

**A PESQUISA EM
LITERATURA E
LEITURA NA
FORMAÇÃO
DOCENTE**

EXPERIÊNCIAS DA
PESQUISA ACADÊMICA
À PRÁTICA PROFISSIONAL
NO ENSINO

Volume I

Conselho Editorial Educação Nacional

Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani – USP
Prof. Dra. Anita Helena Schlesener – UFPR/UTP
Prof. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira – Unicamp
Prof. Dr. João dos Reis da Silva Junior – UFSCar
Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho – Unicamp
Prof. Dr. Lindomar Boneti – PUC / PR
Prof. Dr. Lucidio Bianchetti – UFSC
Prof. Dra. Dirce Djanira Pacheco Zan – Unicamp
Prof. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida – Unoes/Unicamp
Prof. Dra. Maria Eugenia Montes Castanho – PUC / Campinas
Prof. Dra. Maria Helena Salgado Bagnato – Unicamp
Prof. Dra. Margarita Victoria Rodríguez – UFMS
Prof. Dra. Marilane Wolf Paim – UFFS
Prof. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro – UFPI
Prof. Dr. Renato Dagnino – Unicamp
Prof. Dr. Sidney Reinaldo da Silva – UTP / IFPR
Prof. Dra. Vera Jacob – UFPA

Conselho Editorial Educação Internacional

Prof. Dr. Adrian Ascolani – Universidad Nacional do Rosário
Prof. Dr. Antonio Bolívar – Facultad de Ciencias de la Educación/Granada
Prof. Dr. Antonio Cachapuz – Universidade de Aviero
Prof. Dr. Antonio Teodoro – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Prof. Dra. Maria del Carmen L. López – Facultad de Ciencias de La Educación/Granada
Prof. Dra. Fatima Antunes – Universidade do Minho
Prof. Dra. María Rosa Misuraca – Universidad Nacional de Luján
Prof. Dra. Silvina Larripa – Universidad Nacional de La Plata
Prof. Dra. Silvina Gvirtz – Universidad Nacional de La Plata

Cristian Javier Lopez
Gilmei Francisco Fleck
Leila Shaí del Pozo González
(Organizadores)

**A PESQUISA EM
LITERATURA E
LEITURA NA
FORMAÇÃO
DOCENTE**

EXPERIÊNCIAS DA
PESQUISA ACADÊMICA
À PRÁTICA PROFISSIONAL
NO ENSINO

Volume I

MERCADO®
LETRAS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

A Pesquisa em literatura e leitura na formação docente : experiências da pesquisa acadêmica à prática profissional no ensino, volume I / Cristian Javier Lopez, Gilmei Francisco Fleck, Leila Shaí del Pozo González, (organizadores). – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2018.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-7591-542-4

1. Ensino fundamental 2. Ensino médio 3. Leitura 4. Literatura 5. Literatura infantil 6. Literatura juvenil 7. Pesquisa. 8. Prática de ensino 9. Professores - Formação profissional I. Lopez, Cristian Javier. II. Fleck, Gilmei Francisco. III. Del Pozo González, Leila Shaí.

18-22837

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Pesquisa : Literatura e leitura : Professores :
Formação profissional : Educação 370.71

capa e gerência editorial: Vande Rotta Gomide

preparação dos originais: Editora Mercado de Letras

revisão final dos autores

bibliotecária: Cibele Maria Dias – CRB-8/9427

DADOS DA OBRA

Revisão: A revisão textual e sua adequação à linguagem padrão, assim como o conteúdo ideológico e a utilização de material diverso em cada texto, é de responsabilidade do(s) autor(es) dos capítulos que compõem os volumes desta coletânea.

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS®

VR GOMIDE ME

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefax: (19) 3241-7514 – CEP 13070-116

Campinas SP Brasil

www.mercado-de-letras.com.br

livros@mercado-de-letras.com.br

1ª edição

NOVEMBRO/2018

IMPRESSÃO DIGITAL

IMPRESSO NO BRASIL

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.
É proibida sua reprodução parcial ou total
sem a autorização prévia do Editor. O infrator
estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

DEDICATÓRIA

Dedicamos esta Coletânea de textos voltados às pesquisas em Literatura e Leitura no contexto da educação no Brasil aos professores do Ensino Fundamental que se dedicam aos futuros cidadãos brasileiros, oferecendo-lhes o melhor de seu conhecimento, além de uma dedicação sem limites. Sujeitos profissionais que se alimentam da constante esperança por uma educação fundamental valorizada, de qualidade e prioritária num país de tantas desigualdades, são eles exemplos de perseverança e de luta. Desde as instâncias formadoras do PARFOR – Plano de Formação de Professores da Educação Básica –, do Mestrado Profissional em Letras\ProflLetras – projetos de envergadura nacional que buscam a melhoria da formação continuada desses docentes –, assim como pelas vozes que aqui se manifestam como integrantes do Grupo de Pesquisa “Resignificações do passado na América: processos de leitura escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”, expressamos nosso reconhecimento e nossa admiração por esse conjunto essencial de profissionais de nossa nação.

AGRADECIMENTOS

Ao PARFOR – Plano de Formação de Professores da Educação Básica –, espaço no qual se desenvolveram muitas das discussões aqui apresentadas, tanto na Segunda Licenciatura em Letras Língua Espanhola e respectivas Literaturas como na de Língua Portuguesa e respectivas Literaturas. À coordenação geral do projeto na Unioeste\Cascavel, PR, nossa gratidão e reconhecimento.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – e ao Ministério da Educação do Brasil, pelo apoio financeiro não só a esta publicação, por intermédio do PARFOR, mas por todos os subsídios que muitos dos autores dessa coletânea usufruíram ao longo de sua trajetória de formação acadêmica, pelas bolsas recebidas no mestrado, doutorado e pós-doutorado. Um investimento na educação de qualidade, cujos resultados são proficuamente expressos nesta coletânea e colhidos ao longo de uma jornada de interlocuções feitas nas distintas instâncias educativas apoiadas pelos órgãos governamentais.

Ao GRUPO DE PESQUISA “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”, pela dedicação de seus membros da Unioeste\Cascavel, PR, da UEM\Maringá, PR e da UEFS\Feira de Santana-BA, que acolheram as programações do SEIPELL – Seminário Interinstitucional de Pesquisa em Literatura e Leitura – (Edições I, II, III, de 2018), promovido pelo Grupo de Pesquisa mencionado. É desse espaço efetivo de interlocuções que as discussões aqui expostas ganharam corpo e forma para, a partir de sua configuração como textos, alcançar outras instâncias, novos leitores e produzir frutos saudáveis.

