Adotando as convicções de Antonio Candido, que enfatiza a função humanizadora da literatura, defende-se a premência de ampliar sua inserção na formação de professores, dos mais variados cursos de ensino de terceiro grau, com o intuito de mobilizar a finalidade que lhe é inerente. A essa razão acrescenta-se outra: a literatura é um espaço de resistência contra a homogeneização cultural,

por reaproximar os indivíduos devido a seus traços identitários e por expressar sua herança coletiva. Portanto, ler e discutir textos literários no espaço da academia é um dever do professor, visto que ele tem o compromisso de auxiliar estudantes a compreenderem sua realidade pelo acesso ao imaginário – que, todavia, impregna-se de elementos do real – e de garantir a eles o acesso ao patrimônio literário, que lhes confere a sensação de pertencimento a um povo e a um país.

Um objetivo a ser alcançado

A implantação de programas de leitura em diferentes cursos do ensino superior enfrenta resistências socioculturais e problemas de ordem metodológica. O primeiro aspecto, de ordem sociocultural, relaciona-se com os valores atribuídos à leitura pelas diferentes classes. Baseando-se em estudos antropológicos, Magda Soares (1988, p. 21) ressalta que

[...] enquanto as classes dominantes veem a leitura como fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos, de experiências, as classes dominadas a veem pragmaticamente como instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra suas condições de vida.

A diferença dessas concepções gera repercussões sobre o interesse pela literatura, uma vez que ela é considerada o “menos pragmático” de todos os modos discursivos, ou seja, aquele que se relaciona de maneira mais indireta com a práxis utilitarista (PCNs, 2006, p. 49).

Sob esse prisma, a formação literária é compreendida como empreendimento inútil, já que não oferece instruções práticas de sobrevivência ou uma capacitação para o exercício do trabalho, ou seja, já que, teoricamente, não concede subsídios para a ascensão social.

Contrapondo-se a essa compreensão, teóricos da literatura ressaltam a importância da educação da sensibilidade, uma vez que o valor da leitura do texto literário encontra-se na experiência estética que proporciona ao receptor, mobilizando conhecimentos moldados pelo jogo da fantasia. O saber resultante do contato com a obra literária, mesmo não sendo empírico, habilita o leitor para a vida por agregar-lhe experiências e “humanizá-lo”.

Nesse sentido, um dos principais papéis da inclusão da leitura do texto literário no terceiro grau é o de contribuir para que “[...] as novas gerações incursionem no campo do debate permanente sobre a cultura” (COLOMER, 2007, p. 29). O exercício consciente da leitura – que é, em certa medida, sempre uma reescritura do texto, de si próprio e da visão de mundo – é, pois, uma ferramenta importante para denunciar o silenciamento dos grupos dominados:

O ato de escrever (simbolizar) permite ao outro compartilhar daquilo que *vi*; ao ler (compreender), compartilho daquilo que o outro *viu* – é nesse *situar-me contínuo* que se coloca toda a busca do meu SER. Sou mais ser-ao-mundo através da comunicação e, portanto, da leitura. (SILVA, 2005, p. 66, grifo do autor).

Para que a afirmação do ser-ao-mundo se efetive a partir da formação literária, porém, é preciso que se lance luz sobre um segundo aspecto da problemática da leitura: o tratamento dado ao texto literário. Via de regra, a metodologia de análise se baseia em um modelo que privilegia informações sobre as obras, em detrimento de sua análise. Nesse procedimento, nega-se o contato direto entre o acadêmico e o texto, inviabilizando a fruição estética e o posicionamento crítico daquele diante deste.

Com efeito, intervenções eficientes passam pelo professor, cuja formação deve englobar debates teóricos a respeito de leitura e de literatura, frequentemente secundarizados – ou até ausentes – nas discussões acadêmicas.

Nesse sentido, a formação do leitor de textos literários, no nível superior, prevê o desenvolvimento de sua consciência crítica, razão por que a seleção de obras deve considerar a temática e a estrutura textual, aspectos dos quais a qualidade estética emerge. Portanto, constituir um processo de comunicação mediante o qual o aluno-leitor seja protagonista da construção do sentido, exercitando-se no deciframento da linguagem simbólica e no estabelecimento de correlações que abarquem o sistema da literatura e o universo empírico são critérios fundamentais para a indicação de leituras.

A leitura acadêmica profícua exige, além de uma seleção criteriosa, a participação ativa do docente, a qual se legitima por meio do diálogo e de atividades que

contribuam para o reconhecimento das potencialidades expressivas da língua, para a percepção da configuração estética do texto e para o desvendamento das contradições do real.

Construída com base nos pressupostos enunciados, a abordagem do texto literário no ensino de terceiro grau permite, portanto, que a educação se efetive como “[...] o exercício da liberdade do homem para estruturar o seu projeto de existência, para viver os diferentes horizontes da cultura”. (SILVA, 2005, p. 77). Promovendo a leitura de textos literários e constituindo-se em exemplo para seus alunos, o professor fundamenta uma formação humanística, referendando o posicionamento de Antonio Candido, para quem a literatura e as artes em geral são bens “incompressíveis”, fazendo, assim, parte dos direitos fundamentais do homem.

Umberto Eco confirma o posicionamento de Antonio Candido ao declarar que o homem está circundado por poderes imateriais entre os quais inclui a tradição literária, uma vez que o complexo de textos que a constitui não foi criado pela humanidade para atender fins utilitaristas, “mas antes *gratia sui*, por amor de si mesma”. (ECO, 2003, p. 9). Entretanto, ainda que sejam lidos para ampliação de conhecimentos ou até mesmo por puro passatempo, os textos literários exercem a função de manter em exercício “a língua como patrimônio coletivo” (ECO, 2003, p. 10), a qual estabelece a identidade dos membros de

uma coletividade. Além disso, segundo Eco, a literatura ensina ao homem as inexoráveis lições da vida: “a educação ao Fado e à morte é uma das funções principais da literatura” (ECO, 2003, p. 21). Portanto, as palavras de Antonio Candido e de Umberto Eco salientam o compromisso do professor de colocar os jovens em contato com a riqueza da literatura e reafirmam o direito que eles têm a um processo de formação marcado por apelos à sensorialidade, ao imaginário e à estesia.

Considerações finais

Como visto ao longo do artigo, a universidade, como formadora de futuros professores, pode assumir papel decisivo na construção das bases de uma sociedade leitora. Para tanto, seus professores, especialmente dos cursos de licenciatura, precisam estar imbuídos da tarefa de romper com a noção de que a literatura proporciona apenas fruição, e elevá-la à condição de mecanismo transformador, uma vez que promove o olhar crítico sobre o que lhe serve de base – o próprio ser humano e sua condição. Isso não significa conferir ao objeto estético a natureza de “mercadoria, espetáculo, divertimento ou panaceia”, mas a de reconhecer que a literatura responde “a demandas de valor não quantificáveis, individuais e coletivas [...] A de dizer respeito à preservação de um patrimônio cultural da humanidade, à sua memória registrada nas palavras mais significativas” (MOISÉS, 2000).

Para isso, é necessário transpor concepções limitadoras e transferir os avanços teóricos para a prática docente. Assim, a percepção da obra literária, como um objeto material, pode exemplificar uma visão inovadora. Ela determina o alargamento das perspectivas críticas de base sociocultural e propõe que o professor se oriente para a confluência entre significação, produção e recepção do objeto e que também enfoque as relações entre a literatura e as bases técnicas de sua produção; que considere o entrelaçamento entre a significação desejada e a materialidade dos meios em que a obra se configura; que tenha em vista o leitor virtual da obra e as marcas de sua inclusão na opção pelo tema, gênero, elementos formais, técnicas e materiais de impressão; que não ignore as estratégias de emergência do escritor, suas posições no campo literário, suas relações com as diferentes instâncias de produção e de legitimação que, inscritas ou não nos textos, sobrecarregam as obras de significações prévias.

Portanto, o estudo envolve, igualmente, a análise de categorias extratextuais, responsáveis pela elucidação de aspectos imanentes, pois, como elas deixam de ser um fim em si mesmas, expõem significados textuais e multiplicam as possibilidades de leitura. Com efeito, se, por um lado, os aspectos materiais podem evidenciar o valor de troca do objeto posto em circulação, por outro, enfatizam seu valor simbólico que, expresso por variados significantes, agrega-se à obra como fator de significação.

Consequentemente, as relações entre a literatura e as bases técnicas de sua produção e difusão introduzem nova dimensão significativa, cuja importância se salienta no momento em que mudanças nos meios, formas e materiais de expressão e de disseminação da palavra provocam alterações no processo humano de compreensão e de aquisição do conhecimento. Essa experiência está expressa no atual contexto, em que se salientam os recursos da tecnologia digital, permitindo visualizar a configuração do texto como uma rede.

A concepção do texto como uma rede, cujos pontos de conexão revelam o diálogo com outros textos, e a utilização do hipertexto como recurso técnico introduzem mudanças nos estudos da literatura e nas práticas de leitura, uma vez que invocam, pela transferência contínua de seus limites, a intertextualidade e o hibridismo de linguagens. Ao definir a literatura como leitura em processo, a intertextualidade prevê a contribuição do leitor competente, capaz de atualizar as remissões a outros textos, instaladas no texto que ele lê.

O hipertexto, por sua vez, através das conexões construídas por palavras, imagens visuais, sonoridades, representada, em sua materialidade eletrônica, a emergência plural de textos que faz parte da natureza da textualidade. Portanto, os atuais conceitos de intertextualidade e hipertextualidade contestam a concepção de programas e de disciplinas que, ao se voltarem para o estudo de obras, períodos, autores, se orientam por um percurso cronológico e linear, obediente à

datação histórica; rejeitam, igualmente, a ideia de que os textos são produções autônomas e autotéticas para legitimar a atuação do leitor como agente da significação; revogam o isolacionismo das linguagens para assinalar o cruzamento interlinguagens ou intersemiótico. Por fim, canalizam a adesão das atividades docentes ao recurso tecnológico do hipertexto, que permite traduzir materialmente as rupturas que a escrita sugere, mas cuja emergência sua linearidade reprime.

