

Literatura e formação
continuada de professores:
desafios da prática educativa

Universidade Federal da Grande Dourados

COED:

Editora UFGD

Coordenador Editorial : Edvaldo Cesar Moretti

Técnico de apoio: Givaldo Ramos da Silva Filho

Redatora: Raquel Correia de Oliveira

Programadora Visual: Marise Massen Frainer

e-mail: editora@ufgd.edu.br

Conselho Editorial – 2009/2010

Edvaldo Cesar Moretti | Presidente

Wedson Desidério Fernandes | Vice-Reitor

Célia Regina Delácio Fernandes

Luiza Mello Vasconcelos

Marcelo Fossa da Paz

Paulo Roberto Cimó Queiroz

Rozanna Marques Muzzi

ALEXANDRA SANTOS PINHEIRO
FLÁVIA BROCCETTO RAMOS
(ORGANIZADORAS)

Literatura e formação
continuada de professores:
desafios da prática educativa



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

Literatura e formação continuada de professores : desafios da prática educativa / Alexandra Santos Pinheiro, Flávia Brocchetto Ramos, (organizadoras). – Campinas, SP : Mercado de Letras ; Dourados, MS : Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-7591-271-3 (Mercado de Letras)

1. Educação básica – Brasil 2. Educação continuada – Brasil
3. Leitores 4. Leitura 5. Literatura 6. Professores – Formação profissional – Brasil I. Pinheiro, Alexandra Santos. II. Ramos, Flávia Brocchetto.

13-05713

CDD-374

Índices para catálogo sistemático:

1. Literatura e formação continuada
de professores : Educação 374

capa e gerência editorial: Vande Rotta Gomide

preparação dos originais: Editora Mercado de Letras

revisão dos originais: Maurice Lazzaretti, Layla Cristina I. Souto,
Áurea Rita de Á.L. Ferreira e Maria das Dores Capitão Vigário Marchi

*Obra em acordo com as novas
normas da ortografia portuguesa.*

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS®

V.R. 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

JUNHO/2013

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.

*Aos (às) profissionais que acreditaram na proposta e
aceitaram o desafio de escrever sobre o tema da obra. E a
todos(as) aqueles(as) que, de diferentes maneiras, contribuem
para a formação de leitores.*

*À Maurice Lazzaretti e à Layla Cristina Iapachino Souto,
bolsistas de iniciação científica; e às professoras Áurea
Rita de Ávila Lima Ferreira e Maria das Dores Capitão
Vigário Marchi pela revisão cuidadosa dos originais.*

*Pra mim é motivo de orgulho ser escritor e ter livros publicados. É também muito gratificante participar da luta para formar leitores no Brasil. Tenho escrito artigos e dado palestras para professores e, de certa forma, voltei a estudar e fiz pós-graduação para tentar compreender melhor o assunto. Sou otimista. Hoje parece haver mais consciência a respeito do problema e volta e meia surgem ideias de como enfrentá-lo. Isso é ótimo pois não existe um caminho único para resolver essa parada. Minha sensação é a de que as coisas, mesmo que de forma lenta, estão mudando para melhor, até porque há no ar uma vontade geral, um consenso, com relação à importância de se formar novos leitores. (Ricardo Azevedo, entrevista para a revista *Continente Multicultural*, edição 111, março de 2010)*

SUMÁRIO

Prefácio	
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LITERATURA – UMA REFLEXÃO INTERESSADA.	11
<i>Rildo Cosson</i>	
Apresentação	
LITERATURA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: APRESENTAÇÃO DA OBRA	27
CORRESPONDÊNCIAS LITERÁRIAS: A PRESENÇA DA LITERATURA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	39
<i>Aparecida Paiva</i>	
A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO	57
<i>Vera Teixeira de Aguiar</i>	
LITERATURA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PELA APROXIMAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA	83
<i>Alexandra Santos Pinheiro</i>	
A LEITURA EM SALA DE AULA DA CRÔNICA PERPETUADA EM LIVRO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS	107
<i>Renata Junqueira de Souza e Eliane A. Galvão Ribeiro Ferreira</i>	

SOBRE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: A PRESENÇA DAS NARRATIVAS FICCIONAIS.	129
<i>Enunice Gai, Olívio Vicentini e Carine Isabel Reis</i>	
LEITURA LITERÁRIA E ENSINO: PESQUISA EM SALA DE AULA.	143
<i>Cecil Jeanine Albert Zinani e Salete Rosa Pezzi dos Santos</i>	
A ARQUITETURA TEXTUAL EM EVA FURNARI: O TRABALHO COM AS LINGUAGENS VERBAL E VISUAL EM FELPO FILVA.	173
<i>Eleonora Cretton Abílio e Margareth Silva de Mattos</i>	
LITERATURA NA FASE INICIAL DE ESCOLARIZAÇÃO.	195
<i>Flávia Brocchetto Ramos, Neiva Senaide P. Panozzo e Elisa Marchioro Stumpf</i>	
O GÊNERO ADIVINHA NO ENSINO: MEMÓRIA E SEDUÇÃO.	217
<i>Áurea Rita de Ávila L. Ferreira e Maria das Dores C.V. Marchi</i>	
O JOGO POÉTICO: ENLAÇANDO LEITURA E CORPOREIDADE.	237
<i>Marli Cristina T. Marangoni e Rochele Rita A. Maciel</i>	
ADAPTAÇÃO LITERÁRIA E FORMAÇÃO DE LEITORES.	253
<i>Diógenes Buenos Aires de Carvalho</i>	
SOBRE OS AUTORES.	275



Prefácio
A FORMAÇÃO DO
PROFESSOR DE LITERATURA –
UMA REFLEXÃO INTERESSADA

Rildo Cosson

O professor de literatura

Antes de falarmos propriamente da formação do professor de literatura, convém indagar a quem estamos designando como professor de literatura. Se tomarmos como indicação a oferta de disciplinas que possuam o título de literatura, encontraremos professores de literatura nos dois níveis de ensino: o ensino superior e o ensino básico.