*A TODOS OS AUTORES desta coletânea, colegas do PARFOR, do Profl-
tras, da Pós-graduação acadêmica da Unioeste\Cascavel, da UEM\Maringá e da UEFS\Feira de Santana*, pelo efetivo trabalho em rede que estamos conseguindo realizar, pelas trocas e compartilhamentos, pelo empenho e dedicação à educação brasileira.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
Gilmei Francisco Fleck	
INTRODUÇÃO	25
1. AS LEITURAS BÁSICAS INAUGURAIS DA LITERATURA HISPÂNICA NA FORMAÇÃO CULTURAL DOS DOCENTES NA SEGUNDA LICENCIATURA-PARFOR/ESPANHOL	41
Helena Paiva Bobato e Leila Shaí Del Pozo González	
2. PESQUISAS COM A LITERATURA INFANTIL NO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS: UMA RESSIGNIFICAÇÃO DOS CONTOS DE FADA EM SALA DE AULA.....	55
Renata Zucki e Gilmei Francisco Fleck	

3. O ATO DE DESCOLONIZAR POR INTERMÉDIO DO ENSINO DE LÍNGUAS E LITERATURAS: UMA (RE)LEITURA DO PROCESSO DE INSERÇÃO DA MULHER BRANCA EUROPEIA NO “NOVO MUNDO” POR NARRATIVAS FICTÍCIAS..... 81
Beatrice Uber

4. AS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DOS PRESSUPOSTOS DIALÓGICOS 99
Lilian Cristina Buzato Ritter

5. O POEMA E A MÚSICA: RELAÇÕES INTERARTÍSTICAS NO ENSINO DE LÍRICA NA FORMAÇÃO DOCENTE 123
Cristian Javier Lopez

6. UM PRELÚDIO DA INDEPENDÊNCIA DO PERU NA LITERATURA HISPANO-AMERICANA: A TRAJETÓRIA DO CONQUISTADOR LOPE DE AGUIRRE..... 149
Alceni Elias Lagner

7. A RELEITURA DE CLÁSSICOS DA LITERATURA PELO CORDEL: NOVAS PERSPECTIVAS À FORMAÇÃO DOCENTE E AO ENSINO DE LITERATURA..... 165
Margarida da Silveira Corsi e
Gilmei Francisco Fleck

8. MATUTAÇÕES LITERÁRIAS: UM OLHAR PARA A INSTRUMENTALIZAÇÃO DE TODAS NAS AULAS DE LITERATURA..... 189
Gilmara Carneiro da Silva Freitas e
Alana de Oliveira Freitas El Fahl

- 9. O UNIVERSO IMAGÉTICO COMO MATERIAL DE LEITURA: CONSTRUINDO RELAÇÕES DE SABER PELA LEITURA ALÉM DAS PALAVRAS 207**
Andrea Galvão de Carvalho e
Greice da Silva Castela
- 10. POETAS DO *FOLHA DO NORTE* NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA 231**
Consuelo Penelu Bitencourt e
Patrício Nunes Barreiros
- 11. LEI 10639/2003 E SUA APLICABILIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 263**
Eliane Aparecida Anevão Pereira,
Eliane de Camargo Dominiak e
Valdeci Batista de Melo Oliveira
- 12. COMPREENSÃO LEITORA: A PALAVRA A SERVIÇO DA RESISTÊNCIA 275**
Andreia Dias da Silva e
Rosemary Lapa de Oliveira
- SOBRE OS ORGANIZADORES E OS AUTORES 293**





[...] o valor dos textos literários é resultante da natureza e da originalidade dos saberes que eles veiculam. A Literatura, pela liberdade que a funda, exprime conteúdos diversos, essenciais e secundários, evidentes e problemáticos, coerentes e contraditórios, que frequentemente antecipam os conhecimentos vindouros. Em cada época, textos estranhos e atípicos nos mostram (ou nos lembram) que o ser humano continua sendo um universo com vasta extensão a explorar. (Jouve 2012)

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea nasceu do desejo de um grupo de pesquisadores em Literatura e Leitura, atuantes no Ensino Superior que, entre outras de suas tantas atividades, dedicaram-se à formação de professores no âmbito do PARFOR – Plano de Formação de Professores da Educação Básica – e do Mestrado Profissional em Letras\ProFLetras – na Universidade Estadual do Oeste do Paraná-Unioeste, Cascavel, PR.

Esse grupo, em diálogo com outros pesquisadores da temática – atuantes em Programas de Pós-graduação profissional ou acadêmico da área de Letras, entre eles a UEM – Universidade Estadual de Maringá, PR e a Universidade Estadual de Feira de Santana, BA – uniu-se em prol do objetivo de divulgar a importância das pesquisas na área da Literatura e da Leitura na formação docente, em especial àqueles que atuam no Ensino Fundamental e Médio.

As ações propostas em busca da concretude desse objetivo tiveram o respaldo e a colaboração dos integrantes do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”, cadastrado no diretório de grupos de pesquisa da CAPES, que incorporou essa temática em seu evento chamado SEIPELL – “Seminário Interinstitucional de Pesquisas

em Literatura e Leitura” – e, nas três edições do evento no ano de 2018, discutiu-se essa temática em mesas de conferências, em sessões de comunicações, em oficinas didático-metodológicas e nas ações em rede efetuadas pelo referido Grupo de Pesquisa.

Como resultados dessas ações coletivas, o I Volume da Coletânea *A Pesquisa em Literatura e Leitura na Formação Docente: experiências da pesquisa acadêmica à prática profissional no ensino* está composto por uma série de textos voltados à temática da pesquisa em Literatura e Leitura nos seus diferentes vieses. As sínteses desses textos seguem expostas na sequência.

No primeiro texto da coletânea, “As leituras básicas inaugurais da Literatura hispânica na formação cultural dos docentes na segunda licenciatura-PARFOR/Espanhol”, Helena Paiva Bobato e Leila Shaí Del Pozo González apresentam aspectos relevantes de três textos fundamentais das Literaturas de Língua Espanhola: *El Lazarillo de Tormes* (1554), *El Periquillo Sarniento* (1816) e *Xicoténcatl* (1826). Tais textos foram estudados no contexto das aulas do PARFOR/Espanhol na Unioeste – Cascavel, PR.

A escrita do texto tem como base, também, as pesquisas realizadas por Leila Shaí Del Pozo González no âmbito da Pós-graduação em Letras da Unioeste-Cascavel, PR que embasaram a elaboração da dissertação *Malinche no espelho das traduções de Xicoténcatl* (1826): [1999-2013], com bolsa da CAPES, sob a orientação do Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck.

O capítulo inicia pela leitura de *El Lazarillo de Tormes* (1554), obra que inaugura a tradição picaresca na Literatura Mundial. Em seguida, introduz-se o estudo das obras *El Periquillo Sarniento* (1816), de José Joaquín Fernández de Lizardi e *Xicoténcatl* (1826), de autor anônimo, que se inserem dentro das produções de cunho iluminista do século XIX na América Latina.

A importância dessas obras inaugurais das Literaturas Hispânicas para a construção do aluno como cidadão latino-americano, bem como para a formação docente do professor de Língua

e Literatura Espanhola, é discutida pelas autoras. São tais obras também fonte de pesquisas para estudos acadêmicos no âmbito da Pós-graduação, conforme revela o texto das autoras.

Na sequência, Renata Zucki e Gilmei Francisco Fleck, no texto “Pesquisas com a Literatura Infantil no Mestrado Profissional em Letras – ProFLetras: uma ressignificação dos contos de fada em sala de aula”, voltam-se às possíveis releituras de textos canônicos da Literatura Infantojuvenil no atual contexto do Ensino Fundamental.

O foco desta escrita é mostrar algumas possibilidades de como explorar a Literatura Infantil por meio de uma metodologia criteriosa que busca alcançar novas significações para o gênero conto de fadas. Apesar de terem suas tramas baseadas nas ações de protagonistas que enfrentam grandes obstáculos antes de triunfarem contra o mal, os contos de fadas possuem toda uma simbologia e uma construção de estereótipos que reforçam a ideologia da cultura patriarcal.

Os autores apontam para a necessidade de uma mediação do professor já nesses processos iniciais de leitura do texto literário na escola no que tange à possibilidade de levar os alunos a questionarem essa ideologia sobre o feminino, que tem sido repassada longa e implicitamente nessas histórias clássicas e, desse modo, propor uma desmistificação das mesmas.

Para tanto, exploram uma proposta de leitura dialógica e intertextual da obra *A Princesa que escolhia* (2006), de Ana Maria Machado, fundamentada nos conceitos de dialogismo, de Bakhtin (2003), e de intertextualidade, de Kristeva (2005). Uma análise crítica do conto de Ana Maria Machado é proposta, demonstrando que é possível estabelecer uma interpretação diferenciada do papel exercido pelas mulheres, na contemporaneidade, em uma sociedade regida, majoritariamente, por homens.