Com efeito, o enfoque sobre a textualidade e a hipertextualidade referenda a coexistência do múltiplo e do simultâneo, o que motiva a alteração do estudo da literatura até aqui sustentado por efemérides cronologicamente demarcadas para reconhecer não só a pluralidade de significações previstas pelo autor, mas também aquelas instituídas pelo leitor, que põe em execução o diálogo do texto. Paralelamente, a convergência de linguagens e a superposição de códigos traduzem a permeabilidade entre discursos e apontam para a aproximação entre a literatura e outros sistemas semióticos, fenômeno que a prática pedagógica da leitura de textos literários parece ignorar.

As alterações da materialidade do objeto, que migram do texto escrito ao texto digital, ao introduzirem novos modos de apropriação do conhecimento, desarticulam conceitos e comportamentos arraigados, recaindo sobre o próprio ato de leitura. Assim, embora não haja texto nem hipertexto sem a ação inicial que lhes confere a virtualidade da leitura, o descentramento do núcleo textual, pro-

vocado pela ruptura sempre possível dos limites do hipertexto, desloca os papéis do autor e do leitor e exige que também o ensino adote alterações em seus métodos.

Observadas, pois, as deficiências dos cursos de licenciatura no que confere ao trabalho com o texto literário, cabem articulações que tenham como horizonte a formação de uma sociedade leitora, tendo como mediadores os professores. Para tal, urge, como iniciativa primeira, atualizar os programas curriculares do terceiro grau, que devem contemplar, em larga escala, a formação literária.

Reading the literary text: theoretical fundaments and the justification for its practice

Abstract

This essay discusses how the literary text is broached, and the significance entailed in the act of reading, both in the personal as well as in the social spheres. It takes as its background Clarice Lispector's short story "Clandestine Happiness". The essay approaches the literary text and the act of reading through the lens of the aesthetics of reception, which highlights the reader's importance in the reading process, imbuing it with an emancipating and critical dimension. This positioning vindicates the inclusion of the literary texts within the academic ambit that privileges the individual's formation. By guaranteeing the students' access to a literary heritage, which endows them with a sense of belonging to a national community, the professor takes on the task of aiding the students compre-

hend their reality, besides contributing to their humanistic formation.

Keywords: Reading. Literary text. Linguistic and humanistic formation. Higher Learning.

Notas

- ¹ Em *Lobato, um Dom quixote no caminho da leitura*, Marisa Lajolo apresenta uma análise a respeito da obra do "pai da literatura infantil-juvenil brasileira", destacando sua relevância na formação desse público leitor.
- ² Texto que aborda a polêmica está disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2012/07/05/ensino_educacaobasica_interna,321881/obra-infantil-de-monteiro-lobato-causa-polemica-por-racismo.shtml>. Acesso em: 28 jun. 2016.
- ³ A denúncia de expressões preconceituosas e da constituição de um universo diegético que mimetiza a marginalização sociocultural dos negros está expressa em estudos que datam da década de 1980 (como em Vasconcelos, Zinda Maria Carvalho de. O universo ideológico da obra infantil de Monteiro Lobato. São Paulo: Traço Editora, 1982) e reverberam em pesquisas atuais, como as coordenadas pela profa. Dra. Regina Castagné (vide, por exemplo, o artigo Quando o preconceito se faz silêncio: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. *Revista Gragoatá*, Niterói, n. 24, p. 203-219, jan./jun. 2008. Disponível em: <[file:///C:/Users/User/Downloads/257-615-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/257-615-1-SM%20(1).pdf)>. Acesso em: 28 jun. 2016.
- ⁴ Vejam-se, por exemplo, os argumentos apresentados por Marisa Lajolo em *A figura do negro em Monteiro Lobato*. 1998. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/monteirolobato/outros/lobatonegros.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2016.
- ⁵ "Não-dito" significa não manifestado em superfície, a nível de expressão", o que "requer movimentos cooperativos, conscientes e ativos da parte do leitor" (ECO, 1986, p. 36).
- ⁶ Jouve alerta ao desserviço que a associação de personagens de livros aos atores que os representam em adaptações filmicas presta à leitura, uma vez que o leitor é despojado da possibilidade de participar da construção imaginária daquelas personagens. Para o autor,

“impor um rosto para as figuras romanescas é nos despossuir de uma parte de nós mesmos” (JOUVE, 2002, p. 117).

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem In: *Textos de intervenção*. Seleção, apresentações e notas de Vinícius Dantas. São Paulo: Ed. 34, 2002.
- _____. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COMPAGNON, Antoine. O leitor. In: _____. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999. p. 139-164.
- ECO, Umberto. *Lector in fabula*. Tradução Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- _____. *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- ISER, Wolfgang. *O fictício e o imaginário: perspectivas de uma Antropologia Literária*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1991.
- JAUSS, Hans Robert. *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard, 1978.
- JOUVE, Vincent. *A leitura*. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: Ed. da Unesp, 2002.
- KUNDERA, Milan. *El telón*. Ensayo en siete partes. Buenos Aires: Tusquets, 2005.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS. (Orientações curriculares para o ensino médio). Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/>
- arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf Acesso em: 27 jul. 2016.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura: perspectivas interdisciplinares* (Org.). São Paulo: Ática, 1988. p. 38-57.
- MOISÉS, Leyla Perrone. *Folha de São Paulo*, 18 jun. 2000.
- MOISÉS, Leyla Perrone. *O longo adeus à literatura*. 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/941210-o-longo-adeus-a-literatura.shtml>>. Acesso em: 26 jul. 2016.
- ORLANDI, 1988. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura: perspectivas interdisciplinares* (Org.). São Paulo: Ática, 1988. p. 58-77.
- ROCHA, Joao Cezar de Castro (org). *Teoria da ficção: indagados à obra de Wolfgang Iser*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Tomo I. Tradução Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papiro, 1995.
- SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani e cols. *Literatura na escola – propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SILVA, Ezequiel Teodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SOARES, Becker Magda. As condições sociais de acesso à leitura. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura: perspectivas interdisciplinares* (Org.). São Paulo: Ática, 1988. p. 18-29.
- ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil e o leitor. In: ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1984.

Histórias de quem ensina: as mediações e as experiências de leitura na formação do professor

Cyntia Graziella G. S. Girotto*

Elianeth Dias K. Hernandez**

Resumo

O presente texto busca cotejar os estudos da literatura, da leitura e do ensino com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural, bem como da teoria bakhtiniana com as experiências de leitura vivenciadas por professores da Educação Básica durante seu percurso acadêmico e profissional. A intenção foi a de identificar quais vivências marcaram a constituição desses sujeitos, como leitores e como professores responsáveis pelo ensino de Língua Portuguesa, desde o início da escolarização, na Educação Infantil, até o final da Licenciatura. O texto propõe uma busca das bases para uma didática do ensino da leitura, em especial da leitura literária intencional, em que o livro seja um objeto presente na formação do leitor desde a primeira infância.

Palavras-chave: Formação do leitor. Formação do leitor literário. Teoria histórico-cultural. Didática da leitura.

Introdução

O objetivo deste texto é dar visibilidade a uma parte dos resultados de pesquisa realizada com a intenção de identificar aspectos que foram determinantes na formação leitora e literária dos professores e gestores que atuam da Educação Infantil até o final do Ensino Médio e que são os principais responsáveis, em termos institucionais, pelo desenvolvimento das capacidades leitoras dos alunos. Com esse foco, buscamos coletar as experiências de leituras vivenciadas e declaradas por esses sujeitos tanto na primeira infância quanto nos percursos dos diferentes tempos e espa-

* Livre-docente em Leitura e Escrita pela Universidade Estadual Paulista (2016). Pós-doutorado em Leitura e Literatura Infantil pela Universidade de Passo Fundo (2015). Doutora em Educação pela Unesp (1999).

** Doutora em Educação (UNESP), professora Assistente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP - Campus de Marília.

ços escolares a que foram submetidos, em especial aos acadêmicos, onde cursaram a licenciatura. Como procedimentos de pesquisa foram utilizados: 1) a aplicação de questionário aos concluintes de 2015 de um curso de Pedagogia de uma universidade pública paulista; 2) análise dos planos de ensino dos professores que ministram aulas nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Letras; 3) encontros de estudo com os professores e gestores; 4) entrevistas semiestruturadas com professores e gestores selecionados nas etapas anteriores.

Para entender melhor os espaços, os tempos, as estratégias e as mediações na constituição de leitores na educação básica, em especial do leitor literário, utilizamos dois procedimentos julgados complementares. Primeiramente, selecionamos para entrevista doze educadores egressos dos cursos de Letras e de Pedagogia da Unesp, que hoje são responsáveis pela formação de leitores. Essa escolha foi feita para identificar o papel dos mediadores nas suas histórias como leitores plenos, uma vez que todos os educadores participantes da pesquisa realizada foram indicados por seus superiores imediatos como profissionais com desempenho destacado quando o tema é o ensino da leitura e a formação do leitor. A escolha desses sujeitos – professores e gestores responsáveis pelo ensino de Língua Portuguesa, que atuam desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio – deve-se também ao fato de representarem um segmento

historicamente responsabilizado pelo ensino da leitura e pela formação de leitores literários. Os sujeitos entrevistados puderam relatar como suas experiências contribuíram para suas histórias de leitores autônomos e agiram de forma a impactar suas práticas atuais, ou seja, como boas práticas de mediação geram novos leitores literários.