No ensino superior, o professor de literatura é quase sempre um pesquisador que tende a tomar o ensino como suplemento, embora a docência seja o centro de suas atividades profissionais. Em outras palavras, ainda que sua relação empregatícia seja definida a partir das aulas que ministra, e o

professor de literatura não possa trocar seus alunos por um laboratório, como poderia fazer, hipoteticamente, um professor de física, há pouca preocupação com o ensino da literatura. Suas pesquisas e publicações estão voltadas quase que exclusivamente para a produção do conhecimento literário, fazendo valer, aparentemente, a máxima de quem sabe ensina. E isso apesar de Letras ser majoritariamente ligada aos cursos de licenciatura e os poucos cursos de bacharelado existentes, a exemplo de Tradução, não registrarem espaço prioritário para a área da Literatura.¹

No Ensino Médio, quando há uma disciplina separada da Língua Portuguesa, geralmente com a designação de Literatura Brasileira, é o licenciado em Letras que assume a posição de professor de literatura. Nesse caso, como a carga horária da disciplina é usualmente pequena, o professor precisa desdobrar-se em professor de língua portuguesa ou de língua estrangeira. Mais que dividido entre a literatura e outra área de saber, o professor de literatura do Ensino Médio é, na verdade, professor de história da literatura. Seguindo talvez com excessiva fidelidade as instruções curriculares das secretarias de educação, seguindo a prática dos colegas mais experientes e apoiando-se fortemente

1. Há casos, como o currículo do curso de Tradução da UnB, que não têm disciplinas da área de Literatura entre as disciplinas obrigatórias, ainda que o exemplo citado tenha como obrigatórias duas disciplinas de prática de tradução do texto literário (disponível em: <http://vsites.unb.br/il/let/fluxotradfra>), ou ainda, com poucas disciplinas, como ocorre com o curso de Tradução da USC (disponível em: http://www.usc.br/grades/letras_tradutor.pdf). Outros cursos de tradução, porém, parecem manter uma base comum a todos os seus cursos de Letras, independentemente se licenciatura ou bacharelado, a exemplo da PUC-Rio (disponível em: http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccg/letras_traducao.html#periodo_1) e da UFRGS (disponível em: <http://www1.ufrgs.br/graduacao/xInformacoesAcademicas/curriculo>), sem gerar destaque para a área de Literatura.

nas prescrições do manual de literatura, ele termina abonando uma longa e combatida trajetória de ensino da literatura centrado sobre a periodização de estilos e a identificação de autores canônicos por meio de dados biográficos e excertos de suas obras.

Naturalmente, a literatura não é objeto de ensino apenas quando o currículo formalmente contempla uma disciplina com essa denominação. Muito antes da ascensão da história literária nacional que levou a literatura à estatura de saber disciplinar distinto, o texto literário já fazia parte da formação do leitor, seja entendida essa formação em seus momentos iniciais, quando o leitor está em processo de apropriação do código escrito, ou no sentido mais amplo e aprofundado de letrado, quando a literatura se transforma em capital cultural.

Tomando, portanto, como critério de identificação não a disciplina, mas sim o objetivo de formar o leitor, temos uma outra caracterização do professor de literatura. Aqui o professor de literatura é o licenciado em Letras que atua tanto no Ensino Médio quanto nas séries finais do Ensino Fundamental e o licenciado em Pedagogia que trabalha na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, além dos professores da educação de jovens e adultos que podem ter formação em Letras ou Pedagogia ou uma outra formação superior.

O licenciado em Letras é o professor que complementa a formação do leitor por meio da literatura juvenil, nas séries finais do Ensino Fundamental, e aprofunda essa formação, no Ensino Médio, com a leitura de obras da literatura brasileira e algumas vezes também da literatura portuguesa, com ênfase para as obras canônicas. Já o licenciado em Pedagogia é o professor que prepara e inicia a formação do leitor. Para tanto, tem a sua disposição um mar de textos que trafegam entre a arte e a aplicação. Textos que são não apenas tematicamente

diversificados, como também materialmente distintos, pois podem ser confeccionados em outros materiais que não o tradicional papel. Textos que precisam ser selecionados seguindo tanto o critério estético quanto as diferenças de maturidade emocional e de domínio da escrita da criança. Aspectos que são igualmente delicados na educação de jovens e adultos.

Sendo esses os nossos professores de literatura, qual a formação que eles recebem para o serem?

A formação do professor de literatura

A rigor, o professor do ensino superior, mestre ou doutor em literatura, não recebe nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* nenhuma formação específica para ser professor. Há que se registrar, entretanto, que exigência recente da Capes/CNPq relativa à concessão de bolsas tem levado os alunos desses cursos a exercerem estágio de docência, normalmente sob supervisão de orientador ou da coordenação do programa. Não se tem notícia de que o exercício dessa docência seja precedido de uma preparação pedagógica do pós-graduando, embora ela deva acontecer em termos informais na relação entre aluno e orientador. Formalmente, como a maioria dos alunos de mestrado e doutorado já é professor no ensino básico e no ensino superior ou cursou licenciatura, supõe-se que os conhecimentos pedagógicos já foram incorporados a sua formação e atuação, sendo necessárias assim apenas as orientações gerais fornecidas pelo orientador ou coordenador do programa.

Todavia essa formação do licenciado em Letras está longe de ser satisfatória para que ele possa atuar no ensino superior. Nem mesmo no ensino básico. Em primeiro lugar

porque, a despeito da nova legislação educacional combater o chamado currículo 3 + 1, no qual os cursos de licenciatura eram organizados com três anos de teoria, sob responsabilidade da área específica, mais um de prática, a cargo da área de Educação, permanece a ideia de que a formação do professor é papel da pedagogia. Quando essa concepção é superada, a formação buscada não é a do professor de literatura, mas sim a do professor de língua portuguesa ou de língua estrangeira em disciplinas de metodologia do ensino da língua portuguesa ou linguística aplicada. Mesmo na disciplina “Prática de Ensino ou Estágio Supervisionado”, usualmente a cargo de um professor da área de Educação, a preferência vai para o exercício do estágio nas disciplinas de língua portuguesa no Ensinos Fundamental e Médio, até pelo número maior de aulas de que dispõem. Dessa forma, a despeito da existência pontual de disciplinas como metodologia do ensino da literatura em alguns cursos de Letras, o que se observa é uma “ausência de reflexão sobre o que é educação literária e quais seus objetivos, que revela a ineficácia do ensino de Literatura Brasileira na graduação, considerando que o estudo enciclopédico e informativo apenas afasta o graduando do letramento literário” (Oliveira 2008, p. 30).