Para embasar a elaboração da Proposta Didática sugerida, os pesquisadores recorrem às proposições da Estética da Recep-

ção, de Jauss (1994), e à concepção de Intertextualidade, presente na proposta metodológica de ação docente, ancorada, também, na Literatura Comparada, exposta por Mendoza Fillola (1994).

Assim, o texto elaborado por Zucki e Fleck busca contribuir para a formação leitora dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, por meio de uma leitura consciente das opções estéticas presentes na releitura que faz Ana Maria Machado de um conto clássico. Tais opções, segundo defendem os autores, demonstram que o universo literário que propõe distintas releituras dos contos de fadas tradicionais tem sido usado como via de resistência e de questionamentos à tradição patriarcal.

Já o texto “O ato de descolonizar por intermédio do ensino de línguas e Literaturas: uma (re)leitura do processo de inserção da mulher branca europeia no ‘Novo Mundo’ por narrativas fictícias”, de Beatrice Uber, apresenta como a junção do ensino de línguas e Literaturas pode trazer benefícios ao aluno/leitor que se dedica ao ato de aprender um novo idioma.

A antiga concepção de que o aprendizado de uma língua se fazia apenas de forma gramatical e lexical é deixada de lado e passa-se a dar ênfase também para a Literatura. Ao combinar idioma com leitura, o aluno/leitor tem a oportunidade de descobrir um novo mundo no qual ele simplesmente não aceita as informações que lhe são apresentadas, mas as questiona para obter uma compreensão melhor acerca do tema em aprendizado.

Neste texto, por exemplo, a temática do envio de mulheres brancas pelas grandes metrópoles, como França, Portugal e Inglaterra, realizada no século XIV, para se casarem com os colonizadores nas colônias ultramarinas é analisada perante as diferentes modalidades do gênero romance histórico.

Enquanto o romance estadunidense, *To have and to hold* ([1900] 2016), apresenta uma modalidade que corrobora os feitos da historiografia tradicional, a obra canadense *Bride of New France* (2013) e a brasileira *Desmundo* (1996) evidenciam modalidades que

desconstroem e questionam os eventos retratados por aqueles que tinham o poder da palavra.

São as distintas modalidades de romance histórico – o romance histórico tradicional e o romance histórico contemporâneo de mediação, ambos estudados pelo pesquisador Fleck (2017) – que propiciam ao aluno/leitor perceber outros contextos sobre os eventos do passado.

Assim, com base nas informações expostas, acredita-se que o professor, ao mediar o ensino de línguas, possa expandir o horizonte do aluno/leitor e descolonizá-lo das visões previamente instituídas e, simplesmente, acatadas. Ele, pela abordagem à Literatura de cunho híbrido e crítico, oferta-lhe não apenas códigos linguísticos, mas visões diferenciadas de hábitos e de culturas por meio de narrativas fictícias. Neste caso, em específico, os romances históricos.

Na continuação temos o texto “As práticas de leitura e de análise linguística no Ensino Fundamental à luz dos pressupostos dialógicos”, de Lílian Cristina Buzato Ritter, que apresenta uma discussão teórico-metodológica a respeito de uma possibilidade de elaboração didática para as práticas de leitura e de análise linguística de um gênero discursivo determinado, no caso, a crônica, para séries finais do Ensino Fundamental II.

O objetivo é ampliar os horizontes a respeito dessas práticas, pela abordagem de gêneros discursivos, conforme a perspectiva de linguagem e língua do Círculo de Bakhtin. A autora corrobora o que outros estudos em Linguística Aplicada defendem: no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa não se pode deixar de considerar a natureza sócio histórica da língua, seu caráter interativo e ideológico.

Em seu percurso de professora-pesquisadora, a autora, subsidiada em resultados de pesquisas em Linguística Aplicada sobre ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, considera que o trabalho de reflexão acerca dos fenômenos gramaticais centra-se nas

marcas linguístico-enunciativas, via relações dialógicas, que perpassam o locutor no processo de enunciação.

O capítulo “O poema e a música: relações interartísticas no ensino de lírica na formação docente”, de Cristian Javier Lopez, propõe uma abordagem à lírica em confluência com a arte musical.

Para tal objeto as considerações teóricas expostas pelo autor estão aplicadas em seis poemas da escritora paranaense Helena Kolody (1912-2004), que na sua obra poética desenvolveu uma produção lírica que dialoga com as temáticas da figura do imigrante ucraniano no Brasil, a efemeridade do tempo, o sentimento de pátria, entre outras.

No decorrer do capítulo, Lopez reforça o carácter musical da poesia kolodyana que, além das temáticas mencionadas, apresenta um cuidado especial com o nível estrutural, imagético e fônico do poema, nos quais é notável o aspecto inerente à musicalidade.

As considerações deste capítulo esperam contribuir para que o docente de Língua e Literatura possa refletir sobre os elementos naturais da linguagem musical numa tentativa de conjunção com a própria expressão da palavra.

Nas proposições do autor estão, também, analisar o modo pelo qual a musicalidade da obra de Helena Kolody se concretiza na música acadêmica de Henrique de Curitiba (1934-2008), que compôs seis canções, dentro do âmbito do canto lírico, ancoradas na escrita poética de Kolody.

Tais composições apresentam-se como uma resignificação do poema, fato que pode levar o docente de Literatura a considerar os meios para comparar as produções literárias com outras artes. Entre as reflexões presentes neste capítulo encontra-se a que diz respeito ao poema como produto artístico que, ao se transformar em canções, reveste de uma nova roupagem poética.

Tais considerações buscam, também, oferecer ao docente uma nova visão sobre o campo da poesia lírica no Brasil a qual sempre teve uma intensa atividade, mas priorizando a presença

masculina por sobre as poetas. O resgate para o cânone literário brasileiro de mulheres que foram prestigiadas em menor medida ou ignoradas se torna um tópico importante neste capítulo. Este trabalho busca trazer a obra poética da escritora paranaense, ancorado nos pressupostos teóricos de Blacking (2015), Souriau (1986), Tatit (2007), entre outros.

Em seguida, com um texto analítico de aspecto didático e expositivo, Alcení Elias Langner apresenta o título “Um prelúdio da independência do Peru na Literatura hispano-americana: a trajetória do conquistador Lope de Aguirre”, como uma contribuição para os estudos de ressignificação do passado com a Literatura latino-americana.

Essa escrita origina-se da dissertação intitulada *De um sonho dourado à crueldade do pesadelo: configurações literárias de Lope de Aguirre – uma trajetória*, a qual foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Letras da Unioeste/Cascavel, PR, em 2018, sob orientação do professor Dr. Gilmei Francisco Fleck.

Em suma, o texto apresenta um roteiro de leitura para as diversas obras que compõem a trajetória do conquistador Lope de Aguirre, uma personagem fragmentada que tem sua existência dividida entre textos históricos – as crônicas do descobrimento – e textos literários – romances históricos, obras poéticas e obras dramáticas.

Entretanto, essa personagem, ao ser resgatado pela Literatura, acabou por ganhar uma identidade bipartida: um vilão pela historiografia, em virtude da traição e rebeldia à coroa espanhola; e um libertador pela ressignificação literária, como resultado da sua intenção de libertar o Peru da exploração dos espanhóis ainda no século XVI.