Com base em Manzini (2012), utilizamos um roteiro prévio de entrevista, com o planejamento de questões que melhor possibilitariam o alcance dos objetivos pretendidos. A opção por esse procedimento metodológico, entrevistas semiestruturadas, permitiu que fosse dada atenção à formulação de perguntas consideradas básicas para o tema a ser investigado (TRIVIÑOS, 1987; MANZINI, 2012). Os tópicos selecionados para serem abordados nas entrevistas foram os seguintes: o papel do outro como mediador em sua formação como leitor; a vivência da leitura e da literatura de cada um nos espaços de mediação: família, escola e biblioteca; o papel dos mediadores: pais, professores e bibliotecários. Partimos do pressuposto de que o tema do ensino da leitura supõe pensar primeiramente a formação do professor como leitor enquanto fator determinante ao desenvolvimento da identidade desse profissional por se constituir em instrumento fundamental de sua prática. A expectativa é a de que o professor esteja apto para participar de forma intencional e consequente do desenvolvimento de capacidades leitoras dos alunos, como

está explícito nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) para o Ensino Fundamental.

É tarefa de todo professor, portanto, independentemente da área, ensinar, também, os procedimentos de que o aluno precisa dispor para acessar os conteúdos da disciplina que estuda. [...] Muito do fracasso dos objetivos relacionados à formação de leitores e usuários competentes da escrita é atribuído à omissão da escola e da sociedade diante de questão tão sensível à cidadania. (BRASIL, 1998, p. 32).

O texto citado, como tem a finalidade de ser um norteador de procedimentos pedagógicos, indica que é responsabilidade do professor, tanto o planejar quanto o implementar e organizar as atividades didáticas, “com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva.” (BRASIL, 1998, p. 21). Nos PCNLPs, também é destinado ao professor o “papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem.” (BRASIL, 1998, p. 22).

Associar os estudos da literatura, da enunciação, da leitura, do seu ensino e de sua história à maneira como os futuros leitores aprendem e se desenvolvem, sob uma perspectiva histórico-cultural e bakhtiniana, problematiza e desarmoniza a unidade forma-conteúdo praticada convencionalmente pelos professores, em particular, naquelas detidas e “fincadas” na formação de uma consciência fonológica. A esses professores, que educam e

participam da constituição de novos leitores, caberia a possibilidade e oportunidade de rever suas concepções e práticas, também a partir de tais pressupostos dirigidos para uma vertente didática da leitura a eles coerentes, o que demanda problematizar alguns conceitos científicos relacionados à leitura, discutidos ao longo deste artigo (GIROTTI, 2011, 2013, 2014, 2016).

Desse ponto de vista, a organização das seções posteriores, na sequência, demarca três reflexões integradas aos objetivos deste texto, a primeira, mais conceitual, a segunda e terceira, que abarcam a análise de parte dos dados gerados nas ações de campo da pesquisa e, por último, as considerações finais.

Ampliando as palavras: as bases de uma didática da formação do leitor

As pesquisas nas áreas da Educação têm dado destaque à introdução de novos conceitos de infância e criança, de aprendizagem, de desenvolvimento, de atividade e, na área das linguagens, do ato de ler. Nesse tópico, a preocupação está centrada no ensinar e aprender a ser “leitor” mediante o acesso direto ao livro de literatura desde o início da escolarização, já que o que mais se vê é a negação da oferta aos livros, pois essa ideia traz à tona a visão de que crianças que não “leem” de forma convencional não deveriam ser colocadas na condição de leitores. Partimos do pressuposto de

que se deve oportunizar às crianças uma multiplicidade de linguagens e de formas de expressões sociais, a fim de que elas possam conhecer e interagir com o mundo e com a cultura letrada de forma plena, mesmo antes de aprenderem a ler de forma convencional.

Em pesquisa realizada anteriormente (GIROTTO, 2014), havia sido constatado que, nas instituições de Educação Infantil do oeste paulista, os professores não se sentem preparados para ensinar a ler, mediante o acesso direto aos livros, sob a justificativa de que primeiro é preciso ensinar às crianças a decifrar, a sonorizar para que tão somente depois elas possam ler por “si mesmas” – o que enaltece a consciência fonológica em detrimento da consciência gráfico-semântica. Quando questionados sobre o que leem para as crianças, a maior parte dos respondentes não soube especificar, sob a alegação de que “qualquer livro serve”, posto que fazem adaptações, não ficam presos ao livro e vão contando as histórias, conforme o interesse dos pequenos pelas figurações dos textos imagéticos. Segundo as professoras pesquisadas naquela ocasião, as “crianças não conseguem entender” o texto lido, por isso tais práticas são, na maioria das vezes, ausentes das práticas das escolas dedicadas à primeira infância. Nessa perspectiva, é coerente subestimar a capacidade infantil, não mediar o acesso aos livros, não contar e/ou ler histórias para aqueles que se encontram nessa etapa da vida, não se apropriar da literatura infantil de reco-

nhecida qualidade, não se constituírem como leitores, não terem o “hábito” de ler, desconhecerem o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e seu acervo destinado à Educação.

Já nas concepções assumidas pelas autoras deste trabalho, causa espanto que os professores desconheçam as implicações pedagógicas de tais práticas e pouco tenham consciência e/ou saibam nomear suas opções teórico-metodológicas relacionadas ao ensino da leitura.

Esse desconhecimento de todo o conjunto de aspectos que o professor pode explorar e compreender para objetivar sua prática com as necessidades de formação leitora, especialmente em relação ao ensino como eixo importante de desenvolvimento dessa capacidade, revela que a formação do professor é a questão desafiante, pois, se não há leitura, como ensinar práticas sociais que a utilizem de forma competente?

É possível observar que, ainda hoje, para muitos professores a preocupação está em ensinar a ler e escrever de maneira mecanizada centrada simplesmente na relação grafema-fonema. Na contramão dessa perspectiva, o objetivo deste estudo é superar tal modelo na busca de uma didática do ensino da leitura respaldada nas capacidades leitoras dos próprios professores. Essa opção é baseada na concepção de que a leitura, para a perspectiva bakhtiniana e vigotiskiana, pode potencializar a capacidade inesgotável das crianças de aprender a ler, ainda que em ações embrionárias (GI-

ROTT, 2016) de tornar-se aprendiz de leitor e, paulatinamente, intensificar o tempo de aprendizagem das “coisas” por meio de suas habilidades de leitura construídas e de, mais adiante, conquistar o estatuto de leitor experiente, penetrando mais fundo o universo indeterminável do conhecimento humano. É esse processo de formação permanente que eleva a condição do leitor na sua complexidade.

Situadas no interior da área da Educação, a Educação Literária e a formação do leitor mirim padecem também da ausência de estatutos específicos que parecem ignorar os saberes e comportamentos infantis, as configurações sociais em que esses sujeitos estão imersos, as produções culturais na/para a infância e os novos suportes e modos de ler e de ser leitor na atualidade (ARENA, 2013). Parecem desconsiderar as razões históricas do livro como instrumento da cultura humana e portador da essência do fazer-se leitor em extraordinária atitude responsiva de compreensão do sistema gráfico e de seu uso como artefato cultural, discursivo de natureza semiótica (VYGOTSKI, 1995; BAKHTIN, 2003).

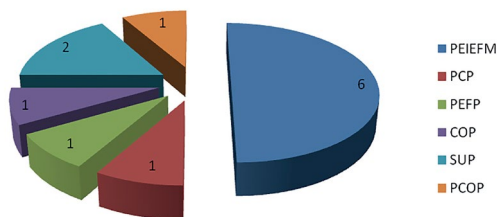
Entendemos que a formação do leitor experiente é um processo socialmente constituído, determinado basicamente pelas mediações sociais vivenciadas por esses sujeitos, tanto no ambiente familiar quanto no ambiente institucional, que tem a finalidade precípua de formar leitores, ou seja, as escolas que são destinadas a atender à etapa da Educação Básica. Nesse sentido, é

importante dirigirmos nossa atenção a esses espaços formadores a fim de identificarmos como têm (ou não) cumprido esse papel e as consequências dessas ações (ou omissões) na constituição do adulto leitor que tem a incumbência de formar novos leitores.

O espaço e o “outro” na formação do leitor: identificando os sujeitos entrevistados

Para analisarmos esses espaços de formação e o papel de professores na constituição de leitores, em especial de leitores literários, selecionamos para entrevista sete professores e cinco gestores; os professores selecionados para a pesquisa atualmente são responsáveis ou pela formação leitora de alunos na etapa inicial da escolarização básica – Educação Infantil e Ciclo I do Ensino Fundamental – ou outros professores que trabalham com o ensino da Língua Portuguesa nas séries subsequentes e, por consequência, com a formação de leitores. Já os gestores participantes estão diretamente envolvidos nas ações destinadas à formação continuada desses professores. Essas escolhas foram feitas para identificar o papel dos mediadores nas suas histórias como leitores experientes.

Gráfico 1 – Função que ocupa atualmente

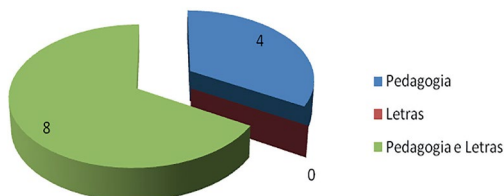


Fonte: dados coletados na pesquisa

Para melhor compreensão dos dados sistematizados no Gráfico 1, esclarecemos a seguir o significado do que consta na legenda desse Gráfico: Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental de rede municipal de ensino (PEIEFM); Professor de Ensino Fundamental de rede particular de ensino (PEFP); Professor Coordenador Pedagógico (PCP); Coordenador de Oficina Pedagógica de Diretoria Regional de Ensino (COP); Supervisor de Ensino (SUP); Professor Coordenador de Área de Oficina Pedagógica de Diretoria Regional de Ensino (PCOP). Esses sujeitos entrevistados nos relataram “quem” contribuiu para que pudessem se constituir leitores e “como” isso ocorreu. Os eixos de análise selecionados para serem abordados nas entrevistas foram os seguintes: O papel dos “espaços” e do “outro” na sua formação do leitor: família; escola e biblioteca. Assim, esse item é resultado de uma interação de concepções, leituras, discussões, análises e interpretações de histórias compartilhadas, entrevistas dialogadas e questionamentos sobre as concepções e as dúvidas que têm acompanhado as

práticas dos professores no ensino da leitura e da literatura.