Depois, a formação pedagógica, que agora acontece ao longo do curso, não costuma dialogar com a formação específica de Letras. Como são oferecidas normalmente por professores com formação apenas em Educação, as disciplinas diretamente pedagógicas tendem a ignorar a especificidade do curso em favor do perfil de um docente geral. Dessa forma, as questões educacionais em discussão nessas disciplinas, ainda que relevantes para a atuação de qualquer professor, terminam sendo pouco elucidativas para o aluno em processo de formação profissional na área das Letras.

Por fim, a própria área de ensino de literatura, apesar de ser matéria tão antiga quanto à própria noção de educação, não apresenta uma produção teórica e metodológica de largo alcance. Ainda que já se tenha um corpo razoável de obras e as publicações estejam em diversificação crescente, poucos são os estudos que se apoiam explicitamente em teorias literárias e apresentam propostas metodológicas baseadas em dados empíricos. Independentemente da sua qualidade, uma boa parte dos estudos publicados na área se baseia mais na experiência individual do autor que em dados de pesquisa. Aqueles que são resultados de teses de doutorado ou dissertações de mestrado são naturalmente circunscritos a questões específicas, respondendo apenas parcialmente às questões presentes na sala de aula, além de não possuir a consistência e a coerência de um método de ensino. O resultado é que as práticas interpretativas das teorias e críticas literárias são adotadas pelos professores formados em Letras sem que haja um investimento na transposição didática ou na construção de uma identidade própria para o ensino de literatura e o objetivo de formação do leitor, tal como se tem, por exemplo, com a linguística aplicada em relação ao ensino de língua.²

A situação não é muito diferente para o professor com formação em Pedagogia. Nesse caso, os anos de formação são quase inteiramente tomados pela preocupação com o processo de alfabetização e com as teorias educacionais, deixando pouco espaço para disciplinas mais específicas de outras áreas de conhecimento. Desse modo, não são muitos

2. Um exemplo muito claro disso foi a crise do cânone que em lugar de gerar novos paradigmas de ensino da literatura, a exemplo do que aconteceu com o sociointeracionismo em relação ao ensino de gramática, antes terminou em discursos de autoridade e na desorganização do ensino já enfraquecido da história literária.

os cursos de licenciatura em Pedagogia que oferecem, ao lado de uma disciplina da área de língua portuguesa, uma disciplina da área de literatura, separadamente.³ Quando essa disciplina existe, normalmente na condição de optativa, recebe compreensivelmente a denominação de “Literatura Infantil” e assume o paradigma tradicional do ensino de literatura brasileira, ou seja, está centrada na história da literatura infantil e nas características do texto literário, com o adendo da seleção de obras para leitura.⁴ Não oferece, portanto, uma reflexão sobre propostas metodológicas para o ensino de literatura na educação infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na educação de jovens e adultos.

Sendo essa a formação recebida nos cursos de Letras e Pedagogia, como atua o professor de literatura em sala de aula?

A atuação do professor de literatura

Em geral, as aulas do professor de literatura do ensino superior se articulam prioritariamente em torno de teorias, história e críticas literárias, discutindo o fenômeno literário e

3. O curso de Pedagogia da UFPR, por exemplo, possui entre suas disciplinas obrigatórias apenas a disciplina Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa (disponível em: <http://www.educacao.ufpr.br>).

4. A ementa da disciplina Literatura Infantil da UFRGS é exemplar neste sentido: “O papel da escola na formação do leitor. Origem, evolução e tendências da leitura infantil na Europa e no Brasil. Características dos contos de fadas tradicionais e modernos. Vertentes atuais da literatura infantil brasileira. Características do texto literário infanto-juvenil: linguagem, conteúdo e forma. Critérios de seleção de texto literários infanto-juvenis. Análise de obras” (disponível em: http://www.bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20105115552731ementario_bibliog_basica.pdf).

fazendo apreciações de obras. Em sua prática docente, ele costuma abrir espaço para questões de ordem social, política e cultural, quer por meio de uma perspectiva teórica que favoreça tal integração, quer pela inserção da literatura em um contexto mais amplo. Raramente, entretanto, há uma preocupação com a questão educacional. O fato de que a esmagadora maioria de seus alunos será professora de literatura do ensino básico parece lhe ser indiferente. O ensino da literatura configura-se assim como uma questão menor dentro da área de conhecimento. É isso que se observa, por exemplo, com a constatação de que o ensino de literatura nunca foi temática principal nos doze encontros da Associação Brasileira de Literatura Comparada (Abralic), que reúne bianualmente centenas de professores de literatura, e não haver entre os 36 Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística um GT específico sobre ensino de literatura.⁵

O professor de literatura do Ensino Médio, por sua vez, precisa conciliar a formação teórica e crítica recebida nos cursos de Letras com os programas curriculares baseados na história literária. Além disso, enfrenta o desinteresse crescente dos alunos pela leitura e, em especial, pela literatura canônica, muitas vezes distante temática e linguisticamente de seu horizonte cultural. Para preencher a lacuna existente entre sua formação e a prática de sala de aula, esse professor de literatura costuma adotar uma entre duas alternativas. A primeira que consiste em ignorar o que aprendeu nos cursos de Letras e continuar a trilha bem conhecida da história literária. Para tanto conta com o apoio

5. Em defesa da ANPOLL, poder-se-ia argumentar que existe o GT de Leitura e Literatura Infantil onde o ensino de literatura pode ser inserido, mas tal inserção está subordinada aos mesmos interesses e critérios já comentados em relação à disciplina Literatura Infantil nos cursos de Pedagogia.

efetivo do livro didático de literatura, já devidamente atualizado em termos de referências culturais contemporâneas, o que lhe serena possíveis objeções acadêmicas. Tal procedimento tem, ainda, o bônus de uma inclusão profissional mais tranquila na escola e entre os colegas mais experientes, que assim não precisam rever seus pressupostos sobre o ensino de literatura. Trata-se, pois, do conforto que toda tradição proporciona em termos de legitimidade e confiabilidade de ação. A segunda consiste em fazer prevalecer a formação e oferecer aos alunos aulas de análise crítica de textos literários. Nesse caso, o professor termina falando mais para si que para seus alunos, em preleções praticamente ininteligíveis, transformando a leitura literária em um exercício de busca a sentidos misteriosos que apenas o professor consegue identificar.