De todo modo, neste capítulo, o autor propõe um caminho facilitado para abordar a questão, seja pelo professor ou pelo leitor/professor. Embora seja um conteúdo complexo, lacunar e com muitas discussões controversas, os resultados dessa pesquisa se tor-

nam uma leitura fundamental para os estudos ligados à independência do vice-reino do Peru, visto que elucidam os fatos ocorridos em tão remota época, a fim de deixar em evidência um panorama ressignificado, tendo por base a crítica literária pós-moderna.

Por sua vez, o texto “A releitura de clássicos da Literatura pelo cordel: novas perspectivas à formação docente e ao ensino de Literatura”, de Margarida da Silveira Corsi e Gilmei Francisco Fleck, está composto de quatro partes subsequentes: introdução, investigação, etapas da leitura docente, um roteiro de leitura.

Neste texto, os autores apresentam uma proposta de leitura a partir do romance de cordel *A dama das camélias em cordel*, de Evaristo Geraldo, proveniente da adaptação do clássico da Literatura francesa oitocentista *A dama das camélias*, de Alexandre Dumas filho, que ressignifica o hipotexto, atribuindo-lhe novos sentidos, formas e linguagens, objetivando a motivação da leitura e o letramento literário e respeitando os fundamentos principais do Mestrado Profissional em Letras/ProFLetras – instrumentalizar o professor para mediar o ensino da leitura e da escrita em classes heterogêneas.

Neste percurso, os autores ressaltam a importância de se trabalhar a Literatura Popular a partir da Literatura Comparada para abordar a Literatura de Cordel resultante da adaptação do romance oitocentista para o romance de cordel em sala de aula do Ensino Fundamental II, possibilitando a concretização do letramento literário no sentido amplo do termo. Desta feita, este trabalho descreve passos realizados na produção de material didático que aborda o romance de cordel como ressignificação do romance francês oitocentista.

O primeiro passo reitera a relevância de o docente conhecer a história e a estrutura composicional do gênero romance de cordel, por isso, apresenta uma descrição da história e dos elementos que compõem o gênero; em seguida, os pesquisadores apresentam operações que podem ser empreendidas pelo docente para conhecer a materialidade literária do enunciado a ser abordado em sala de aula. Isto posto, os autores partem para a produção do material

didático, propondo ações que oportunizam uma leitura comparativa do hipertexto *A dama das camélias em cordel*, de Evaristo Geraldo, oportunizando uma leitura que privilegia o contexto sócio-histórico-ideológico do aprendiz-leitor.

No texto “Matutações literárias: um olhar para a instrumentalização de toadas nas aulas de Literatura”, Gilmara Carneiro da Silva Freitas e Alana de Oliveira Freitas El Fahl apresentam uma proposta de análise literária a partir da toada *Boi Cigano*.

As autoras iniciam a escrita discorrendo sobre a problemática da seletiva textual nas aulas de Literatura e apontam as toadas como um tipo de canção da Literatura de tradição oral, mas marginalizado pela educação formal. Argumentam que as toadas têm a mesma composição das narrativas (narrador, personagens, enredo, lugar e tempo) e, por isso, podem ser estudadas como texto literário.

Antes de descrever a proposta de análise literária, voltada para o Ensino Fundamental II, o texto destaca a toada na perspectiva teórica através dos estudos de tradição oral de Paul Zumthor (2010) e as contribuições de Sautchuk (2012), Ayala (1988) e Amorin (2007) a respeito da toada.

O texto na sequência é de autoria de Andrea Galvão de Carvalho e Greice da Silva Castela, cujo título é “O universo imagético como material de leitura: construindo relações de saber pela leitura além das palavras.” Nesta escrita as autoras têm como objetivo discutir a leitura do não verbal, destacando características, necessidades e possibilidades que o processo leitor imagético apresenta.

Buscando aliar teoria e prática, as autoras estruturam o texto estabelecendo enlaces entre conceitos e aplicações. Inicialmente, o trabalho define leitura verbal e não verbal pela perspectiva discursiva com base nos trabalhos de Souza (2018, 2001), Orlandi (2011) e Courtine (2005). Em uma segunda etapa teórica, os conceitos de multiletramento e letramento multissemiótico, importantes em um contexto de práticas multiculturais e multimodais como o que se

vive na contemporaneidade, são discutidos com os fundamentos das pesquisas de Cani e Coscarelli (2016), Barton e Lee (2015) e Rojo (2012, 2009). Os exemplos são parte do percurso do trabalho apresentado e se revelam profícuos para ilustrar a teoria referida.

Para o trabalho em sala de aula, os passos metodológicos são apresentados didaticamente em três etapas – pré-leitura, leitura e pós-leitura – visando, como meta final, tornar o discente um leitor ativo e auxiliar o professor em sua prática pedagógica. As propostas didáticas elucidam aspectos do processo leitor imagético e apontam possibilidades de compreensão leitora com textos multimodais, que abarcam a linguagem verbal e não verbal. A modo de conclusão, este texto defende a necessidade de estimular o leitor para a leitura do não verbal e do verbo-visual, e destaca a função do docente como guia nesse processo.

No capítulo seguinte: “Poetas do *folha do norte* nas aulas de língua portuguesa”, Consuelo Penelu Bitencourt e Patrício Nunes Barreiros apresentam os primeiros resultados de um projeto de dissertação, desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Letras/ProfLetras, da Universidade Estadual de Feira de Santana-BA.

Trata-se de uma proposta de intervenção pedagógica pensada para alunos no 9º ano do Ensino Fundamental, focada na leitura de textos literários de escritores de Feira de Santana-BA e na produção da biografia desses escritores. Além da produção das biografias, os alunos escolhem os textos produzidos pelos escritores e alimentam um sistema eletrônico que resultará numa página de internet pensada para divulgar os textos.

O objetivo da intervenção é desenvolver uma metodologia de inserção da Literatura Local nas aulas de Língua Portuguesa, valorizar a Literatura Local, promover o protagonismo dos estudantes, incentivando a pesquisa em acervos e ampliando suas capacidades de linguagem para elaborar e publicar textos na internet.

Sabe-se que a Literatura canônica já tem espaço garantido nos livros didáticos e nos projetos de incentivo à leitura. Nesse

sentido, os autores destacam a importância de deslocar o olhar da escolha para a Literatura produzida no entorno do estudante como uma forma de valorização de sua identidade e de dispor de recursos didáticos contextualizados para o ensino de leitura e escrita.

No texto, “Lei 10639/2003 e sua aplicabilidade no ensino de Língua Portuguesa e Literatura: um relato de experiência”, Eliane Aparecida Anevão Pereira, Eliane de Camargo Dominiak e Valdeci Batista de Melo Oliveira debatem sobre o tema. O capítulo busca apresentar de forma detalhada o processo de estudo, elaboração, consecução e reflexão das experiências vivenciadas durante as Práticas de Ensino e de Estágios Supervisionados em Língua Portuguesa e Literatura Infantil e Juvenil no Curso de Letras Parfor. Entre os conteúdos trabalhados, a ênfase recaiu sobre a aplicação da Lei nº 10639/03, em virtude de sua obrigatoriedade de lei ainda não implementada efetivamente nas escolas públicas e privadas da Educação Básica. Este trabalho foi pautado na concepção interacionista de linguagem, que afirma sermos seres constituídos na e pela linguagem interacional como sujeitos na vida social (Bakhtin 1988), na teoria da narrativa (Greimas 1983) e na estética da recepção (Jaus 2002), além da teoria da transdisciplinaridade (Morin 1994).