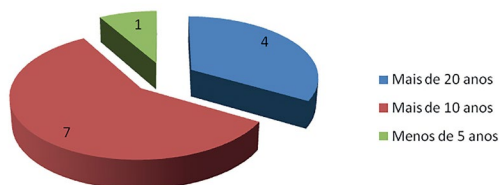
Gráfico 2 – Licenciatura cursada



Fonte: dados coletados na pesquisa

Todas as professoras e gestoras selecionadas para o trabalho investigativo que realizamos têm trajetórias profissionais ligadas ao ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica, tendo cursado Pedagogia (quatro) ou Letras e Pedagogia (oito) e cinco delas exercem funções destinadas à formação continuada de professores do ensino da leitura e da escrita nas etapas de ensino fundamental e médio. No entanto, apesar de terem em comum: a) a ligação com o ensino da Língua Portuguesa; b) serem egressas de uma mesma universidade (Unesp); c) serem identificadas como profissionais que têm desenvolvido um trabalho relevante no campo do ensino da leitura e na formação do leitor literário, identificamos, pelos dados coletados, que o tempo de atuação e de experiência distingue uma delas do restante do grupo (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Tempo de experiência na função



Fonte: dados coletados na pesquisa

Na análise dos dados coletados sobre tempo/experiência na função, ficou evidenciado que a maioria das professoras e gestoras indicadas como tendo uma atuação relevante na área do ensino da leitura e da literatura possui mais de vinte anos de experiência e apenas uma das professoras que participaram da pesquisa possui menos de cinco anos de atuação. O dado relativo à experiência foi valorizado na pesquisa que deu origem a este texto, não apenas como simples relação com o tempo de atuação, mas, principalmente, com a concepção de experiência sugerida por Larrosa Bondia, quando afirma:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, [...], suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, [...], escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, [...] e dar-se tempo e espaço. (BONDIA, 2002, p. 24-25).

Ao ser indagada sobre a importância da experiência para o direcionamento de sua prática profissional, a professora do

Ensino Fundamental da rede privada de ensino declara:

Como tenho pouca experiência em relação aos meus colegas de turno, eu sinto que preciso de mais apoio dos gestores da escola. Eu sempre peço orientação, mas nem sempre tenho o apoio de que preciso. Quando tenho a atenção da direção ou da coordenação, não resolve muito porque eles desconhecem o que realmente acontece na sala de aula. Mas é preciso deixar claro que no início, no primeiro e segundo anos que comecei a dar aulas era bem pior... aí eu não tinha noção mesmo. Hoje, com mais experiência, eu preciso muito menos da ajuda externa (PEFP).

Vejamos que, como na perspectiva desta reflexão, a concepção de “experiência” que nos interessa assumir é a de que “algo nos aconteça ou nos toque” na forma de “encontros”, adotamos como define Bondia (2002, p. 23-27):

A experiência [...] [como aquilo] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. [...] o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos [...] A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. [...]. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida.

Estamos trazendo o conceito de experiência como resultante das atividades que os sujeitos realizam em seu convívio com outros sujeitos e com a cultura humana historicamente constituída. Para isso, assumimos pressupostos da teoria

histórico-cultural quando defendem que o homem não nasce humano, mas se torna humano pela apropriação da cultura acumulada histórica e socialmente pelas gerações precedentes (LEONTIEV, 1978). Segundo essa concepção, ao nascer, a criança não traz, definidas, por determinação genética, as capacidades e aptidões humanas que terá na vida adulta; ao invés disso, a apropriação da cultura humana se dá por meio das relações estabelecidas pelos indivíduos com outras pessoas e com os objetos da cultura aos quais terá acesso. Em outras palavras, à medida que aprende a utilizar-se dos objetos criados ao longo da história, ao conviver com os outros homens, “cada indivíduo aprende a ser um homem.” (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Ao definirmos como objeto de estudo as “experiências” e as “mediações” que teriam contribuído para a constituição de professores leitores que profissionalmente têm a responsabilidade de formar novos leitores, assumimos o pressuposto de que a leitura é uma função psíquica superior que passa de uma apropriação externa a uma apropriação interna de signos linguísticos elaborados socialmente pela cultura humana. Nessa perspectiva, o ensino deve organizar-se de maneira que a leitura seja necessária de algum modo para o aprendiz. Isso significa que o ato de ler deve ter sentido para a criança, que deve ser provocada por necessidade social real (VIGOTSKY, 1995).

Ademais, entendemos “mediação”, como Vigotsky (1989), um processo sócio-

-histórico, ou seja, é na troca com o outro que o homem se constitui como tal e constrói conhecimentos. Assim, a participação do grupo social (mediadores) é fundamental, porque esse processo de mediação se dá a partir das relações interpessoais entre os sujeitos. Para o autor:

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte do desenvolvimento independente da criança. (VIGOTSKY, 1989, p. 101).

Nos dados produzidos na pesquisa que realizamos, ficou evidenciado que as experiências com a leitura e a presença de mediadores ocorrem na vida das crianças muito antes do seu ingresso na escola. Segundo Arena (2013), as *crianças* não esperam se tornar *alunas* para poder aprender a ler, ou melhor, para adentrar na cultura escrita. Elas já querem fazer isso com o estatuto de crianças, em casa, nos ambientes familiares, nas bibliotecas, em ambientes em que predominam as atividades de jogo, etc. Antes de assumir o estatuto de estudantes, os pequeninhos e os pequenos usam, manuseiam, tocam, sentem, cheiram, brincam com os livros em sua materialidade gráfica ou viam os suportes e dispositivos digitais; vão imitando os adultos, buscando significar os gestos relacionados ao ato de ler, aos modos de ser leitor, já desde pequeninas, cristalizados neste objeto da cultura humana – o livro.

Sobre isso, uma das supervisoras de ensino entrevistadas conta que sua experiência com a leitura de textos literários foi marcante e contou com a mediação de uma pessoa da família:

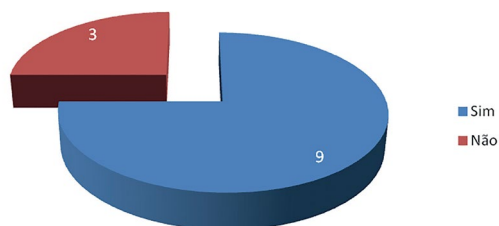
Desde muito pequenininha, antes de ir para a escola, eu tive contato com o texto literário. Tive uma tia que lia para nós histórias que nunca acabavam no mesmo dia. Ela sempre parava a história em um momento que criava para nós uma expectativa do que aconteceria a seguir e nós ficávamos esperando o dia seguinte ou a próxima oportunidade de reunião familiar para sentar e ouvir um pouquinho mais. Essa tia foi pouco à escola, ela contava que não conseguiu terminar o “ginásio”, mas, mesmo assim, nos apresentou a textos maravilhosos como *Reinações de Narizinho* e *Fábulas de Monteiro Lobato*. (SUP1)

Em sentido oposto ao depoimento dessa supervisora, três professoras da rede municipal de ensino declararam não ter tido, no ambiente familiar, nenhuma experiência com leitura e nem tiveram, nesse espaço, a presença de qualquer mediador que propiciasse o contato com a cultura escrita. Uma dessas professoras declarou:

Fui criada em um ambiente familiar em que a escrita não era valorizada. Meu pai achava que ir à escola e aprender a ler não eram coisas próprias de menina. Os filhos homens podiam frequentar a escola até aprenderem a ler e escrever pequenos textos e “fazer contas” depois iam para a roça. Já as meninas deveriam aprender apenas o que era próprio do universo feminino, ou seja, cozinhar, lavar e passar. Só pude ir para escola por insistência de minha madrinha que convenceu meu pai. Para mim foi muito difícil aprender a ler e escrever. [...] Lembro que fui alfabetizada na cartilha “Caminho Suave” e ganhei meu primeiro livro de leitura no final do ano. [...] Repeti o primeiro e o terceiro ano. (PEIEFM1)

Das educadoras que participaram das entrevistas semiestruturadas, 25% admitiram não ter tido experiências significativas com textos escritos antes do período de escolarização, nem mediadores da cultura letrada no âmbito familiar (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Ênfase nas experiências e mediações familiares



Fonte: Dados coletados na pesquisa

Ao cotejarmos esse dado com o perfil profissional das respondentes, pudemos identificar três pessoas que declararam não ter tido oportunidades na etapa anterior à escolarização, dentro do ambiente familiar, de interagir com textos escritos – literários ou não; identificamos, ainda, que todas são professoras que atuam em rede municipal de ensino, na Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental. Da mesma forma, todas possuem em comum o fato de terem mais de 20 anos de experiência. Outro fator que merece destaque é que essas mesmas professoras são as que mais defendem a ideia de que a criança precisa estar alfabetizada para ser solicitada a ler, argumentando que a alfabetização é uma etapa anterior ao processo de leitura de textos e a primeira

deve ser entendida como pré-requisito para a segunda. Sobre isso, a PEIEFM2 assim se manifesta:

Hoje em dia, com a antecipação do ensino Fundamental para os seis anos de idade, as crianças chegam para o 1º ano muito imaturas, sem noção de lateralidade e nem tem discriminação. Não percebem que as letras têm sons específicos e nem reconhecem as sílabas. Por isso, é preciso começar bem devagar. Eu começo com as vogais e depois as sílabas simples que tiro dos textos que leio para elas. Para ter sentido, não é? Se não, fica muito solto. Por exemplo, eu li esse ano o livro “O vovô fugiu de casa” e aí trabalhei o va, ve, vi, vo, vu. Isso ajuda as crianças a reconhecer os sons e aí elas aprendem.