Já o professor de literatura das séries finais do Ensino Fundamental não precisa obedecer a programas pré-determinados de literatura como o seu colega de Ensino Médio. Nem há disciplina a parte ou indicação de conteúdo a ser ministrado. Precisa apenas dar continuidade à formação do leitor que vem das séries iniciais. O problema que enfrenta, entretanto, é que sua formação não o preparou para tamanha liberdade. A disciplina “Literatura Juvenil” ou “Infanto-Juvenil” não costuma fazer parte do currículo de Letras. Também não há um corpo variado de leituras críticas dessas obras que lhe ofereça orientação sobre a seleção dos textos. Nem há propostas metodológicas de literatura especificamente dirigidas para esse segmento de ensino. Nem mesmo os manuais didáticos trazem conteúdo específico sobre literatura, antes enfatizam apenas a leitura dentro da perspectiva do ensino de língua portuguesa. Não surpreende, portanto, que esse professor não se reconheça como professor de literatura e termine por apagar o adjetivo “literário” de suas propostas de letramento. Daí o sucesso das

fichas de leitura e dos catálogos das editoras com classificações pouco consistentes sobre faixa etária e preferências temáticas junto a esses professores. Afinal, nas fichas e nos catálogos há caminhos que não são oferecidos em outros lugares.

Finalmente, o professor de literatura das séries iniciais do Ensino Fundamental e da educação infantil enfrenta o dilema de conciliar o literário com o pedagógico, sem deixar de observar questões de ordens tão distintas quanto o material de confecção da obra; o formato favorável ao seu manuseio; a fonte empregada na impressão; a inteligibilidade sintática e lexical do texto; a elaboração imagética das ilustrações em termos de cores e formas, e outros tantos elementos em um mar de publicações. Sem uma formação específica de literatura, esse professor tende a reduzir o aspecto literário ao exercício da imaginação e da fantasia, quando não privilegia a oportunidade de através da obra introduzir algo que deseja ensinar a seus alunos. Em suas aulas, a literatura se confunde com o feérico e a leitura dos textos assume caráter essencialmente instrumental, fazendo valer como máxima a paródia de Pessoa de que toda leitura vale a pena se a criança é pequena. Em relação à Educação de Jovens e Adultos, a perspectiva do trabalho escolar com a literatura é a mesma, só que com uma inversão devastadora: a escassez de publicações. Com poucas obras escritas especialmente para esse segmento de ensino, o professor não tem muitas opções e muitas vezes precisa adaptar o direcionamento original dos textos seguindo as diretrizes do ensino da escrita. O resultado é que a literatura praticamente desaparece em favor da instrumentalização do texto para o ensino da leitura.

Sendo esses os desafios e as dificuldades da atuação, o que precisamos oferecer em termos de formação para o professor de literatura proporcionar a seus alunos a experiência da literatura?

Uma formação para o professor de literatura

Dos cursos de formação, seja Letras ou Pedagogia e mesmo pós-graduação, devemos esperar um professor de literatura que seja um leitor. Entendendo que esse leitor não é apenas quem gosta de ler ou tem o hábito da leitura – característica, aliás, necessária a qualquer professor. Muito mais que isso, devemos esperar um leitor que tenha construído ao longo de seu processo formativo um repertório de obras literárias. Um leitor que tenha competência, por meio da aprendizagem feita nesse processo, de selecionar para seus alunos e para si mesmo obras significativas para a experiência da literatura, avaliando a atualidade⁶ tanto da produção contemporânea quanto dos textos herdados da tradição. Um leitor capaz de incorporar ativamente essas obras ao repertório da escola e da cultura da qual ele faz parte. Para obter essa formação de leitor literário, esse professor-leitor-de-literatura precisa ter uma concepção de literatura, precisa compreender a experiência da literatura, precisa se relacionar com a literatura, teórica e analiticamente, crítica e pragmaticamente, como defende exemplarmente Graça Paulino em várias oportunidades (1999, 2004, 2010).

Além de leitor literário, devemos esperar do professor de literatura de qualquer formação que seja um educador. Nesse caso, igualmente, propomos como educador não somente aquele que recebe uma formação pedagógica para atuar na sala de aula ou que se ocupa profissionalmente das questões educacionais, mas também, e sobretudo, aquele que incorpora em seu processo formativo um repertório de técnicas e métodos

6. Como já explicitamos em outro lugar (Cosson 2006), ao selecionar obras para leitura em sala de aula, o professor de literatura deve distinguir a contemporaneidade da atualidade das obras, considerando essas últimas com aquelas que independentemente de seu momento e contexto de produção são relevantes para a sua comunidade.

de ensino de literatura. Trata-se, pois, de um educador que sabe localizar o lugar da literatura na escola e fora dela. Um educador que sabe fazer da literatura tanto um meio de habilitar quanto de empoderar culturalmente o aluno. Um educador, enfim, que sabe responder para que e por que ensina literatura.

Tal formação não pode ser feita sem que se altere o espaço da literatura nos cursos de formação. Alteração essa que não precisa redundar necessariamente na criação de uma nova disciplina, embora sem um *locus* específico dificilmente se obterá a necessária reflexão sobre a educação literária em seus aspectos teóricos e metodológicos. Em alguns cursos, já se encontra em oferta, na condição de optativa, a disciplina “Metodologia do Ensino da Literatura”. O risco de uma disciplina com tal denominação é que ela assuma somente a perspectiva educacional quando deveria, apagando fronteiras entre disciplinas e entre perspectiva teórica e prática, chamar a atenção para a necessidade de inter-relação permanente entre o saber letrado e o saber pedagógico no processo de formação do professor de Literatura. Por outro lado, sem um espaço formalmente constituído, não só o professor e o aluno terão dificuldade de efetivar a reflexão sobre a educação literária, como também o saber sobre o ensinar literatura fica enfraquecido ou secundário em face de outros saberes já disciplinarizados.

Há que se considerar, ainda, que essa alteração, por mais bem inserida que seja nos cursos de formação, poderá ser medida infrutífera se não for acompanhada de outros comedimentos. Um deles é a criação de fóruns permanentes ou outro instrumento de aproximação entre os professores de literatura que atuam nos diversos segmentos de ensino. Essa aproximação desenvolverá, por exemplo, uma sensibilidade maior do professor de literatura do ensino superior em relação às questões que serão enfrentadas por seus alunos na escola, ao mesmo tempo em que proporcionará ao professor de literatura

do ensino básico já formado um espaço de interlocução com os pesquisadores da área.