Além disso, o capítulo procura sensibilizar os alunos em relação às estratégias de branqueamento e ao histórico nefando da escravidão brasileira. As autoras procuram abordar os conteúdos partindo da Literatura, com o conto “O Amigo do Rei” (2009), de Ruth Rocha, utilizando-se de estratégias diversificadas e voltadas para o desenvolvimento de uma reflexão crítica explorada de acordo com a necessidade dos conceitos e conteúdos trabalhados, para enfim voltar ao texto que proporcionou aos alunos a ampliação e aprofundamento dos conhecimentos para além do senso comum.

O texto “Compreensão leitora: a palavra a serviço da resistência”, de Andreia Dias da Silva e Rosemary Lapa de Oliveira, apresenta uma experiência envolvendo a aplicação de uma proposta de intervenção construída no âmbito do Mestrado Profissional

em Letras ProFLetras/UNEB, a partir de atividades baseadas na análise de canções de protesto e surgiu com base em reflexões realizadas a partir do próprio fazer pedagógico, bem como da análise de resultados apontados em avaliações externas com seus indicadores de aprendizagem.

A pesquisa-ação foi adotada pelas pesquisadoras como método por pressupor atividades desenvolvidas no processo: reflexão, ação e intervenção e teve como objetivo principal discutir o desenvolvimento de estratégias de leitura através da ampliação do nível de compreensão leitora, por meio da canção de protesto.

A construção da proposta de intervenção pedagógica foi planejada, conforme o modelo defendido por Dolz, Noverraz e Schenuwly (2004), por meio de sequências didáticas. As autoras elegeram o gênero canção de protesto, por percebê-lo como uma possibilidade de envolver os estudantes e, desse modo, descrevem e discutem, neste artigo, possíveis caminhos que visam ao desenvolvimento da habilidade de ler com criticidade, buscando, no contexto textual, e além dele, elementos necessários à atribuição de sentidos à leitura, no sentido do enleituramento.

Este primeiro conjunto de textos, reunidos nesta coletânea, é um impulso aos leitores para, na confiança de bons resultados, empreender novas descobertas nos Volumes II e III que seguem as discussões aqui iniciadas. A Pesquisa em Literatura e Leitura revela-se, como defendem os autores cujos textos aqui reunimos, essencial à formação docente crítica e ao trabalho engajado em busca de uma formação leitora sólida e cheia de experiências prazerosas.

Nesse caminho rumo a uma formação docente que valorize a leitura como meio eficaz de solução às tantas barreiras já imposta, damo-nos as mãos e sigamos juntos...

Gilmei Francisco Fleck

Cascavel, novembro de 2018.

INTRODUÇÃO

A relevância de projetos de formação docente de grande envergadura no nosso país – como são o PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – e o ProfLetras – Mestrado Profissional em Letras, voltado à docentes do Ensino Fundamental –, ambos financiados pela CAPES – só pode ser dimensionada quando conhecemos, minimamente, a truncada história da formação docente no Brasil e algo da história da Educação nestas terras.

Nesse sentido, esta introdução à coletânea *A pesquisa em literatura e leitura na formação docente: experiências da pesquisa acadêmica à prática profissional no ensino* busca evidenciar apenas alguns dos aspectos desse passado, sem nenhuma pretensão de abarcar tal período histórico e tal temática na sua totalidade, a fim de ajudar na compreensão da dimensão da proposta que tais projetos – PARFOR e ProfLetras – apresentam.

Uma sociedade justa só se constrói com acesso a uma educação de qualidade para todos. Esse direito deve ser garantido à totalidade da população quando se almeja viver numa democracia efetiva. A qualidade da educação oferecida passa, primeiramente, pelos projetos ideológicos da formação dos docentes. A sociedade brasileira nem sempre teve a oportunidade de dialogar, efetivamen-

te, sobre a formação docente, sobre o sistema de educação e sobre as prioridades políticas dos distintos segmentos da nação.

Apesar de se ter constituído ao longo do tempo a imagem de uma nação democrática, vivemos numa sociedade que prima pela divisão de classes sociais, de modo que o sistema existente condiciona muitas dessas classes a sustentar com seu trabalho e produção aquelas mínimas parcelas que sempre estiveram no poder e, desde essa posição, exerceram a dominação sobre as demais.

Essa situação tem origem na gênese da nossa história, pois, ao chegar aqui, os conquistadores trouxeram consigo toda uma vasta bagagem histórica que, no entanto, não os ajudou a enxergar o “outro” que já habitava essas terras. Isto é, não lhes permitiu conceber as diferenças existentes entre os dois mundos que se enfrentaram naquele 12 de outubro de 1492, quando Cristóvão Colombo chegou à ilha de Guanahani, no Caribe, pensando que havia chegado nas Índias.

O conquistador espanhol exerceu o poder da escrita, num ritual de posse das terras, em nome dos reis da Espanha, no momento mesmo de pisar o chão de nosso continente. Esse registro escrito, feito pelo escrivão da frota de Colombo, garantiu aos espanhóis a legalidade da posse do território e, por consequência, sua exploração, bem como, também, o domínio sobre seus habitantes autóctones.

O contato da nova terra com a escrita e a leitura se deu, portanto, de forma bruta, violenta, alienante e aterradora. Uma terra habitada por várias tribos em desenvolvimento é abordada pelos europeus que, na ocasião, já dominavam um elaborado processo de escrita e que usaram esse meio para se apoderar do território, como se esse não tivesse dono. Esse fato, registrado pelo escrivão oficial da frota de Colombo, concretiza-se pelas ações dos colonizadores que começaram a chegar aqui, trazendo suas estranhas formas de organização social e produção de bens.

Começa, assim, na América do século XVI, um dos mais traumáticos enfrentamentos entre nativos e conquistadores euro-

peus: a luta entre a memória (manifestada na oralidade das expressões nativas) – passada de geração em geração – e a escrita (meio de expressão legítimo dos conquistadores) – como única forma de perpetuar o registro dos atos realizados no presente para o conhecimento das gerações futuras.

Com o passar do tempo, a organização da Instituição Escolar participou ativamente desse processo, servindo, ao longo dos séculos, como meio de elitização daquela camada social que possuía as condições necessárias para superar as imensas barreiras que frequentar uma escola significava no passado, e que ainda hoje segue significando para muitos brasileiros.

Nas nossas terras, a Educação formal nasceu elitista, servindo, praticamente, aos senhores de engenho e a algumas famílias representantes do poder colonial em nossas terras. As escolas públicas eram poucas, e durante muito tempo estiveram a cargo, quase exclusivo, dos religiosos provenientes da Europa.

Nesse sistema educacional elitizado, a aprendizagem da leitura e da escrita — conhecimentos fundamentais para o desempenho da cidadania e para a ascensão social — não encontrou na escola um lugar adequado para realizar seu papel democratizante das oportunidades de crescimento. A experiência da vida escolar é decisiva para a experiência da leitura, e, conseqüentemente, para a experiência do mundo. Impedir essa experiência de emancipação e formação a certas camadas da sociedade é condená-las à servidão, aos espaços marginais, ao anonimato.

A respeito da implantação de um sistema educacional público gratuito nas nossas terras, o diálogo não foi, evidentemente, o caminho pelo qual avançou o processo. No Período Colonial, o poder dominante – a metrópole colonizadora – absteve-se dessa tarefa e a entregou à igreja. Essa, por sua vez, passou a responsabilidade à Companhia de Jesus.

Assim, os jesuítas foram os responsáveis oficiais pela implantação de um sistema de Educação na Colônia portuguesa na

América. Tal sistema esteve, por um lado, dirigido aos filhos dos colonizadores mais nobres, com o propósito de formar, mais do que qualquer outra dimensão, novos religiosos ou sujeitos dispostos a exercer o poder de dominação sobre seus semelhantes; e, por outro, à catequização dos pequenos nativos. Esses, muitas vezes, eram afastados da convivência com as suas tribos para facilitar sua total dominação e aculturação, pois, assim, não aprenderiam a língua original, nem as bases da sua cultura oral, transmitida de geração em geração.