Ao perguntarmos para essa mesma professora se os seus alunos já liam textos e se frequentavam biblioteca ou sala de leitura, uma vez que estavam no final do 1º ano do Ensino Fundamental (as entrevistas foram realizadas em outubro), ela respondeu:

Alguns já leem pequenos textos, mas eles têm muita dificuldade. [...] são muito imaturos ainda. Acho que no segundo ano poderão ler textos maiores e pequenas histórias, mas por enquanto eu estou mais preocupada que eles aprendam a ler. (PEIEFM2)

Fica evidenciado, nesse depoimento, que para essa professora existem dois processos que se sucedem: a criança aprende a ler para depois ser autorizada a ler. Parece que essa é a lógica que esteve presente também em sua trajetória de alfabetização, quando afirma que ganhou o seu “primeiro livro de leitura no final do ano”.

Como podemos constatar, a concepção sobre a necessidade de primeiro

“aprender a ler” como pré-requisito para a “atividade de leitura” é debate que se arrasta há décadas e que, atualmente, no Brasil, põe em confronto duas lógicas que entendem o ato da leitura e o seu ensino de forma bastante divergente. Para Capovilla (2005, p. 21-22):

Ler é diferente de aprender a ler. Aprender a ler ajuda o leitor a ler. Ler ajuda o leitor a compreender. Para compreender um texto escrito, o leitor precisa primeiro saber ler. As pessoas aprendem a ler, tornam-se capazes de ler, e usam essa capacidade para aprender a partir do que leem [...] Aprender a ler consiste em adquirir as competências para decodificar. Assim, ensinar a ler não é ensinar a compreender, no primeiro momento. A compreensão é o objetivo de toda leitura, mas não é essa atividade em si. Para compreender, o aluno deve antes aprender a ler, aprender as correspondências grafema-fonema.

No caminho inverso do conceito de leitura defendido por Capovilla (2005), entendemos que a sonorização evidenciada e ensinada nas salas de aula como “aprender a ler”, claramente, desvia-se da prática social da leitura por elas vivenciada no seu entorno, posto que inverte a direção do modo clássico escolar, o rotineiro, que defende o princípio de que é preciso, primeiramente, aprender a ler, isto é, a estabelecer, tecnicamente, as relações gráfico-fonêmicas, para, somente a partir dessa conquista enveredar para os caminhos do ato de ler. É a consciência fonológica marcadamente enaltecida como a solução para as mazelas e os fracassos da compreensão leitora de crianças, adolescentes e jovens presentes nos sistemas de avaliação internos e ex-

ternos – em nosso contexto educacional de diferentes brasis.

Por isso, além de decifrarem, as crianças “aprendem a ler, frequentemente contra a vontade do professor.” (FOUCAMBERT, 2008, p. 109). De modo elucidativo e peremptório, continua sua reflexão:

À força de repetir, ao decifrá-las, as palavras e as frases, de ouvi-las e compreendê-las ao mesmo tempo que as vêem, as crianças aprendem essas palavras e atribuem diretamente *ao conjunto dos signos escritos uma significação: a palavra escrita se torna para elas um símbolo direto, ela é lida, não é decifrada*¹. (FOUCAMBERT, 2008, p.108, grifo nosso).

O método fônico pode ser capaz de ensinar as crianças a decodificar, mas sua contribuição à formação do leitor mirim é questionável, pois, como afirma Bajard (2006, p. 503),

nessa necessidade de extrair a pronúncia antes do sentido, de decodificar a palavra antes de compreendê-la, de dominar o sistema alfabético antes de atingir a compreensão, sempre a abordagem do sentido é relegada a uma fase posterior. O método adia o acesso à compreensão, obrigando a criança a cumprir tarefas mecânicas para atingi-la. Não é à toa que a criança dedicada apenas à decodificação – isto é, a uma atividade que opera fora de qualquer significado – apresenta dificuldades para elaborar o sentido, como o atesta a massa de analfabetos funcionais.

Com base na afirmação de Bajard (2006), é possível entender porque a PEIEFM2 declara sobre seus alunos que “[...] eles têm muita dificuldade. [...] são muito imaturos ainda. Acho que no segundo ano poderão ler textos maiores e

pequenas histórias, mas por enquanto eu estou mais preocupada que eles aprendam a ler.” A leitura que essa professora faz para seus alunos tem a intenção única de garantir que eles percebam a sonoridade das sílabas, como no exemplo dado por ela em: va – ve – vi – vo – vu, na leitura de “Vovô fugiu de casa”.

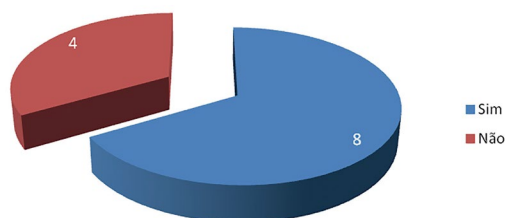
Na contramão dessas tradições declaradas nas entrevistas, segundo Smith (2003), as relações advindas das ações mentais, realizadas durante o ato de ler, insinuam-se, também, entre os olhos do leitor iniciante; a escrita com seus grafes, como unidade mínima da língua está ali, diante dos olhos do pequeno leitor. E não há necessidade, anuncia Arena (2011, p. 14), de procurar primeiro a letra e sua relação com o fonema sonorizando, para somente depois entender. Desse modo, é possível supor que no processo de alfabetização não se ensina a ler os gêneros do discurso nem no papel, sequer na tela dos aparelhos eletrônicos à disposição da percepção infantil de muitas crianças; majoritariamente, as crianças não são motivadas a ler, sequer para o ato de querer ler.

O livro destinado às crianças e sua produção, em particular, é uma história de relação entre um sistema gráfico em desenvolvimento e suas manifestações na área. Mas não somente a singularidade desse gênero está relacionada à tensão que aí se estabelece, e sim ao falarmos de livro em sua genericidade. Aprendemos com Arena (2011, 2013, 2014), Bajard (2009, 2013), Certeau (1982, 1994, 1995), Chartier (1999, 2001) e Manguel (1997)

que, apesar da transformação acelerada dos costumes culturais de ler, os atos aparentemente iniciais de aprender a ler ainda se assentam sobre o suporte papel, em textos fixos sonorizados – em textos ditos ao outro, mediante a voz que procura traduzir fielmente o codificado naquele esquema gráfico.

Como ficou evidenciado no relato de PEIEFM2, as experiências com a leitura e o seu ensino, vivenciadas pelos professores nos espaços informais (casa) e nos espaços formais (escola e biblioteca), de alguma forma provocam efeitos e ajudam a constituir a sua prática pedagógica. Quando solicitamos que lembrassem as experiências e mediações de leituras literárias que teriam vivenciado no ambiente escolar, mais de 30% delas admitiram que não se lembravam de nenhum fato relevante que tivessem participado e que pudessem relatar por ter sido significativo em sua formação como leitoras literárias no âmbito escolar, como registra o Gráfico 5.

Gráfico 5 – Ênfase nas experiências e mediações escolares



Fonte: dados coletados na pesquisa

Merece destaque o fato de que todas as oito, professoras e gestoras, que rela-

taram experiências significativas com a leitura literária no espaço escolar, deram ênfase a um único professor como mediador dessa experiência. Nenhuma relatou, como significativo, algum projeto que envolvesse a escola como mediadora. Todos os relatos contaram de um determinado professor que, por seu comportamento leitor, aproximou-as de um texto ou de um livro específico que as encantou e que as incentivou a participar de outras práticas sociais reais de leitura literária.

Entendemos a importância dos professores no oferecimento de experiências com a leitura literária, mas identificamos a instituição escolar como principal responsável pela mediação no processo de aquisição da cultura letrada de seus alunos. Com essa finalidade, a escola deve oportunizar práticas que contribuam com essas experiências de forma a permitir uma real interação das crianças com o texto literário. Para Soares (2010, p. 83), “nas sociedades contemporâneas, a instância responsável” por promover essa aproximação é o sistema escolar. Nessa perspectiva, a escola é vista como principal responsável por esse processo em nossa cultura, porque é essa instituição que vemos como principal formadora de sujeitos letrados. De acordo com Kleiman (2008, p. 20), “as outras instituições, como família, igreja, rua, mostram orientações de letramento muito diferentes.” A escola é a mais importante das agências que têm a incumbência de garantir às crianças o conhecimento construído historicamente

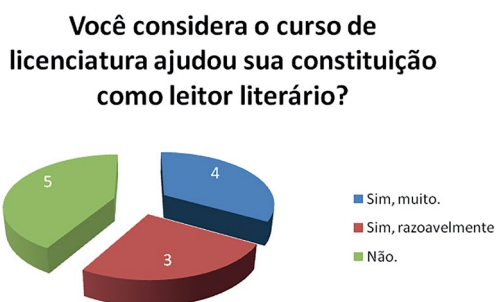
pela humanidade. “Cabe à escola desenvolver atividades que propiciem que os estudantes progridam em relação ao desenvolvimento de habilidades leitoras.” (BORTONI-RICARDO et al., 2013, p. 23). Nesse sentido, ela deve incentivar práticas pedagógicas que visem à formação de um sujeito leitor. As práticas escolares devem visar à apropriação do conhecimento e da cultura; para isso, devem trabalhar conjuntamente com os professores em busca de procedimentos que desenvolvam o trabalho necessário para formar o leitor.

O papel do professor mediador, que participa de um projeto de escola em que os contextos letrados são priorizados, é o de contribuir de forma intencional com a formação do leitor, questionando, sugerindo, provocando reações, exigindo explicações sobre as informações ausentes do texto, refutando, polemizando, concordando e negociando mediante as pistas deixadas no texto. Quando muitos professores abdicam desse papel, deixando para apenas um deles a função de formar o aluno leitor, como parece ser o caso relatado pelas educadoras entrevistadas, as consequências explicitam-se em lacunas na formação desses alunos. Para Bortoni-Ricardo e Machado (2013, p. 64), a negligência dos professores na mediação durante as atividades de leitura é uma atitude recorrente em nosso país.

Buscando identificar como havia sido a formação como leitores literários na universidade, solicitamos às professoras e gestoras que explicitassem como a media-

ção com textos literários havia ocorrido no curso de licenciatura que frequentaram. O Gráfico 6 registra que, para cerca de 40% das respondentes, as interações ocorridas no âmbito da licenciatura ampliaram de forma significativa o conhecimento literário; contudo, para a maioria, cerca de 58%, o curso fez pouca (33%) ou nenhuma diferença (25%) para suas constituições como leitores literários.