Nessa mesma direção, é preciso que a formação continuada do professor de literatura não se reduza a cursos esparsos e episódicos, cujo conteúdo tende a se restringir a inovações pedagógicas. Ao contrário, ela deve ser parte de um planejamento de longo prazo que envolve, por um lado, a atuação na escola e, por outro, a carreira do professor. Os cursos oferecidos, portanto, devem possuir uma lógica de progressão que incorpore ganhos intelectuais, incluindo formação específica em cursos de longa duração como especialização, mestrado e doutorado, ao lado de benefícios financeiros e outros ganhos individuais na carreira docente. Especificamente, essa formação continuada deve contemplar a necessidade de o professor de literatura ser um leitor e, como tal, participar ativamente da vida literária de sua comunidade e mesmo fora dela.

Outra medida, ainda, é a necessidade de elaboração de programas de ensino mais claros e coerentes para o ensino de literatura em todos os níveis, especialmente no Ensino Médio. Nesse sentido, parecem ser insuficientes os preceitos e indicações bem intencionados como aqueles que se encontram nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006) ou aquelas do Programa Ensino Médio Inovador (2009), para citar proposta mais recente. A elaboração de programas claros e detalhados é responsabilidade das instituições, como as secretarias de educação estaduais e as universidades, mas eles não podem ser construídos sem a participação decisiva dos professores de Literatura. É a eles que cabe, primordialmente, definir os objetivos, os conteúdos e os procedimentos que se deve adotar para ensinar literatura. A construção coletiva desses programas, respeitando-se as idiosincrasias dos contextos locais, certamente atenderão melhor à necessidade de conciliar

os preceitos elaborados com base no avanço do saber da área com a prática cotidiana de sala de aula.⁷

A mais importante dessas medidas é que perpassa todas as outras, inclusive o processo formativo, é ter uma resposta clara à pergunta: o que somos quando somos professores de literatura? Com esse questionamento, não estamos simplesmente propondo o estabelecimento de um perfil profissiográfico do professor de literatura, embora tal instrumento possa ser útil para iniciar a discussão. Estamos indagando sobre a nossa identidade como professores e professores de um saber específico, afinal se não sabemos quem somos, como vamos decidir o que fazemos e por que fazemos? Uma resposta que enfatize apenas os traços comuns que dividimos com todos os outros professores – o compromisso social que nos faz educadores – certamente perderá a singularidade do ser professor de literatura.⁸ Uma resposta que limite essa identidade ao campo de saber, essencializando a partir dele a diferença – ensinar literatura não é a mesma coisa que ensinar língua portuguesa – poderá obliterar os objetivos escolares e a formação que pode e deve ser compartilhada.

7. Nesta proposição é relevante levar em consideração, tal como faz Faria, ao tratar do baixo impacto das mudanças curriculares no ensino de literatura, que “não basta creditarmos o fracasso ou sucesso de uma determinada proposição nos textos curriculares à qualidade da formação docente. A questão é complexa, forma-se numa rede em que se encontram imbricados a qualidade da formação inicial, o modelo de formação continuada em vigência e o modo como os docentes articulam essas proposições em suas práticas cotidianas” (Faria 2008, p. 73).

8. Ainda que em outro contexto, Carlos Ceia defenda igualmente, em uma breve reflexão sobre o tema, uma identidade específica para o professor de literatura que não pode ser simplesmente assimilada à do professor de língua portuguesa. Para o autor, “o professor de literatura tem que ser em primeiro lugar um investigador de literatura e um profundo conhecedor dos mecanismos da(s) língua(s) em que é possível a revelação (ou materialização, ou concretização etc.) do texto literário. Não é possível ensinar com rigor científico o que não se leu de forma reflectida” (Ceia 2002, p. 4).

Para concluir essa reflexão interessada, sabemos que as questões sobre as quais se poderia discutir acerca da formação do professor de literatura não são apenas estas, e mesmo estas não foram abordadas aqui com profundidade. A reflexão que intentamos fazer não buscou analisar o problema em todos os seus aspectos, nem explorar um deles em particular. Tampouco procurou trazer respostas às perguntas já colocadas em outros lugares sobre a formação do professor e o ensino de literatura. Trata-se, na verdade, de um pedido de atenção. Uma tentativa de dar eco a vozes ouvidas em tantas reuniões, seminários e cursos de extensão oferecidos para professores de literatura. Um convite a indagações sobre o que fazemos e o que queremos fazer quando nos reconhecemos como professores de literatura.

Referências

- ABRALIC – Associação Brasileira de Literatura Comparada. Encontros. Disponível em: www.abralic.org.br/. Acesso em: 05/01/2011.
- ANPOLL – Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística. *Grupos de trabalho*. Disponível em: <http://www.anpoll.org.br/portal/gts/>. Acesso em: 05/01/2011.
- CEIA, C. (2002). *A educação do professor de literatura*. Disponível em: http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/educacao/educacao_prof_lit.pdf. Acesso em: 17/12/2010.
- COSSON, R. (2006). *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.
- FARIA, V. (2008). “Ensino de literatura e orientações oficiais: a prática entre a teoria e o saber docente.” *Horizontes*, vol. 26, n.º 1, pp. 63-77, jan/jun. Disponível em: www.saofrancisco.edu.br/.../Horizontes_26_1_06%5B10992%5D.pdf. Acesso em: 03/01/2011.
- OLIVEIRA, V. S. (2008). “Historiografia, cânone e a formação do professor de Literatura: ponderações sobre educação

- literária”, in: OLIVEIRA, Vanderléia da Silva (org.) *Educação literária em foco: entre teorias e práticas*. Cornélio Procópio: Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus de Cornélio Procópio. E-book. Disponível em: www.faficp.br/dirposgrad/crelit. Acesso em: 05/11/2010.
- PAULINO, G. (2004). “Formação dos leitores: a questão dos cânones literários.” *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho, vol. 17, n.º 1.
- _____. (2010). *Das leituras ao letramento literário*. Pelotas: UFPEL; Belo Horizonte: FAE/UFMG.
- _____. et al. (1999). “A formação de professores leitores literários: uma ligação entre infância e idade adulta?” *Educação em Revista*, n.º 30. Belo Horizonte: UFMG.
- PUC-RIO – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. *Curso de tradução*. Disponível em: http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccg/letras_traducao.html#periodo_1. Acesso em: 20/12/2010.
- UnB – Universidade de Brasília. *Curso de tradução*. Disponível em: <http://vsites.unb.br/il/let/fluxotradfra>. Acesso em: 20/12/2010.
- UFPR – Universidade Federal do Paraná. *Curso de Pedagogia*. Disponível em: <http://www.educacao.ufpr.br>. Acesso em: 20/12/2010.
- UFRG – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Curso de tradução*. Disponível em: <http://www1.ufrgs.br/graduacao/xInformacoesAcademicas/curriculo>. Acesso em: 20/12/2010.
- _____. *Ementa da disciplina de Literatura Infantil*. Disponível em: http://www.bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20105115552731ementario_bibliog_basica.pdf. Acesso em: 20/12/2010.