Como a educação do Período Colonial ficou a cargo dos Jesuítas até 1759, eles, segundo Peletti (1991, p. 33), prestaram uma decisiva contribuição para o processo de colonização. Seu modelo de educação punha o trabalho intelectual acima de qualquer outra atividade. Isso afastava aos poucos que tinham acesso a essa educação da realidade agrária que os cercava. Tal situação, ao mesmo tempo, distanciava-os da maioria da população iletrada, levando-os a menosprezar e a exercer uma forte e eficiente dominação sobre eles.

Não havia, pois, na Colônia um sistema oficial de formação de professores, já que os que aqui ensinavam vinham da Europa, sendo religiosos na sua maioria, cuja missão era, mais do que ensinar, catequizar.

Com a decisão tomada pelo Marquês de Pombal de expulsar os Jesuítas da Colônia, no ano de 1759, inclusive esse único sistema educacional deixou de existir, pois, segundo Ribeiro (1995, p. 33), a decisão do Marquês serviu apenas para o desmantelamento do sistema anterior, já que não havia na Colônia nenhuma estrutura que sustentasse as reformas propostas por ele.

Diante da situação histórica já construída, Portugal não tinha nenhum interesse, nem condições, de cuidar da Educação dos colonos que viviam do outro lado do mundo, muito menos dar qualquer condição de aprendizagem aos nativos. Dessa forma, a Educação se transformou em algo relegado às famílias que tivessem condições de investir no futuro dos seus filhos, dando a eles uma educação particular.

Na Era Imperial, a educação, desvinculada da Igreja, consta na nossa primeira Constituição de 1824 como responsabilidade do Estado. Esse se declarava liberal, embora a sua economia continuava sendo escravista. Na situação do Império, que tinha como base o trabalho escravo em todos os setores produtivos, é simples deduzir que não havia nenhum interesse em alfabetizar os trabalhadores e dar a eles oportunidades justas de Educação.

Os filhos dos “senhores”, como era costume, seguiam estudando com os preceptores, padres ou sujeitos instruídos importados da Europa. A esses jovens privilegiados estavam reservadas as vagas do futuro “Colégio Pedro II”, escola oficial, porém paga, que abria as portas à Educação Superior no Brasil, nível de educação que passou a ser o único valorizado pelo sistema detentor do poder, pois ali se reunia a elite portuguesa – que fugira de Portugal, em 1808, devido às invasões napoleônicas da época – e cujos descendentes governariam estas terras também no futuro.

O sistema de Educação Fundamental e Médio não recebia qualquer atenção do Estado na época, já que era considerada uma “obrigação” das famílias que almejavam ver seus filhos entre os poucos que entrariam pelas portas da Educação Superior aqui ou na Europa. Saviani (2009, p. 144), nos seus estudos sobre a Educação no Brasil, registra, entre outras informações que:

[...] durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores.

Situação semelhante é a que teremos ao longo de todo o Império. A educação foi privilégio de poucos. Para exemplificar isso, vamos tomar um dado de 1867, citado por Ana Lagôa (1900, p. 11), que mostra uma população livre de 8 milhões de pessoas no Brasil, das quais 1.200.000 eram crianças em idade escolar (primá-

ria). Efetivamente, iam à escola 110. 000, menos de 10% do total. Isso se dava, na maioria dos casos, pela falta de escolas e condições econômicas. Tal fato não era um problema para os grandes proprietários de terras, que continuavam tendo professores particulares para ensinar a seus filhos, os quais, mais tarde, poderiam seguir seus estudos nas grandes cidades aqui já constituídas ou na Europa.

A professora Ana Lagôa (1900, p. 11) nos proporciona, na sua pesquisa, outro dado estatístico esclarecedor: em 1876, 78% dos brasileiros eram analfabetos. Isso não é surpreendente, visto que, até a proclamação da República, em 1889, índios, negros e mulheres foram excluídos do sistema educativo.

Durante o início do Período Republicano, apenas uma minoria do povo teve acesso à educação formal. Em momento nenhum, de fato, o Estado valorizou a Educação Fundamental ou Média, pois, desde a Colônia, já se dava ênfase à Educação Superior, privilegiando a elite que tinha possibilidades de preparar seus filhos para o ingresso às Universidades públicas, primeiro na Europa, e mais tarde aqui mesmo.

Ao longo desse árduo período, segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), os professores trabalhavam como artesãos, já que

[...] essa tradição vai perdurar até o século XX, sem grandes modificações. [...] Esse comportamento constitui o início da consciência de que para ensinar não basta dominar o conteúdo, mas também é necessário o conhecimento de um método e de estratégias para desenvolvê-lo. O mestre não pode ser improvisado. [...] Entretanto, não há um método científico de ensino, mas apenas troca de receitas. Isso evidencia que não se pode falar ainda num profissional do ensino. A formalização da maneira de ensinar deu origem a um modelo de “profissional” particular e à chamada pedagogia tradicional que traduzia a maneira artesanal e uniforme de ensinar. (Ramalho, Nuñez e Gauthier 2004, p. 25)

Sabemos que essa experiência nos nossos dias segue em crise, enfraquecida e desestruturada, pois o sistema educacional não produz os frutos que dele são esperados pela população em geral. Com o passar dos anos se instituíram na própria escola muitos mecanismos que não permitiram o surgimento de uma grande massa de cidadãos capazes de efetuar uma leitura crítica, conscientizadora e transformadora. Para esse propósito, a escola foi um dos meios utilizados com a finalidade de manter a elitização da educação.

Hoje, dialogar com o coletivo requer, minimamente, conhecer e compreender o passado, analisar o presente e planejar o futuro para que essa circularidade histórica possa, de fato, deixar de existir, e o acesso, a permanência e a qualidade na Educação sejam garantidos a todos os estudantes do nosso país.

Diante da complexidade da temática da formação docente no Brasil, como podemos projetar o futuro diante de um passado que não priorizou a Educação Fundamental e Média, e sempre primou pela elitização da Educação Superior? A carreira docente não se encontra entre as mais procuradas pelos jovens na atualidade, pois o campo da Educação – justamente pelas atuais políticas adotadas nas diversas instâncias do poder – mostra-se como um território bastante infrutífero.

O tratamento dispensado à Educação não faz desta área um campo de trabalho atrativo e promissor em nossa sociedade. Ingressar na área hoje requer, por um lado, uma formação muito sólida em áreas específicas – devido ao rápido desenvolvimento de novos conhecimentos e à necessidade de se impor num cenário hostil –, e, por outro, uma alta doses de otimismo por parte do iniciante.

A qualidade presente na formação de jovens que optaram por uma Licenciatura como carreira acadêmica cresceu de forma bastante significativa com alguns incentivos e ações governamentais implementados em anos anteriores ao atual momento de crise na educação. Contudo, isso ainda não extinguiu a marcada dicotômica entre o “público” e o “privado”, nem as disputas pela atenção do governo por parte desses dois segmentos.

A praxe social mostra, ao longo da história do Brasil, que as classes economicamente mais privilegiadas sempre optaram por uma Educação Fundamental e Média particular (normalmente bastante cara e, em consequência, de uma qualidade elevada) para, na Educação Superior, garantir o ingresso no sistema público — sempre mais prestigiado e, supostamente, de nível mais elevado.

Os cursos de Licenciatura, nesse contexto, apresentaram-se como a opção mais “fácil” de ingresso à Educação Superior pública e gratuita, e a mais “barata” nos sistemas privados. O ingresso, contudo, não garante a permanência, pois muitos jovens — quando se deparam com a realidade curricular de uma Licenciatura em Pedagogia, Letras, Artes, História, Geografia, Ciências Biológicas, Matemática, Química, Física, etc. na educação pública — percebem a dimensão do que significa ser educador nos dias atuais e, frente a esse desafio, preferem outras ocupações.

Nesse cenário atual, que reflete o passado histórico não tão remoto, a árdua tarefa de ensinar a ler e a escrever — de preferência de forma crítica — ainda é a mais importante na Educação Fundamental. Contudo, essa se encontra relegada aos professores alfabetizadores e aos de língua (materna ou estrangeira) em praticamente todas as instituições. Esse fato é herança, ainda, do sistema de formação docente inadequado ao longo da nossa história, pois, não pode existir professor que não leia, que não goste de ler e que não incentive a leitura entre seus alunos, já que ela é, sem dúvidas, uma via essencial pela qual qualquer aprendizagem pode se concretizar, aprofundar e expandir.

Assim, no atual sistema cabe, essencialmente, ao professor de Língua materna ou estrangeira a consciência de saber que as habilidades de ler e escrever sempre estiveram em consonância com as camadas mais altas da sociedade. Dessa forma, tais habilidades sempre foram utilizadas como meio de controle e seleção para a ascensão social, inclusive daquela de seus colegas que as menosprezam.

A mudança necessária nesse sistema é que toda a comunidade escolar possa entender que a escrita, depois da sua criação,

[...] assumiu um caráter distintivo, conferindo aos que dominavam a técnica de escrever [...] um lugar de destaque na sociedade. [...]. O escriba foi [...] um indivíduo privilegiado, pois, embora proviesse das massas populares livres ou dos escravos, tinha acesso à vida palaciana, circulava entre a aristocracia e estava próximo da realeza. (Zilberman e Silva 1995, p. 11)

Garantir essa aprendizagem na instituição escolar nos dias atuais é uma obrigação de todos os profissionais da educação, bem como de qualquer governo que se quer democrático e progressista.

A verdadeira democratização do acesso à aprendizagem da leitura e da escrita ainda hoje não é geral nos países latino-americanos. No Brasil, como já comentamos, há apenas 130 anos que as mulheres, os afrodescendentes e os indígenas tem direito a frequentar uma escola. Assim, muito ainda se deve fazer em prol desse contingente, em especial, para que a igualdade se estabeleça como direito de todos os cidadãos.

Na América Latina, a trajetória da leitura e da escrita está estritamente vinculada a todo o que representou o processo de colonização: dominação, imposição, exploração, subjugação. No nosso continente, colonizado pela Europa, aproveitou-se do poder da palavra escrita somente uma pequena porcentagem da elite dominante, sempre em função de manter a estratificação social que deu origem às nações latino-americanas.

Essa situação continua sendo, pois reproduzida dentro da escola como Instituição responsável pelo ensino, vista na situação de que a prática e o exercício da leitura e da escrita é atividade relegada aos professores da área de humanidades e, dentro delas, mais especificamente ao professor do Ensino Fundamental e, mais adiante, responsabilidade quase exclusiva do professor de Língua Portuguesa.

Diante dessa realidade da formação docente, que não concebe como tarefa unânime de todo o corpo profissional da Educação

o processo de letramento necessário aos educandos, na atualidade cabe mostrar que somente a leitura, entendida como uma atividade social e reflexiva, é que pode propiciar uma relação criativa, crítica e libertadora com a escrita, mostrando-se como um desafio para qualquer processo coletivo de democratização e transformação social.

Quando se faça do processo de letramento a prática essencial da Educação Fundamental e Média, estaremos formando cidadãos mais plenos e conscientes da sua atuação como agentes históricos, pois “a leitura e a escrita são consequências uma da outra” (Zilberman e Silva 1995, p. 12). Especificamente aos pedagogos e aos professores de Língua Portuguesa está reservada essa tarefa vital no seio da Instituição da Educação: ser leitor modelo, incentivador do gosto e formador do hábito de ler, tanto entre os colegas como entre os educandos. Enquanto essa realidade persista, os avanços serão mínimos, pois isso é o que se espera de toda a comunidade escolar.

Compreender o funcionamento comunicativo da língua, do qual todos nós dependemos para ensinar e aprender, inclui, necessariamente, como professor – independentemente da área de atuação – ser leitor crítico e bom escritor.

Conscientes de que essa não é a realidade em todas as escolas do nosso país, os governos mais recentes – pelo nível social de algumas das suas propostas – implementaram uma série de projetos para impulsionar a qualidade da Educação na sua base. Conforme destaca Ferraz (2018, p. 86) nas suas recentes pesquisas sobre a formação docente dos profissionais da Educação Fundamental no Brasil,

[...] o governo brasileiro, nas últimas décadas, ampliou os investimentos na área de formação de professores e instituiu políticas públicas, como, por exemplo, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (Brasil 2007c), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID (Brasil 2007d) e o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR (Brasil 2009). Dentre as propos-

tas contidas no PDE, destaca-se a questão referente à valorização dos profissionais da educação, chamando a atenção ao fato de que a ‘questão é urgente, estratégica e reclama resposta nacional’ (Brasil 2007c, p. 15). A partir do PDE foi assegurado um piso salarial mínimo aos professores da educação básica, pelo menos em termos de lei (Lei nº 11.738/2008), o que ainda não é cumprido em alguns Estados.

A partir desse contexto – e de todas as mudanças que nele se operaram nos últimos anos – nascem nossas reflexões sobre algumas possibilidades de revisão da história da Educação no nosso país e da conscientização sobre o processo de formação docente, quase sempre deficitário e poucas vezes visto como prioridade pelos órgãos governamentais responsáveis, tanto que essa questão já chegou a ser considerada uma situação “urgente, estratégica e que reclama resposta nacional”.

A pesquisadora mencionada dá ênfase a essas ações governamentais, pois estas buscaram sanar, por primeira vez na trajetória histórica do nosso país, problemas na base educativa, na formação de profissionais da Educação para que sejam capazes de entender as relações entre a teoria e a prática, em experiências vividas no próprio espaço escolar, estabelecendo, assim, a necessária relação entre a Educação Fundamental e Média com a formação acadêmica Superior.

No caso específico do PARFOR, Ferraz (2018, p. 87) menciona:

Quanto ao PARFOR, foi instituído pelo decreto Nº 6.775, de 29 de janeiro de 2009 (Brasil 2009) e implementado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. Objetivou a formação de 330 mil professores que atuam na educação básica e ainda não são graduados ou que lecionam disciplinas fora da sua área de formação original. Essas

políticas auxiliaram, principalmente, para o fornecimento de recursos financeiros que permitem a efetivação de projetos diversos em todo o setor educacional em parceria com as IES.

O programa PARFOR tem uma extensão nacional, oferecendo cursos de primeira e segunda licenciaturas, assim como a modalidade de formação pedagógica com a finalidade de suprir as carências de profissionais na área docente em todas as regiões do país. Possibilitar essa necessária formação a quem se dedica à profissão docente tem impactos diretos na comunidade estudantil de todo o território nacional. Desse modo se rompe a cadeia da prática dos “professores artesãos” mencionada por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), para que, aos poucos, seja instaurado um processo crítico-reflexivo da prática educacional.

Na Uniãoeste/Cascavel, PR, a primeira turma de estudantes do PARFOR que formou-se na modalidade de Segunda Licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Espanhola e respectivas literaturas, completou sua formação no ano de 2015, e a última turma a ser contemplada por esse projeto formou-se em 2018.

Com essa última turma a questão central seguia sendo as possíveis relações da teoria discutida em sala de aula e as práticas viáveis e possíveis a serem realizadas no dia a dia das docentes já com anos de exercício profissional na Educação. Enfrentadas com teorias e estudos recentes, as acadêmicas admitiam e comentavam a realidade dissociada que o exercício da profissão revelava. Assim, vivenciamos, uma vez mais ao longo de um processo de formação docente que

[...] una de las mayores dificultades en la formación docente es encontrar el buen equilibrio entre la teoría necesaria para profundizar conocimientos y aprender a manejar los conceptos específicos de las áreas circunscriptas a la formación profesional de uno y el hecho de cómo poner esos conocimientos y conceptos en práctica a la hora de enfrentarse con la realidad del aula y con la de las interrelaciones que ahí se

establecen. Lograr esa conjunción también en la formación docente de profesores de Lengua Española/LE y respectiva Literatura en el ámbito del PARFOR fue un reto que nos motivó a buscar la integración de las asignaturas más teóricas del curso con aquellas que proponían preparación práctica para las pasantías previstas en el proyecto político pedagógico del curso. La organización de ese intercambio fue mediada por la asignatura “Seminário de Prática de Ensino” la cual dictamos en el último semestre del curso. (Fleck 2016, pp. 7-8).

De posse da experiência acumulada nos anos de trabalho como formador de docentes e pesquisador na área da Literatura e Leitura, buscamos promover a integração desses estudantes do PARFOR com vários acadêmicos do Programa de Pós-graduação em Letras, seja do Mestrado Profissional em Letras-ProfLetras, ou do âmbito da Pós-graduação acadêmica de nossa universidade. Tais estudantes da Pós-graduação foram convidados a compartilharem com os colegas da graduação seus projetos de pesquisa, os resultados alcançados e as possibilidades de empregá-los na prática docente.

Essa rede de compartilhamento expandiu-se aos integrantes do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de Leitura, Escrita e Tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização” que planejou o SEIPELL – “Seminário Interinstitucional de Pesquisa em Literatura e Cultura”. Essa equipe, por sua vez, congregou pesquisadores da Unioeste\Cascavel, PR, da UEM-Maringá, PR e UEFS, Feira de Santana, BA, com vasta experiência na formação docente e em pesquisas na área da Literatura e da Leitura para, juntos discutir a importância das pesquisas nesse âmbito na formação docente em seus diferentes níveis.

Assim, reunimos vozes que, conforme expressa Cagliari (1994, p. 25), defendem que “o objetivo fundamental da escola é desenvolver a leitura para que o aluno se saia bem em todas as disciplinas, pois se ele for um bom leitor, a escola cumpriu em grande parte a sua tarefa.” Assim, para esse autor, cuja voz se une as tantas

aqui reunidas, a leitura deve ser a extensão da escola na vida das pessoas para que elas sejam capazes de entender a sociedade em que vivem e transformá-la num mundo melhor.

A história de nosso país, inalteradamente, segue revelando que “ler continua sendo coisa das elites, no início de um novo milênio” (Rojo 2004, p. 1). Como poder concentrado nas camadas elitizadas, o conhecimento do ato de ler e, em consequência o de escrever, estabelece os limites que interpolam a estratificação social. Frente a essa realidade, cabem ações educativas afirmativas, resistências às desigualdades e união de saberes compartilhados, expandidos e interconectados.

Para Montes (2001, p. 32) – assim como para nós – “[...] a história do leitor, que começa precocemente quando ainda não é alfabetizado, é uma *história sem fim*. Não se inicia na alfabetização nem termina na universidade; confunde-se com sua própria vida, num caminho de construção e descobrimento”. Considerando que a leitura da palavra, conforme Freire (1982), é precedida pela leitura do mundo, o trabalho com a leitura, na escola, precisa pautar-se nas relações sociais contidas nas obras e que despertam as conexões com as experiências dos leitores. Nesse sentido, Zilbermann (1986, p. 17) aponta que “[...] ler confunde-se com a aquisição de um hábito e tem como consequência o acesso a um patamar do qual não mais se consegue regredir [...]”. É esse o progresso que buscamos para os cidadãos de nosso país.

Acreditamos que é o aprendizado efetivo da leitura que pode ajudar a desnudar cenários de desigualdade na sociedade. Por meio dele pode-se ter a possibilidade de galgar degraus na escada social imposta por uma sociedade estratificada de acordo com as possibilidades materiais de cada um. Ao considerar esse papel crítico da leitura, Magda Soares (2005) salienta que

[...] o acesso ao conhecimento diferenciado, aquele que permite ao leitor reconhecer sua identidade, seu lugar social, as tensões que animam o contexto em que vive ou sobrevive, e, sobretudo, a compreensão, assimilação e questionamento seja

da própria escrita, seja do real em que a própria escrita se inscreve (Osakabe 1982), o domínio da leitura assim entendida é ameaça à dominação, por isso negado às camadas populares. (Soares 2005, p. 25)

Conscientes dessa realidade, o conjunto de vozes aqui reunidas – integrado pelos representantes do PARFOR, do ProFLetras, da Pós-graduação em Letras acadêmica da Unioeste\Cascavel, PR, da UEM\Maringá, PR e da UEFS\Feira de Santana, BA, em consonância com o Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de Leitura, Escrita e Tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização” – expressa, pela palavra escrita e a oralizada, vivenciada e sentida, sua posição frente à importância da pesquisa em Literatura e Leitura no processo de formação docente.

Alguns dos bons resultados dessa integração seguem expostos à continuação, nos textos produzidos por esse conjunto de vozes unidas, a fim de colaborar – desde seus diferenciados *locus* enunciativos – com a formação docente no nosso país.

Efetuamos, assim, o que acreditamos seja possível para melhorar a formação docente no Brasil: a união de esforços, propósitos e níveis de ensino, que se manifesta num coro de vozes que, unidas, ecoam mais forte.

Gilmei Francisco Fleck

Mondaí, SC, novembro de 2018.

Referências

- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 1994.
- FERRAZ, D. F. *Os desdobramentos teóricos e práticos do desenvolvimento de subprojetos PIBID na formação inicial de professores de Ciências*

- Biológicas no Estado do Paraná*. Tese de Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia. Ponta Grossa: Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2018.
- FLECK, G. F. “Presentación”, *in*: FLECK, G.F. (org.) *Parfor: una experiencia singular en la formación docente de lengua española y respectivas literaturas*. Porto Alegre: Evangraf, 2016, pp. 7-14.
- LAGÔA, A. “O quadro-negro do analfabetismo no Brasil.” *Nova Escola*, nº 37, pp. 10-18, março, 1990.
- LOCKHART, J. e SCHWARTZ, S. E. *América Latina en la Edad Moderna: una historia de la América española y el Brasil coloniales*. Traducción de J. G. Pérez Martín. Madrid: Ediciones Akal 1992.
- MONTES, G. *La frontera indómita: en torno de la construcción y defensa del espacio poético*. Buenos Aires: F.C.E., 2001.
- PILETTI, N. *História da educação no Brasil*. 3ª ed.. São Paulo: Ática, 1991.
- RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. e GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. 2ª ed. Porto Alegre: Sulinas, 2004.
- RIBEIRO, A. M. “O árduo caminho da alfabetização.” *Revista do Professor*, 12, pp. 24-27, Outubro/Dezembro, 1987.
- ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: EE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.
- SAVIANI, D. “Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.” *Revista Brasileira de Educação*, vol. 14, nº 40, pp. 143-155, 2009.
- SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17ª ed. São Paulo: Ática, 2005.
- ZILBERMAN, R. e SILVA, T. E. (orgs.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1995.
- ZILBERMANN, R. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.