Gráfico 6 – Ênfase nas experiências e mediações com textos literários nas licenciaturas

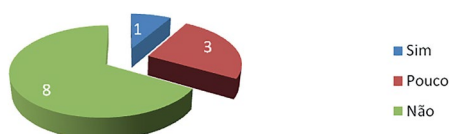


Fonte: dados coletados na pesquisa

Para uma compreensão mais ampla sobre como a formação leitora ocorrida no âmbito da universidade tem influenciado as práticas pedagógicas desses sujeitos, quando estão no exercício de suas funções de formação de novos leitores literários, perguntamos a eles se os conhecimentos adquiridos durante o curso de licenciatura sobre a Literatura Infantil foram consistentes o bastante para que pudessem organizar de forma segura o seu trabalho com esse gênero em sala de aula. As respostas foram unânimes ao declarar a insuficiência dessa formação (Gráfico 7).

Gráfico 7 – (In) Suficiência dos conhecimentos adquiridos nas licenciaturas sobre textos da Literatura Infantil

Os conhecimentos adquiridos na Licenciatura sobre Literatura Infantil foram suficientes para apoiar a sua prática?



Fonte: dados coletados na pesquisa

Com a intenção de entender por que apenas uma das respondentes, a Professora Coordenadora Pedagógica (PCP), reconhecia a suficiência de sua formação na licenciatura como referência e apoio do seu trabalho com Literatura Infantil, quando a maioria absoluta (92%) declara pouco ou nenhuma contribuição significativa do curso para sua prática, resolvemos realizar uma análise dos planos de ensino dos professores que ministram aulas nas duas licenciaturas. Com essa finalidade, analisamos as ementas e os objetivos de 52 planos de ensino do curso de Pedagogia e 38 planos de ensino do curso de Letras, tendo como eixo de análise o termo “Literatura Infantil”. Nesse estudo, identificamos apenas uma disciplina que traz em sua nomenclatura o referido termo. Essa disciplina faz parte do currículo do curso de Pedagogia que formou as professoras e gestoras que estão contribuindo com este estudo, é ministrada no primeiro semestre do terceiro ano e é denominada “Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: Língua

Portuguesa e Literatura Infantil”. O curso de Letras, frequentado por oito educadoras, possui 11 disciplinas que trazem o termo “Literatura” em seu nome, mas nenhuma delas está adjetivada com o termo “Infantil”. Da análise das ementas e dos objetivos desses planos de ensino, não foi possível identificar nenhum objetivo ou intencionalidade explícita nas ementas para a formação do professor leitor de Literatura Infantil.

Alertamos sobre a importância dos professores e gestores terem conhecimentos sólidos sobre a Literatura Infantil para que possam planejar seu trabalho desde a escolha das obras a serem lidas para/pelos alunos, da seleção das estratégias e procedimentos a serem adotados durante a atividade de leitura, até a avaliação do que foi realizado. Esse cuidado deve estar presente desde a Educação Infantil, pois, segundo Pereira (2012), no estudo que realizou sobre “os livros e a literatura para os pequenos”, ficou evidenciado que:

A maioria das obras publicadas no mercado para os bebês são livros. Não se trata de literatura propriamente dita; são instrutivos e informativos. São lineares, educativos e pouco adequados quanto à forma e ao conteúdo para o manuseio dos bebês. Muitos estão mais indicados às crianças a partir dos três anos, por trazerem uma ponta ou uma peça perigosa de ser engolida, alguma aba ou janelinha. Os bebês usam muito a oralidade, isto é, põem as coisas à boca, chupam, mordem, babam justamente porque a boca traz alimentos, bebidas, prazer, novidades de gostos e texturas. (PEREIRAS, 2012, p. 105).

Reconhecer essa condição da criança é admitir que toda sua ação se encontra sob a influência de uma série de fatores

constantes. Nesse sentido, as pessoas que a rodeiam necessitam conhecer o desenvolvimento infantil e atuar intencionalmente de maneira a possibilitar momentos de formação, especialmente, quando da formação do leitor como processo que se dá antes mesmo dos três anos de idade e não apenas visualizar a leitura como papel social escolar e instrucional (GIROTTTO, 2016).

Essas ações, afirma Arena (2014, p. 5), ar-se-iam em um cenário, cujo pano de fundo seria delineado pela cultura escrita e as suas manifestações culturais na sociedade contemporânea, entre elas o ato cultural de ler [...].

O ato de ler, isto é, de ver os sinais semióticos, mais do que apenas as letras, tanto em textos materialmente fixos quanto em

[...] textos móveis ou pouco estabilizados sobre o suporte, promove a necessidade de a criança, orientada pela ação de atribuição de sentidos, encontrar as pistas semióticas que sinalizam e caracterizam o ato cultural de ler. (ARENA, 2014, p. 52).

A leitura como prática cultural *versus* leituras escolarizadas

Ao buscarmos aprofundar o nosso entendimento sobre as práticas realizadas em sala de aula pelas professoras quando o objeto de ensino era o texto de literatura infantil, perguntamos às sete professoras que participaram do estudo que deu origem a este texto se liam os livros de Literatura Infantil para seus alunos ou se contavam as histórias. Todas respon-

deram que fazem os dois procedimentos – leitura e contação –, mas admitem que a contação de histórias ocupa um espaço muito superior à leitura de história em suas aulas. Ao serem indagadas por que priorizam “contar histórias” ao invés de lê-las para seus alunos ou deixar que eles mesmos o façam, responderam que os alunos prestam mais atenção e entendem melhor quando contam, em razão da entonação e dos gestos que utilizam na própria narração do contar. Ademais, ainda que fizessem a leitura em voz alta de histórias, ainda assim tais ações seriam redutoras de uma didática do ato de ler produtiva e eficiente.

Sobre isso, Bajard (2014), retomando suas reflexões postas em duas obras anteriores à sua última publicação (2009) e (2005), já pontuava a importância da leitura oralizada, do ato de ler em voz alta para outrem, nominada por ele como “proferição”:

A proferição nasce de uma comunicação presencial entre um “arauto” contemporâneo e seus ouvintes. Na qualidade de segundo enunciador, o “arauto” se submete à tirania do texto do autor, primeiro enunciador. Apesar de não poder mudar nenhuma palavra, nem deslocá-la, ele é responsável não somente pela “música” do texto, pela escolha do volume da voz, sua altura, seu ritmo, suas pausas, mas recorre, do mesmo modo que o contador, a linguagens de acompanhamento tais como gestualidade, luz, figurino, praticável, espaço. Ele é o “encenador” do texto. Olhando nos olhos de seu público, o “proferidor” se comunica com ele. A narrativa do livro pode ser ficcional, mas a musicalidade da voz que a sustenta estabelece com os participantes uma comunicação real no nível sensível e emocional. (BAJARD, 2014, p. 2).

Ainda, caracterizava o valor do proferidor

o texto adormecido do autor é acordado pela transmissão vocal e compartilhado com os ouvintes, mesmo quando eles são analfabetos. Esta proferição, sempre singular, nasce e se esvanece no mesmo ato. Seu caráter efêmero dota a proferição de um poder de renovação nunca esgotado. As crianças são sensíveis ao caráter vivo da transmissão vocal, como na retomada de uma mesma canção. Zumthor² insiste na singularidade dessa “interpretação” vocal sempre nova que ele denomina “obra”. Mediante uma performance singular, o proferidor - assim como o ator - se apropria de um texto burilado por um autor. (BAJARD, 2014, p. 2).

Depreendemos que, ainda que as crianças sejam sensíveis ao caráter vivo da transmissão vocal, como afirma o autor, elas não podem ser “expostas” e/ou a elas serem oferecidas apenas possibilidades mais diretamente relacionadas às práticas de leitura oralizada ou às práticas da decifração. Eles precisam e têm o direito a muito mais. No entanto, muito raramente lhes são ofertadas situações promotoras do desenvolvimento infantil dirigidas diretamente à formação de leitores mirins, ou seja, a uma didática da leitura efetiva e condizente, a uma prática da leitura silenciosa, na busca pelos sentidos possíveis que um texto, no caso (o polissêmico por natureza) o literário, possa oferecer em seus diversos “subgêneros”: a poesia, os contos clássicos, os textos de tradição popular, o teatro... Não podemos somente oferecer práticas redutoras, práticas, portanto, não vinculadas em essência a essa formação do genuíno leitor. Devemos ir

mais além das tais narrações (oralização e contação) restritamente ligadas à formação de ouvintes.

Por isso, sinalizamos mediante aos estudos realizados que, se ler e contar histórias contribui para a apropriação do ato de ler, como prática histórica e culturalmente constituída; e, ainda, se o ato de oralizar agrega-se também a esse propósito, há de se pensar nas implicações pedagógicas decorrentes, uma vez que estão mais relacionadas à formação dos ouvintes do que a dos leitores.

Os postulados do professor Elie Bajard (2014) sustentam essa convicção. Para o pesquisador francês, erradicado no Brasil desde a década de 1990, cujas retomadas histórias fundamentam suas reflexões,

desenvolver a proferição do texto na prática escolar implica distingui-la do reconto [ou seja, da contação de histórias], que remete à língua oral. Tradicionalmente a transmissão vocal do texto é chamada “leitura em voz alta”. Esse termo se origina no uso de uma escrita sem espaços em branco, quando era necessário pronunciar para atingir o signo sonoro, caminho para chegar ao significado. A compreensão passava por uma voz, “alta” ou inaudível, mas sempre presente. A ausência de espaço em branco na “escrita contínua” legitimava a intervenção da voz e levava o leitor a *pronunciar para compreender*. Nosso postulado é outro. A escrita é linguagem e o texto não é constituído apenas de grafemas que remetem a fonemas, mas possui hoje seu próprio sistema de signos gráficos passíveis de interpretação pelos olhos. A passagem do texto pela boca intervém depois do ato silencioso de compreensão: trata-se de *compreender para pronunciar*. (BAJARD, 2014, p. 10, grifo nosso).