LITERATURA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: APRESENTAÇÃO DA OBRA

*[...] a literatura é capaz de erigir uma realidade mais
duradoura que a carne e a pedra [...]*

Alberto Manguel

Leitura tem sido uma palavra de ordem na sociedade atual. Muito se fala sobre as deficiências do povo brasileiro em relação a essa habilidade que, na verdade, se transforma numa competência fundamental para o exercício da cidadania. A leitura está associada diretamente ao ambiente familiar e à instrução escolar. No entanto, muitas famílias não possuem um ambiente letrado, e o ensino da leitura na escola parece restrito aos primeiros anos de escolarização. Passado o período inicial, parece que o aluno é tratado como leitor e deve, portanto, realizar sem orientação intencional suas incursões pelo mundo letrado. A preocupação do currículo dos anos iniciais com a leitura não basta, pois constatamos um grande número de estudantes que não se tornam leitores proficientes.

Avaliações como as do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), Prova Brasil e PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) vêm apresentando índices insatisfatórios de aproveitamento escolar. O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), criado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), é um indicador de desempenho para avaliar a qualidade da educação brasileira. Esse indicador considera conjuntamente médias de desempenho e taxas de rendimento escolar e nas três edições realizadas – 2005, 2007 e 2009 – os estudantes brasileiros tiveram desempenho abaixo do desejável. A deficiência de leitura – decodifica-se, mas não se compreende o sentido dos sinais – se estende a outros níveis da educação brasileira.

As orientações da Prova Brasil/SAEB para a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental explicitam que a matriz de referência da avaliação tem como foco a leitura, apresentando “um conjunto de descritores de habilidades que atende ao enfoque dado à prova para avaliar um conjunto de procedimentos cognitivos, de capacidades de leitura dos estudantes” (2009, p. 14). Ou seja, a matriz avalia a competência leitora dos estudantes, seja na prova de Língua Portuguesa, seja na prova de Matemática.

Como todos almejam ter um bom desempenho nas avaliações externas, algumas ações têm se esboçado no sentido de qualificar a leitura dos estudantes, apesar de ainda não haver uma integração entre as ações ocorridas na sala de aula e as promovidas pela biblioteca escolar, por exemplo. Precisamos ensinar a ler. Nesse sentido, vale lembrar que Magda Soares (2005) argumenta que ler é um verbo transitivo e que a ação de ler está diretamente associada à natureza do material, ou seja, ao ler um determinado gênero se estabelece um pacto singular entre o sujeito que lê e o material lido. Não se busca evasão ao ler

as páginas policiais de um jornal ou a bula de um medicamento. A mesma pesquisadora ressalta ainda, a partir de documentos que fundamentam o PISA, que esse sistema focaliza

habilidades de leitura necessárias em situações da vida real – ler ‘para uso público’, ler ‘para a educação’ –, e por isso os testes privilegiam a compreensão de texto informativo e as habilidades de utilizá-lo e de refletir sobre ele. (2005, p. 32)

A leitura do texto literário tem recebido pouca atenção por parte dos estudiosos, talvez pelo diletantismo atribuído ao gênero. E interessa-nos, neste momento, a leitura do texto literário, em virtude das peculiaridades dessa modalidade artística e dos possíveis efeitos que a sua leitura pode provocar na humanização do leitor.

Se pensarmos numa proposta de educação que tenha a leitura como fundamento, elege-se uma base epistemológica pautada na educação com função *emancipatória* (Adorno 1995), pois tal ensino atuaria a favor da “desbarbarização” dos indivíduos e da adoção da experiência para atingir um nível qualificado de reflexão. Nesse contexto, entende-se por emancipatória uma prática voltada ao pensamento, que busca a formação de sujeitos autônomos, capazes de administrar suas vidas. Enfim, uma educação pautada na contestação e na resistência (Adorno 1995, p. 1).

Uma sociedade democrática, segundo Adorno (1995), só é possível com seres emancipados, os quais teriam capacidade de reflexão sobre sua vida e sobre a sociedade. Para a existência de sujeitos emancipados, a leitura deixa de ser uma mera habilidade e se transforma numa competência essencial para a vida em sociedade. Entende-se que a leitura como competência não se restringe apenas ao entendimento de gêneros que circulam na contemporaneidade, mas abrange a interação com aqueles

textos que já foram testados pelos leitores em diferentes épocas como os textos literários considerados clássicos, seja o clássico da linhagem de Shakespeare, seja aquele que circula oralmente entre as comunidades iletradas. Entendemos por literatura, nesse sentido, não apenas o texto escrito, mas o conjunto de

todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis de produção escrita das grandes civilizações. (Candido 1995, p. 242)

O conceito de Literatura desenvolvido por Candido engloba a oralidade e a escrita, o popular e o erudito. O literário constitui-se pela revelação de ações humanas, conflitos humanos, inquietações do homem em diferentes tempos e espaços, e o conjunto desses textos é uma herança que os leitores mais jovens têm direito a receber dos seus antepassados, têm direito a conhecer.

O material da literatura, em síntese, são as ações humanas. Interagir com as ações humanas que se traduzem em questões/problemas veiculadas no texto literário contribui para o alargamento das experiências do leitor, de modo que ele pode viver papéis distintos daqueles que desempenha no seu cotidiano, já que a literatura contém uma reserva de vida que potencializa as experiências humanas por meio da leitura.