Sendo enfático na distinção entre diferentes práticas culturais relacionadas ao ato de ler, o autor corrobora no desatar dos nós entremeados nessas práticas que criam “nebulosidades” pedagógicas, as quais impedem, pela falta de consciência das diferenças, entre o ato de contar, de proferir (ler para o outro em voz alta), de decifrar e de ler como o ato genuíno da compreensão, de que o professor da infância, possível mediador da leitura, conceba a formação do leitor sob uma ótica que supere a ação docente efetiva e concentrada à formação do ouvinte.

Afinal, ler não é mera soletração, é muito mais do que decifrar, é comunicação de uma situação discursiva posta, é o diálogo, a interlocução. É pela busca da consciência gráfico-semântica que o ato de ler precisa chegar às crianças.

Ainda que, com tudo o que aqui expusemos, todas essas práticas culturais estejam articuladas à leitura, decodificar e soletrar não formam o leitor. Contar histórias não o forma também, ainda que crie bases orientadoras que o enderecem para a formação de sua identidade leitora. A proferição ou a locução do texto para o outro, a leitura oralizada, mesmo apresentando imensa contribuição à formação do estatuto de leitor para os pequenos, prendendo-se ao texto gráfico com todas suas nuances, escolhas vocabulares, melódicas, expressivas, pronominais, coesivas, etc., não forma o leitor mirim (GIROTTI, 2016).

Considerações finais

Queremos enfatizar, com esse conjunto de reflexões, pautadas na perspectiva vigotskiana e bakhtiniana e na dos pesquisadores contemporâneos da área da leitura, a necessidade de os professores revisitarem suas concepções e práticas na busca por uma didática da leitura literária que acompanhe a vida escolar dos alunos desde as instituições destinadas ao ensino de crianças pequenas até as que têm como finalidade a formação profissional na academia.

Desse ponto de vista, enfatizamos o ato de ler como um momento de “dialogar com o texto”, pois a formação de leitores genuínos dá-se no silêncio do texto, na interação do leitor com a obra. Ela se efetiva no silêncio, isto é, na entrega do leitor ao texto verbal e imagético da literatura. Nessa medida, vale ressaltar que, ao aprender a ler, lendo esse gênero textual, os indivíduos se convertem em leitores. Para isso, é necessário que, desde a primeira infância, participem de situações em que vivenciem experiências de leitura em que o texto literário seja tratado como objeto cultural de fruição.

Destacamos, portanto, não somente o valor da leitura de histórias para o leitor mirim em constante formação, mas, sobretudo, para o leitor professor da infância (quer seja em sua formação inicial, quer seja em sua formação continuada) que, ao compreender e encantar-se com tais processos, tem aberto canais de percepção de uma nova concepção de

leitura em distintos atos culturais (ato de contar histórias; ato de oralizar, de ler para o outro; ato de decifrar; ato de ler silenciosamente para compreender de forma autônoma, ato de ler o seu próprio texto para reescrevê-lo, dentre outros) que a acompanham historicamente, sendo imprescindível uma sólida base científica para quaisquer escolhas teórico-metodológicas que embasem uma possível didática da leitura literária em todas as etapas da escolarização.

Pelos estudos realizados, podemos afirmar que a maioria dos professores egressos dos cursos de Letras e Pedagogia das instituições que foram objeto da pesquisa que deu origem a este texto não reconhece na escola o papel de mediação no ensino da leitura que julgamos ser inerente desses espaços e sujeitos. A constituição de sujeitos leitores vai muito além do contato (muitas vezes superficial) com um gênero de texto específico. Fica evidente a pouca vivência com a leitura de textos do gênero literário durante o curso. Para a constituição do professor como leitor experiente, essa ampliação da cultura letrada é ferramenta fundamental para uma prática coerente e consequente com as demandas da profissão de professor. A formação de professores no curso de Pedagogia e Letras por si só não tem favorecido a constituição de leitores plenos, apesar da ênfase que é dada para a importância da leitura na aquisição de saberes relacionados à prática da profissão docente.

As professoras e gestoras que tiveram seus discursos e práticas analisados para dar sustentação a este trabalho mostraram que as experiências de leitura literária e das mediações de leitura a que foram expostas durante suas vidas, tanto no âmbito familiar quanto no escolar, têm norteado suas concepções e práticas no ensino da leitura aos seus alunos. Assim, a escola não deve ignorar sua tarefa tão importante de formar leitores plenos, críticos e conscientes oportunizando experiências reais com o texto literário por meio de uma mediação consciente e intencional. Para isso, é necessário que se faça um trabalho conjunto que se inicie precocemente na família e que tenha continuidade na escola, com a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional de forma interativa e prazerosa, para que se estenda por toda a existência.

Histories of those who teach: the mediaton and the reading experiences in teacher's formation

Abstract

This paper seeks to compare the literature studies, reading and teaching based on the assumptions of Theory Cultural History and Theory of Bakhtin, with the reading experiences experienced by teachers of basic education during their academic and professional career. The intention was to identify which experiences marked the establishment of these subjects, as readers and as teachers respon-

sible for teaching Portuguese, from the beginning of schooling in kindergarten, by the end of the degree. The text proposes a search of the foundations for a didactic teaching of reading, especially the intentional literary reading in which the book is this object in the formation of the reader from early childhood.

Keywords: Reader training. Formation of the literary reader. Cultural-historical theory. Teaching reading.

Notas

- ¹ Vigotsky, em duas de suas obras, a saber, *Obras Escogidas, tomo II e III*, ao discutir pensamento e linguagem e as funções psíquicas superiores, traz descobertas científicas fundantes para essa conclusão de Foucault. Para o pesquisador bielorrusso, a aquisição da escrita tem um papel enorme no desenvolvimento cultural e psíquico da pessoa, uma vez que dominar escrita significa dominar um sistema simbólico extremamente complexo, que cria sinapses e meios cognitivos essenciais para outras formas mais elaboradas de pensamento.
- ² ZUMTHOR, Paul. *Performance, Recepção, Leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2007. (nota do autor)

Referências

- ARENA, D. B. Alunos, professores e bibliotecários: uma rede a ser construída. *Leitura. Teoria & Prática*, v. 57, p. 10-17, 2011.
- _____. Dilemas Didáticos sobre as ações de ensinar a ler. In:
- AZEVEDO, Fernando; SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). *Gêneros Textuais e Práticas Educativas*. Lisboa: Lidel, 2013. p. 17-37. v. 1.
- _____. As letras como unidades históricas na construção do discurso. *Cadernos Cedes* (Impresso), v. 33, p. 109-123, 2014.
- BAJARD, É. Nova embalagem, mercadoria antiga. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, p. 493-507, set./dez. 2006.
- _____. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2013.
- _____. *A descoberta da língua escrita*. São Paulo: Cortez, 2014.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 19, jan./abr. 2002.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental*. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2016.
- BRITTO, L. P. Educação Infantil e Cultura Escrita. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suelly Amaral (Org.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2009.
- CAPOVILLA, F. (Org.). *Os novos caminhos da alfabetização infantil: relatório encomendado pela Câmara dos Deputados ao Painel Internacional de Especialistas em Alfabetização Infantil*. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2005.
- CERTEAU, M. de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense, 1982.
- _____. *A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. *A cultura do plural*. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Travessia do Século).
- CHARTIER, R. (Org.). *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução Mary Del Priore. Brasília, DF: Ed. da UnB, 1999.

_____. *Práticas da leitura*. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

FOUCAMBERT, Jean. *Modos de ser leitor*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2008.

GIOTTO, C. G. G. S. *Literatura Infantil e Humanização na primeira Infância*. Relatório de Pesquisa, FFC. Marília, SP: Unesp, 2011. (mimeo)

_____. *Literatura, Primeira Infância e o PNBE*: dois municípios em cena. Relatório de Pesquisa I - Fapesp (Parcial), 2013 (mimeo).

_____. *Literatura, Primeira Infância e o PNBE*: dois municípios em cena. Relatório de Pesquisa II - Fapesp (Final), 2014 (mimeo).

_____. *A criança, o livro e a literatura*: a identidade leitora em constituição na infância. 2016. Tese (Livres-Docência) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp Campus de Marília, Marília, 2016.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: _____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. p. 145-200.

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

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. *Revista Percorso*, NEMO Maringá, v. 4, n. 2, p. 149- 171, 2012.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

PEREIRAS, Nínia. *Do ventre ao colo, do som à Literatura*: livros para bebês e crianças. Belo Horizonte: RHJ Editora, 2012.

RIZZOLI, Maria Cristina. Literatura com letras e sem letras na Educação Infantil do norte da Itália. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Org.). *Linguagens infantis*: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SCHWARTSMAN, H. Método fônico avança na alfabetização. *Folha de São Paulo*, São Paulo, C4, 26 out. 2009.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura*: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SOARES, M. *Letramento*: um tema três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntico, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: _____. *Obras Escogidas III*: Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

Diretrizes para autores

Normas para apresentação dos originais

Observação

Desenredo publica trabalhos inéditos de professores e pesquisadores, vinculados a programas de pós-graduação em Letras e áreas afins, de instituições de ensino e pesquisa nacionais ou internacionais. No caso de trabalhos em coautoria, mesmo que haja autor(es) que esteja(m) cursando o doutorado ou o mestrado, um dos autores, necessariamente, deve possuir o título de doutor e estar vinculado a um programa de pós-graduação *stricto sensu* na área.

Os artigos deverão ser inéditos e conter entre 15 e 20 páginas. O autor deve anexar ao seu texto uma breve nota biográfica indicando o seu nome completo, local em que leciona e/ou pesquisa, sua área de atuação e e-mail. Utilizar o sistema SEER da Revista para submeter o artigo. Os trabalhos encaminhados serão submetidos à aprovação dos membros da Comissão Editorial e/ou do Conselho Editorial. Os conceitos emitidos nos artigos serão de inteira responsabilidade dos autores, não refletindo, obrigatoriamente, a opinião dos pareceristas que integram a Comissão e o referido Conselho. A revista não se compromete em devolver os originais recebidos após o processo de análise. Cada artigo publi-

cado dará direito a dois exemplares da revista para o autor (no caso de haver dois ou mais autores, cada um receberá um exemplar). As provas com ajustes para a preparação da versão final para publicação serão enviadas ao(s) autor(es) correspondente(s) e deverão ser devolvidas dentro de um prazo máximo de 72 horas por correio eletrônico.

Apresentação do texto

Para efeito de padronização gráfica, os trabalhos deverão seguir, rigorosamente, as normas abaixo especificadas, sob o risco de não serem aceitos, independentemente da adequação do conteúdo.

1. O trabalho deverá ser apresentado na seguinte sequência: título; nome(s) do(s) autor(es); resumo; palavras-chave; texto (seções obrigatórias: introdução; fundamentação teórica: (títulos e subtítulos), metodologia/procedimentos metodológicos, resultados e análise; considerações finais/conclusão; título abstract ou resumé; título do artigo na língua estrangeira escolhida; texto do abstract ou resumé; keywords ou mots-clé; notas; referências.
2. O texto deve vir acompanhado de telefone e e-mail dos autores, obrigatoriamente.
3. A primeira página deve incluir o título, centralizado, em negrito, corpo 16, somente a primeira letra maiúscula; nome(s) do(s) autor(es), em itálico, so-

- mente as iniciais em maiúsculas, duas linhas abaixo do título à direita, com asterisco remetendo ao pé da página para identificação do Programa de Pós-Graduação (indicar a qualificação do docente; se discente, mestrando ou doutorando) a que o autor pertence e e-mail; resumo (a palavra *Resumo* em itálico, três linhas abaixo do nome do autor, seguida do resumo propriamente dito, duas linhas abaixo da palavra *Resumo*, corpo 10, espaço simples, apresentado num único parágrafo de, no mínimo, 7 linhas e, no máximo, 10 linhas); palavras-chave (*Palavras-chave* em itálico, seguida de dois pontos, duas linhas abaixo do fim do resumo; devem ser separadas entre si por ponto; mínimo de três e máximo de cinco palavras-chave, corpo 10).
4. Tipo de letra corpo do texto: Times New Roman, corpo 12.
 5. Espaçamento: espaço simples entrelinhas e parágrafos; espaço duplo entre partes, tabelas, ilustrações, etc.
 6. Adentramento: 1 cm para assinalar parágrafos.
 7. Citações textuais:
 - a) até 3 linhas: marcadas entre aspas no corpo do texto;
 - b) com mais de 3 linhas: justificadas e recuadas em 1 cm, sem aspas, corpo 10.
 8. Subtítulos: centralizados, em negrito, somente a primeira letra maiúscula; sem numeração, corpo 14; introdução, conclusão, notas e referências seguem o mesmo padrão.
 9. A palavra *Abstract* ou *Résumé* em itálico, duas linhas abaixo do final do texto. Duas linhas abaixo da palavra *Abstract* ou *Résumé* deve constar a versão em inglês ou francês do título do artigo. O corpo do *Abstract* ou *Résumé* segue a mesma formatação do resumo: corpo 10, mínimo de sete e máximo de dez linhas; as palavras *Keywords* ou *Mots-clé*, duas linhas abaixo do final do texto do *Abstract* ou *Résumé*, em itálico, seguidas de dois pontos, mínimo de três e máximo de cinco palavras.
 10. Ilustrações, tabelas e outros recursos visuais: deverão ter identificação completa (títulos - espaçamento simples, fonte 12, alinhamento justificado; legendas e fontes - espaçamento simples, fonte 10, alinhamento justificado) e ser numeradas consecutivamente, inseridas o mais próximo possível da menção no texto. Por se tratar de publicação em preto e branco, recomenda-se, na elaboração de gráficos, uso de texturas no lugar de cores. Em caso de fotos ou ilustrações mais elaboradas, deverá ser enviado arquivo anexo com os originais. Tabelas e quadros deverão estar no formato de texto, não como figura. Imagens e/ou ilustrações deverão ser enviadas como “Documentos suplementares” em arquivo à parte, no formato JPG, ou TIF, em alta resolução (no mínimo 300 dpi). O autor é responsável pela autorização de publicação da imagens, bem como pelas referências correspondentes.
 11. Siglas: na primeira vez em que forem mencionadas, devem, antes de constar entre parênteses, ser escritas por extenso, conforme exemplo: Universidade de Passo Fundo (UPF).
 12. Notas: deverão ser utilizadas apenas as de caráter explicativo e/ou aditivo. Não serão aceitas notas de rodapé (converter em notas de fim).
 13. Anexos: caso existam, devem ser colocados antes das referências, precedidos da palavra ANEXO, sem adentramento e sem numeração.
 14. Destaques: deverá ser usado itálico para palavras estrangeiras com emprego não convencional, neologismos e títulos de obras/periódicos.
 15. Citações: deverão obedecer à forma (SOBRENOME DO AUTOR, ANO) ou (SOBRENOME DO AUTOR, ANO, p. xx). Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser

diferenciados adicionando-se uma letra depois da data (SOBRENOME DO AUTOR, ANOa, p. xx) e (SOBRENOME DO AUTOR, ANOb). As citações com mais de três linhas devem constar sempre em novo parágrafo, em corpo 10, sem aspas, com espaçamento entrelinhas simples e recuo de 1 cm na margem esquerda. Deverá ser adotado uso de aspas duplas para citações diretas no corpo de texto (trechos com até três linhas). No caso de mais de três autores, indicar sobrenome do primeiro seguido da expressão latina et al. (sem itálico). A referência reduzida deverá ser incluída após a citação, e não ao lado do nome do autor, conforme exemplo: De acordo com Freire, “[...] o educador problematizador (re)faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos” (1987, p. 69).

16. Referências: deverão constar, exclusivamente, os textos citados, em ordem alfabética pelo nome do autor, seguindo as normas da ABNT. Deverá ser adotado o mesmo padrão em todas as referências: logo após o sobrenome, que será grafado em caixa-alta, apresentar o nome completo ou apenas as iniciais, sem misturar os dois tipos de registro (FREIRE, Paulo ou FREIRE, P.).

Exemplos de referências mais recorrentes:

Livros:

SOBRENOME, Nome. *Título do livro*: subtítulo. Número de edição. Cidade: Editora, ano.

Capítulos de Livros:

SOBRENOME, Nome. Título do capítulo. In: SOBRENOME, Nome (Org.). *Título do livro*: subtítulo. Número de edição. Cidade: Editora, ano. p. xx-yy. (página inicial – final do capítulo).

Artigos em periódicos:

SOBRENOME, Nome. Título do artigo. *Nome do Periódico*, Cidade, v. ____ e/ou ano (ex.: ano 1), n. ____, p. xx-yy (página inicial - final do artigo), mês abreviado. ano.

Textos de publicações em eventos:

SOBRENOME, Nome. Título. In: NOME DO EVENTO, número da edição do evento em arábico, ano em que o evento ocorreu, cidade de realização do evento. *Tipo de publicação* (anais, resumos, relatórios). Cidade: Editora, ano. p. xx-yy (página inicial - final do trabalho).

Dissertações/Teses:

SOBRENOME, Nome. *Título da D/T*: subtítulo. Ano. Número folhas. Dissertação/Tese (Mestrado em.../Doutorado em...) – Nome do Programa de Pós-Graduação ou Faculdade, Nome da IES, Cidade, Ano.

Sites:

AUTOR(ES). *Título* (da página, do programa, do serviço, etc.). Versão (se houver). Descrição física do meio. Disponível em: <http://...>. Acesso em: dd(dia). mês abreviado. aaaa(ano).

Endereço para envio de correspondências

Universidade de Passo Fundo
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH)
Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL)
Prédio B3 – Sala 106 – *Campus I*
Bairro São José – BR 285 – Km 292
Caixa Postal 611 – CEP 99052-900
Passo Fundo - RS
Fax: (54) 3316-8125
E-mail: ppgletras@upf.br

Condições para submissão

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

1. A contribuição é original e inédita, e não está sendo avaliada para publicação por outra revista; caso contrário, justificar em "Comentários ao Editor".
2. Os arquivos para submissão estão em formato Microsoft Word, OpenOffice ou RTF (desde que não ultrapasse os 2MB).
3. Todos os endereços de URLs no texto (ex.: <http://www.ibict.br>) estão ativos e prontos para clicar.
4. O texto está em espaço simples; usa uma fonte de 12-pontos; emprega itálico ao invés de sublinhar (exceto em endereços URL); com figuras e tabelas inseridas no texto, e não em seu final.
5. O texto segue os padrões de estilo e requisitos bibliográficos descritos em Diretrizes para autores, na seção Sobre a Revista.
6. A identificação de autoria deste trabalho foi removida do arquivo e da opção Propriedades no Word, garantindo desta forma o critério de sigilo da revista, caso submetido para avaliação por pares (ex.: artigos). Em caso de citação de autores, "Autor" e ano são usados na bibliografia e notas de rodapé, ao invés de Nome do autor, título do documento, etc.

Declaração de Direito Autoral

Declaro que o presente artigo é original, não tendo sido submetido à publicação em qualquer outro periódico nacional ou internacional, quer seja em parte ou em sua totalidade. Declaro, ainda, que uma vez publicado na revista DESENREDO, editada pela Universidade de Passo Fundo, o artigo jamais será submetido por mim ou por qualquer um dos demais coautores a qualquer outro periódico. Através deste instrumento, em meu nome e em nome dos demais coautores, porventura existentes, cedo os direitos autorais do referido artigo à Universidade de Passo Fundo e declaro estar ciente de que a não observância deste compromisso submeterá o infrator a sanções e penas previstas na Lei de Proteção de Direitos Autorais (Nº 9609, de 19/02/98).

Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.