A natureza simbólica e potencial do texto literário torna-se um terreno favorável à humanização do leitor. Nesse sentido, Gadamer (2005) argumenta que o processo de leitura está baseado num constante projetar-se. O entendimento de um texto efetiva-se por meio de hipóteses e da projeção de expectativas, à medida que se penetra no sentido do que está sendo lido. De acordo com Gadamer, para ler, o leitor deve estar livre de qualquer preconceito e aberto à alteridade que a literatura propicia. O filósofo aconselha que

quem quiser entender um texto realiza sempre um projetar. [...] o sentido somente se manifesta porque quem lê o texto lê a partir de determinadas expectativas e na perspectiva de um sentido determinado. A compreensão do que está posto no texto consiste precisamente na elaboração desse projeto prévio, que obviamente, tem que ir sendo constantemente revisado com base no que se dá conforme avança na penetração do sentido. (Gadamer 2005, p. 356)

A leitura, em especial a literária, depende, pois, do repertório e das intenções do leitor e não apenas daquilo que está posto no texto. Este pode ser entendido como um esquema que, no processo de interação com o leitor, ganha vida, isto é, ganha singularidade e passa a repercutir nas vivências do leitor.

Ler literatura seria uma forma de educar pela experiência, já que a educação literária considera o sujeito na sua individualidade e particulariza modos de acesso ao conhecimento, propiciando e atualizando vivências e construindo saberes a partir delas. Em síntese, a presença da leitura literária na escola e por extensão na vida dos sujeitos seria uma forma de contribuir efetivamente para uma educação emancipatória.

Acreditamos na contribuição da leitura literária para a formação do humano, uma vez que a literatura constrói mundos mais duros que aqueles gerados pela pedra ou pela carne como anuncia a epígrafe desta apresentação. Frente a esse quadro, os estudos voltados à formação de leitores literários têm apontado, de forma sistemática, para o problema do professor-mediador. Acusado de não ser leitor e de não saber analisar e conduzir reflexões sobre a organização discursiva do texto literário, proporcionando a efetiva formação de seus alunos, o professor da Educação Básica tem carregado o peso de ser o principal responsável pelas deficiências de leitura apresentadas pelos estudantes. A presente coletânea não pretende corroborar as acusações. Para nós, o docente não é o problema, mas sim

a solução para a formação de leitores. Portanto, o desejo é o de dialogar com professores desde a Educação Básica à graduação e pós-graduação, refletindo, à luz de teorias, acerca das lacunas existentes nas formações continuadas e nas práticas metodológicas dos professores responsáveis pela mediação da leitura, atue ele na Universidade, nas séries iniciais ou nos níveis fundamental e médio.

Pesquisadores que atuam no Maranhão, Piauí, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul partilham, neste livro, do propósito de revelar seus olhares e de trazer suas contribuições para um tema tão caro: “o direito à literatura”, para dialogar com o sensível texto de Antonio Candido. O direito ao estético, à fruição, à reflexão, à apropriação de mundos subjetivos e objetivos, possibilitando, por meio da herança que é a literatura de um povo, a formação de um cidadão leitor que se insere politicamente, se compreende como um agente histórico, se transforma e transforma a realidade que o cerca. Contudo, essa prática só pode ser atingida a partir de uma reflexão pautada num referencial teórico que sustente a importância da Literatura para a formação social, psicológica e cognitiva do cidadão e que corrobore para que o professor tenha uma prática docente sustentada por pesquisa.

A estrutura da coletânea foi pensada a partir de três eixos temáticos: “Literatura e formação continuada”, “Literatura na aula de Língua Portuguesa” e “Literatura na Educação Básica”. As diferentes abordagens para a questão convergem em um ponto crucial: a valoração do professor como mediador da formação de leitores. O professor da Educação Básica, nos textos apresentados aqui, é convidado a teorizar e a repensar a sua própria história de leitura e procedimentos metodológicos que propiciem a formação de leitores.

“Correspondências literárias: a presença da literatura na formação do pedagogo” dá início às reflexões da coletânea. Aparecida Paiva analisa algumas cartas, escritas por estudantes de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG, por ocasião da avaliação da disciplina “A leitura: teoria e prática”. A proposta teórico-metodológica da investigação insere-se no campo das práticas de leitura e se apoia em pesquisadores da História Cultural. Os alunos de Paiva, de acordo com o artigo, são convidados a escolher um livro de ficção no início da disciplina, ao final, ela solicita como um dos tópicos da avaliação, que cada acadêmico escreva uma carta, endereçada à professora. Na carta, deve-se tratar da obra lida e da forma como a leitura literária fez (ou não) parte da trajetória de cada um. Os resultados apresentados, recortes das vozes de seus alunos, instigam a pensar sobre o lugar da literatura na vida e na universidade. Apenas para aguçar a curiosidade do leitor, eis o fragmento de umas das cartas: “Desde quando eu ingressei na faculdade, eu não tive tempo de ler um livro de literatura. [...] A leitura na faculdade é muito fragmentada e nos habituamos a ler assim: textos rápidos, concisos, que não criam um universo paralelo” (graduanda de 2004). Ao analisar a voz de seus alunos, Paiva também indica alternativas às práticas escolares de letramento literário não apenas para o curso de Pedagogia, mas para as licenciaturas de maneira geral.

Vera Teixeira de Aguiar, em “A formação do leitor literário”, lança o olhar ao “leitor literário, aquele que dispensa seu tempo, espontaneamente, com livros de literatura, fruídos com atenção e prazer”. O texto trata do consumo, da diversidade de títulos e de gêneros, da motivação e do sentido da prática da leitura literária. Em todos os aspectos, sobressai o desejo de repensar caminhos para o encontro entre leitor e texto literário. O capítulo de Alexandra Santos Pinheiro, “Literatura

e formação continuada de professores: pela aproximação entre Universidade e Educação Básica” chama a atenção para o papel da universidade (englobando professores, pesquisa e extensão) na promoção da formação continuada de professores. Ao prepararem seus cursos, professores e pesquisadores universitários raramente perguntam aos seus alunos o que eles já estão realizando. Além disso, poucas vezes os cursos de formação planejam o reencontro com a turma de professores para avaliar se as leituras e as propostas de atividades deram certo. A formação continuada, nesses casos, baseia-se em cursos com programação fechada e o não acompanhamento do processo na escola acaba por comprometer o trabalho e interrompe o diálogo entre universidade e docente. A discussão é encerrada com a análise de uma atividade com leitura, escrita e reescrita de narrativa, experimentada ao longo do ano de 2009, em uma escola pública.

Renata Junqueira de Souza e Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira propõem o trabalho com o gênero crônica, em “A leitura em sala de aula da crônica perpetuada em livro: diálogos possíveis”. As autoras questionam propostas de leituras baseadas somente em textos canônicos e indicam a crônica como alternativa. O texto breve, “de caráter humorístico, crítico e irônico”, além de despertar o interesse do estudante, pode “favorecer a formação do leitor estético”. O capítulo oferece uma teorização sobre o gênero, exemplificando cada uma de suas categorias. Ao final, as autoras indicam uma atividade prática da leitura da crônica “Medo da eternidade”, de Clarice Lispector.

O trabalho de Eunice Gai, Olívio Vicentini e Carine Isabel Reis, “Sobre leitura e produção de texto em aulas de Língua Portuguesa: a presença das narrativas ficcionais”, discute a “quase ausência” de textos narrativos nas aulas de Língua

Portuguesa. Após pensar sobre o lugar do texto literário nas práticas docentes, os autores exemplificam a partir da análise do conto “O cobrador”, de Rubem Fonseca. A atividade proposta explicita como professores e alunos reagem frente ao texto.

Cecil Zinani e Salete dos Santos também reivindicam o lugar do texto literário em sala de aula. O capítulo “Leitura literária e ensino: pesquisa em sala de aula” legitima o texto literário enquanto possibilitador de reflexão, permitindo a aprendizagem humanística, técnica e científica. As autoras, por fim, tecem seus argumentos na crença de que ao conduzir os alunos pelos caminhos da leitura literária, o docente terá como resultado a formação de um sujeito mais crítico e reflexivo em relação ao contexto e ao mundo em que atuam.

O olhar de Zinani e Santos é explicitado também no capítulo “A arquitetura textual em Eva Furnari: o trabalho com as linguagens verbal e visual em *Felpe Filva*”. Eleonora Cretton Abílio e Margareth Silva de Mattos apresentam a construção do discurso do texto literário *Felpe Filva*, de Eva Furnari, mostrando peculiaridades de uma história com valor ético e estético, que “permite ao leitor de qualquer idade reviver a experiência do humano, a experiência de se encontrar a si mesmo no outro”. Para além da leitura de fruição, as autoras chamam a atenção para a análise da construção discursiva do texto de Eva Furnari.

“Literatura na fase inicial de escolarização”, capítulo assinado por Flávia Brocchetto Ramos, Neiva Panozzo e Elisa Marchioro Stumpf, direciona o olhar para a carência de formação continuada que discuta metodologias com o professor das séries iniciais. O capítulo, resultado do projeto *A produção de sentido e a interação texto-leitor*, alerta para o fato de muitos docentes terem dificuldade para identificar e analisar a literariedade de um texto. Alerta, também, para a necessidade de o professor, mediador entre o texto literário e os leitores em formação, permitir o

espaço para a reflexão, debate e releituras. Caminhos que culminariam em leitores autônomos, capazes de, efetivamente, se apropriarem do texto literário. Da prática docente espera-se a inserção do texto literário em sala de aula, garantindo o direito à aprendizagem humana e cognitiva por meio da expressão literária. Mas como conquistar esse espaço em sala de aula, se muitos dos professores não vivenciaram, ao longo de sua trajetória, o processo de formação de leitor?

Áurea Rita de Ávila Lima Ferreira e Maria das Dores Capitão Vigário Marchi apostam no gênero “adivinha” como possibilidade de um trabalho pedagógico que desperta a leitura por fruição, o humor e o lúdico, ao mesmo tempo em que permite conhecer e desenvolver a construção da linguagem. “O gênero adivinha no ensino: memória e sedução”, título do capítulo, propõe ao professor da Educação Básica (e por que não da Universidade?) o trabalho com o gênero, inserindo-o numa prática sociointeracionista de linguagem. O capítulo se constitui como um convite ao encantamento. “Convite/encantamento que acontece varando tempos e geografias, tecendo momentos de socialização, onde a tradição ecoa de boca em boca, em serões, em saraus na voz de contadores”.

O texto poético não ficou esquecido. Marli Cristina Tasca Marangoni e Rochele Rita Andreazza Maciel defendem a importância dessa modalidade da linguagem para a percepção do mundo e, conseqüentemente, para o processo de amadurecimento cognitivo e subjetivo do aluno da Educação Básica. Em “O jogo poético: enlaçando leitura e corporeidade”, as autoras também lembram que a poesia esteve, desde o seu surgimento, ligada ao ludismo: “Ler poesia passa a ser um jogo plural, que envolve o sujeito leitor desde o corpo à cognição, instaurando uma atmosfera lúdica de interação”. Marli Marangoni e Rochele Maciel comungam do ideal de uma

prática educativa que insira o texto poético no “universo plural e multifacetado do educando”.

Por último, e não menos importante, é o capítulo de Diógenes Buenos Aires de Carvalho, “Adaptação literária e formação de leitores”. O autor questiona o fato de parte do acervo destinado ao público infantil e juvenil ser adaptação de obras clássicas. Para o pesquisador, ao público infanto-juvenil é dado a conhecer estruturas literárias e sociais já legitimadas pela crítica literária, com comportamentos humanos regulados. Como resultado, tem-se a “composição do horizonte de expectativas desse leitor com base no universo canônico”. Assim, o ideal seria que o professor fosse leitor do texto original, para que pudesse confrontar as adaptações vivenciadas pelos leitores infanto-juvenis.

Os autores dessa coletânea, apesar dos diferentes olhares lançados à formação continuada de professores e ao texto literário, convergem no desejo de que a literatura (narrativas, adivinhas, poemas etc.) integre efetivamente a prática docente dos professores nos diferentes níveis de escolarização. Que a literatura não seja pretexto, mas que seja o texto responsável pela fruição, pelo debate e pela promoção do estético, do humanístico e do cognitivo.

Esperamos que o público se aproprie dessa coletânea, preenchendo as lacunas, redimensionando práticas docentes, inspirando-se para a tarefa de efetivamente ser mediador na formação de leitores.

As organizadoras

Referências

ADORNO, T. (1995). *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgan Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra.

- CANDIDO, Antonio (1995). *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades.
- GADAMER, Hans-Georg (2005). *Verdade e método I*. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Rio de Janeiro: Vozes.
- SOARES, Magda (2005). “Ler, verbo transitivo”, *in*: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça e VERSIANI, Zélia. *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica.