
terra roxa

e outras terras

Revista de Estudos Literários

A LEITURA LITERÁRIA NO SEGUNDO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL: A IDENTIDADE DO PROFESSOR EM QUESTÃO

Ana Creliá Dias (UFRJ)
e Raquel Souza (Colégio Pedro II)
raquelcsm@gmail.com
e anacrelia@gmail.com

RESUMO: Este artigo pretende apresentar algumas breves reflexões sobre a leitura literária no segundo segmento do Ensino Fundamental, tendo em vista sua condição de entre-lugar no processo de escolarização. Por um lado, esta etapa é precedida por práticas mais lúdicas, centradas no exercício do imaginário e no apelo à subjetividade, que caracterizam o Ensino Fundamental I; por outro lado, é seguida por práticas mais distanciadas, reflexivas e críticas próprias do Ensino Médio, etapa na qual a apropriação subjetiva do texto parece estar alijada da sala de aula e a leitura literária cede espaço para o ensino sobre literatura. Problematizamos a prevalência dos estudos linguísticos nas tentativas de didatizar a aproximação do professor ao texto literário, já que a experiência propriamente estética é ignorada. Por fim, comentamos algumas observações extraídas das autobiografias de leitor de um grupo de professoras da rede pública municipal e estadual do Rio de Janeiro, atuantes no Ensino Fundamental e alunas do Mestrado Profissional em Letras da UFRJ, de forma a tentar compreender, por meio do próprio processo subjetivo colocado em jogo na escrita autobiográfica, como se constroem a identidade de leitor e a identidade de professor de literatura daqueles que atuam no Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura literária; segundo segmento do Ensino Fundamental; formação do leitor; formação do professor.

Emparedado entre duas etapas de ensino, que partem de pressupostos distintos sobre o que significa a leitura literária na escola, o segundo segmento do Ensino Fundamental (sexto a nono ano) tem padecido de uma falta de sistematização teórica e didática sobre essa prática de leitura. A concepção de literatura nesses quatro anos

de escolaridade não parece estar clara, bem como são vagas as expectativas sobre as tarefas do professor e o desempenho dos alunos.

No primeiro segmento do Ensino Fundamental, a presença do livro de literatura infantil na sala de aula costuma fazer parte do cotidiano dos alunos, seja por conta da preocupação pedagógica com a alfabetização e o letramento – sendo o livro considerado o material impresso privilegiado para atingir esses fins –, seja como objeto lúdico que se equipara aos brinquedos de toda sorte que povoam o dia a dia das crianças. Nesta etapa de escolarização, a leitura literária tem um apelo mais evidente, ainda que nem todos os livros chamados de literatura infantil possam ser de fato considerados literários ou, ainda, mesmo que a escola opte por instrumentalizar o texto para fins didáticos. Quando há apropriação estética do texto literário, as práticas costumam se centrar no envolvimento afetivo do leitor, na projeção de sua subjetividade e na compreensão global do que ele lê. Como descreve Regina Zilberman (2006), a ação pedagógica nesta etapa dirige-se para a apreciação dos textos literários, para a comunicação da expressão pessoal e para a mobilização do imaginário.

No Ensino Médio, por outro lado, a leitura literária costuma dar lugar ao ensino de literatura, o que significa dizer que o centro de interesse das atividades pedagógicas desloca-se para o viés instrucional acerca de fatos extraliterários, como dados biográficos dos autores ou dados sociais e históricos sobre o contexto de produção e circulação das obras (Cereja 2005: 11). Enfim, fala-se sobre literatura, mas lê-se pouca literatura. A abordagem diacrônica ainda é prevalente e o corpus estudado compreende ora fragmentos esparsos de obras canônicas distantes da experiência do alunado, ora a leitura integral de algumas dessas mesmas obras, com fins claros direcionados à avaliação, sem o necessário debate sobre a construção de sentidos no diálogo com o texto. Neste caso, espera-se do jovem um aprofundamento crítico que raramente condiz com sua maturidade leitora. Assume-se que esses adolescentes tenham se formado leitores estéticos, na acepção de Umberto Eco (2003: 208): para além do engajamento afetivo e da formação da ilusão referencial, de que o leitor participa projetando sua experiência pessoal no texto em um nível primário de aproximação com o material ficcional, este leitor se atém também à forma como produtora de efeitos de sentido e é capaz de superar a etapa narcísica de envolvimento com a obra e estabelecer relações com seu tempo e com outros textos, abrindo-se a múltiplas possibilidades de leitura. Em última instância, o leitor estético extrai prazer da solução formal que viabiliza diversos temas e busca fruição estética no rendimento literário. Ou seja: é uma expectativa que dificilmente corresponde à realidade do jovem leitor presente nas salas de aula.

Entre a prática de leitura como participação (Delbrassine 2007: 9), característica do primeiro segmento, que prevê a implicação do sujeito no texto, e a prática de leitura como distanciamento (Delbrassine 2007: 8), própria do Ensino Médio, que costuma rechaçar qualquer traço de subjetividade como um defeito que interfere nas interpretações já estabelecidas para os clássicos, está o segundo segmento, etapa na qual a leitura literária encontra-se em um limbo, já que não há clareza, mesmo nos

documentos oficiais, sobre o que se pretende com a prática da leitura literária nesta fase de escolarização.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) relativos aos anos finais do Ensino Fundamental, que ainda orientam o trabalho de língua portuguesa em âmbito nacional, um passeio pelas referências bibliográficas do documento deixa clara a ausência de uma reflexão sistemática sobre a literatura e seu ensino. O embasamento teórico é predominantemente caudatário da virada pragmática ocorrida nos estudos linguísticos entre as décadas de setenta e oitenta, e nada se menciona sobre o mesmo movimento ocorrido simultaneamente nos estudos literários e que levou à consideração a recepção e o efeito como condições para a existência do texto literário. Em mais de cem páginas de documento, menos de uma dezena é dedicada às especificidades do texto literário. Na verdade, as especificidades anunciadas nesses parágrafos entram em contradição com o restante da exposição, já que todo o tempo se advoga pelo direito à diversidade e multiplicidade de gêneros na escola, dentre os quais estariam aqueles pertencentes ao campo literário. Não há clareza sobre o que significa a experiência estética de fruição, e termos como “lazer”, “entretenimento” e “arte” são empregados sem consistência teórica. Os elementos linguísticos selecionados não levam em conta particularidades formais dos diversos gêneros literários, as quais nem sempre podem ser reduzidas aos elementos recorrentes nos textos não literários. Pensemos, a título de exemplo, no valor expressivo da métrica ou o efeito de sentido do multiperspectivismo narrativo. O texto literário envolve saberes e códigos particulares, que demandam iniciação própria e adequada, já que o texto literário lida com a palavra em sua potência simbólica.

Há ainda equívocos no documento que, certamente, são oriundos da opção teórica e metodológica. Por exemplo, diz-se que “a possibilidade de se divertir com alguns dos textos da chamada literatura infantil ou infanto-juvenil, de se comover com eles, de fruí-los esteticamente é limitada.” (Brasil 1998: 25), o que significa que o próprio documento parece não distinguir livro infantil de literatura infantil, na gama de produção dirigida à infância. E mais adiante:

Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais. (Brasil 1998: 70)

As referidas citações demonstram desconhecimento sobre a produção literária atual para crianças e jovens, que, assim como a produção adulta, polariza-se entre as obras de qualidade estética e as obras voltadas para o entretenimento. A visão presuposta no documento é a de homogeneização dessa produção e indica desatualização acerca dos recentes estudos acadêmicos sobre a matéria. Os PCN ainda falam em “expandir os procedimentos básicos aprendidos nos ciclos anteriores, explorar, principalmente no que se refere ao texto literário, a funcionalidade dos elementos

constitutivos da obra e sua relação com seu contexto de criação” e em tratar a educação literária “não com a finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formas culturais da sociedade” (Brasil 1998: 71). Ambas as citações evidenciam uma confusão entre as expectativas relacionadas ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. O contexto da criação e sua relação com as formas culturais da sociedade é justamente o que se espera da leitura literária no Ensino Médio. No Ensino Fundamental, a mobilização da ilusão referencial e da projeção subjetiva ainda são estratégias de leitura elementares e essenciais à transição para modos mais distanciados e críticos de ler, que exigem que o leitor ultrapasse aos poucos a esfera individual e dialogue com a alteridade: a crítica, o contexto sócio-histórico, outros textos, outros leitores, sejam eles especializados ou não.

Enquanto momento de transição – que coincide com a própria entrada do alunado na adolescência, entre-lugar por excelência –, o segundo segmento deveria ser entendido justamente como a passagem entre essas duas práticas, a da participação e a do distanciamento, se entendermos que uma é, na verdade, pré-condição para a outra. Acercamo-nos dos textos literários primeiro pelos afetos, pela adesão subjetiva; a mobilização de recursos intelectuais complexos é um passo posterior que garante o avançar de competências de leitura e, conseqüentemente, um aproveitamento maior do acervo cultural disponível e que, afinal, é direito de todos.

Entretanto, a dinâmica de funcionamento das aulas de português do sexto ao nono ano apresenta alguns complicadores que não favorecem a leitura literária como uma prática sistemática e consciente, tendo como objetivo final do processo de escolarização a formação de um leitor literário que, além do envolvimento semântico e afetivo, se apropria criticamente do que lê. Um desses complicadores está no fato de a literatura nesta etapa não ser uma disciplina à parte, tal como no Ensino Médio. Embora entendamos que não deva mesmo ser, a falta desse status privilegiado favorece que o texto literário seja tratado sem que se levem em conta suas especificidades, de forma que o trabalho se equipare ao que é feito com qualquer outro texto não literário. Entendemos, porém, que o apagamento do literário leva consigo a possibilidade de um aprendizado ímpar sobre a língua e sobre o mundo, já que promove uma reflexão aguda sobre os usos da primeira e a revisão crítica do segundo, a partir da vivência ficcional da alteridade.

O fato de a literatura não ser uma disciplina implica ainda que o professor que leciona no segundo segmento não se veja como professor de literatura. Isso acontece em parte pelo já mencionado status privilegiado que esta carrega no Ensino Médio, mas também porque a literatura juvenil, que compõe o corpus principal a ser lido nesta etapa, ainda é vista como subliteratura e, portanto, é marginalizada dos estudos literários universitários. Na base deste não reconhecimento está, pois, a própria formação acadêmica do professor, que, além de dicotômica – polarizada entre língua e literatura –, favorece uma aproximação ao texto literário enquanto monumento e não como experiência. Além disso, pensar a relação entre literatura e educação não é algo que se veja de forma positiva pela maioria dos cursos de Letras, já que as espe-

cificidades das linhas crítico-teóricas que norteiam a formação nos estudos literários dialogam pouco entre si e não parecem satisfeitas em aproximar-se da realidade da escola básica, que seria “reduzora” da autonomia estética da literatura. É também por este motivo que a universidade tende a ignorar a produção para jovens, por vê-la como caudatária da escola.

Falta, por isso, na universidade e, conseqüentemente, na formação do professor uma reflexão teórica e prática mais acurada sobre a leitura literária na sala de aula do Ensino Fundamental II que parta do campo dos estudos literários. Só assim será possível dar conta de uma didática da leitura do texto literário adequada às suas potencialidades. Por didática, não estamos fazendo referência a técnicas ou receitas para o tratamento da literatura em sala de aula – às quais geralmente o professor se rende na falta de uma compreensão mais aprofundada sobre o que significa o processo de leitura desse texto. Uma didática da leitura do texto literário deveria passar, em primeiro lugar, pelo enfrentamento do texto pelo professor enquanto leitor. Em segundo lugar, pela percepção de que a abertura para o texto permite que o próprio texto “fale” e indique ao professor os passos a seguir na mediação. Em terceiro lugar, pelo reconhecimento do que se espera do nosso aluno a partir do exercício da leitura literária: uma apropriação efetiva da literatura como prática estética e social, o que envolve tanto o desenvolvimento de competências leitoras específicas, a partir de estratégias específicas, quanto à compreensão do que seja o pacto ficcional e o mecanismo de identificação. Este, aliás, a partir dos recentes estudos sobre o papel central da subjetividade na leitura literária (Jouve 2001, Rouxel 2012a, 2012b e 2013, Petit 2013), tem sido reabilitado, de forma a dar um passo importante em relação às pesquisas da Teoria do Efeito de Iser (1996) e da Estética da Recepção de Jauss (1982), que vieram à baila no início dos anos setenta. A identificação, neste caso, não é uma relação simplista de espelhamento e não coincide com a adoção passiva de um padrão idealizado de comportamento. Ao contrário, ela é o fundamento mesmo da experiência estética: “um espaço psíquico que pode ser o próprio lugar da elaboração ou da reconquista de uma posição de sujeito” (Petit 2013: 43-44).

Somente com objetivos claros sobre o que entendemos que seja o processo de formação do leitor literário é que podemos pensar em uma escolarização, como aponta Magda Soares (2001: 25), desafiadora, que conduza eficazmente às práticas de leitura que nós esperamos que ocorram em contextos sociais reais. Mas, para isso, o professor precisa ter clareza do papel que desempenha como mediador privilegiado para o acesso à leitura e crie oportunidades para o desenvolvimento do gosto pela leitura. Isso só será possível se ele conhecer a natureza do fenômeno literário, pois é este conhecimento que o instrumentalizará a proceder a escolhas significativas para seus alunos e a formular atividades e estratégias para alcançar objetivos determinados. As seqüências em sala de aula devem ser, portanto, mais didáticas e menos improvisadas.

Na ausência do protagonismo dos estudos literários dessa discussão, pelos motivos acima expostos, o espaço tem sido ocupado pelos estudos linguísticos de base enunciativa (Linguística textual, Análise do Discurso, Pragmática). A didatização, para

o professor, dessas abordagens teóricas tem sido muito difundidas e, portanto, compreensivelmente mais eficazes em seus propósitos práticos. Entretanto, retiram do literário seu potencial formador de um olhar sobre a complexidade do objeto estético. Apesar da significativa contribuição que promovem para a compreensão do processamento cognitivo da leitura e para o desenvolvimento de competências leitoras, estas abordagens não conseguem abarcar o fenômeno literário para além dessas mesmas competências. As dimensões da subjetividade, dos afetos, da experimentação estética, do pertencimento e do deslocamento identitário não são previstas; o foco está no polo do intelecto, metodologicamente mais seguro, já que a subjetividade perturba a univocidade da construção de sentidos.

Além disso, o foco nos gêneros textuais tem favorecido um trabalho fragmentado com o texto, pois parte-se do princípio da pluralidade como uma condição para a melhor inserção do aluno nas práticas sociais de leitura. E, quanto menores os textos, maior diversidade deles poderá ser abarcada. Se isso pode ser positivo e desejável do ponto de vista da língua e dos textos que circulam socialmente em esferas pragmáticas, a leitura literária, entretanto, demanda outra aproximação. Neste caso, não podemos prescindir da obra: é a leitura integral e demorada de livros (e não de textos curtos) que propicia a vivência da temporalidade adequada ao texto literário; uma temporalidade que exige concentração, imersão, ensimesmamento. É esta leitura, voltada para dentro, a responsável pela formação do hábito e do gosto, para os quais é imprescindível a construção de ritmo e fluência – só conquistados com a prática de textos de fôlego.

Uma das vias possíveis para repensarmos o lugar do literário nos anos finais do Ensino Fundamental, momento crucial em que, costumeiramente, em diversas partes do mundo (Delbrassine 2006; Baudelot, Cartier e Detrez 1999; Colomer et al 2009; Dionísio 2000), há uma queda no interesse dos alunos pela leitura literária – em virtude da mudança (ou desaparecimento) das práticas voltadas para tal –, é investigarmos de que forma o professor desse segmento construiu sua identidade de leitor e de professor de literatura. Por meio da autobiografia de leitor, podemos partir do próprio resgate da subjetividade leitora do professor como via de reflexão sobre sua gradativa ausência nas práticas escolares. Tal instrumento, como ressalta Rouxel (2012, 2013), permite observar a existência de uma relação pessoal com as obras lidas e de traços do processo de elaboração identitária, seja por afirmação ou questionamento. Fornecem também meios privilegiados de observação do processamento da leitura, desde a lógica associativa que lhe é própria (tanto em relação às vivências individuais quanto a textos lidos), até à singularização do texto e sua apropriação pessoal, o que nos ajuda a compreender como se determinam os gostos e a identidade de leitor.

Apresentamos a seguir uma pesquisa com um grupo de professoras da rede pública municipal e estadual do Rio de Janeiro, atuantes no Ensino Fundamental, e alunas do Mestrado Profissional em Letras da UFRJ, que foram convidadas a escrever suas autobiografias de leitoras. Num primeiro momento, ao serem questionadas se eram professoras de literatura, sempre diziam que atuavam apenas no Ensino Fundamental e que, portanto, eram docentes de língua portuguesa. A desidentificação com a

literatura nos sinalizou, então, algumas questões, para além do fato de não lecionarem a disciplina no Ensino Médio. A partir do questionamento sobre o que é literatura e o que se ensina quando se é professor de literatura, muitas falas mostraram uma relação divergente entre a expectativa que tinham com o curso de Letras e a experiência vivida nele:

O meu percurso literário começou na infância. Primeiro através de meu pai que me estimulava a ler, ele achava muito importante ler. (...) Um dos primeiros livros que ele me deu foi Pollyana, de Eleonor H. Porter. Gostei muito do livro e me identifiquei com a personagem principal. (...) No ensino médio, não tive muito contato com literatura, porque fiz um curso de eletrotécnica. Meu gosto por literatura ficou adormecido. (...) Infelizmente, quando entrei na Faculdade de Letras, esse encantamento se perdeu. É um paradoxo. Justamente onde achei que esse gosto literário iria ser refinado, porque estaria lendo com especialistas. A imensa demanda de trabalhos e análises teóricas me fez perder a relação prazerosa com o texto. (HCM)

Alguns pontos merecem destaque na fala dessa professora, atuante há mais de quinze anos no magistério municipal fluminense. Uma delas é o valor afetivo da literatura, quando se trata de resgate da memória leitora. Petit (2009) sinaliza, quando trata do mediador, que o processo de formação do leitor começa por uma eficiente relação de mediação, que não passa necessariamente pela instituição escolar – embora nela seja frequente – e prescinde de recursos para além do próprio texto. Quando recupera a memória de leitura, a professora resgata raízes afetivas que contrastam com a realidade de encontro com a literatura vivenciada nos demais anos de escolarização e também na universidade.

Outro ponto a ser observado diz respeito ao que considera como identificação, no caso da proximidade com a personagem do romance lido. Entende como identificação o espelho, a condição de similaridades físicas ou psicológicas, quando na verdade a experiência estética promove a identificação por meio de um processo de apropriação e reformulação, na medida em que implica aproximação e distanciamento do objeto e convoca o leitor a protagonizar esse processo. A relação de prazer com a leitura, apresentada pela professora como presente apenas naquele momento inicial da formação, estende-se como um parâmetro de julgamento ao longo de sua trajetória como leitora e, em consequência disso, reúne expectativa de, na universidade, lugar da literatura por excelência, poder viver aquela relação da infância.

Duas questões se colocam aqui para entender esse sentimento de frustração: uma é a necessária reflexão sobre o sentido de gosto estar preenchido apenas pela visão inicial do processo de formação, como se esta fosse a única possibilidade de fruição; a outra é o entendimento de que a universidade deveria responder a essas lacunas da escolarização e assumir como sua também a tarefa de formar esse leitor. Essa realidade nos últimos tempos tem-se mostrado mais urgente, uma vez que o público universitário tem hoje novo perfil e a universidade ainda não se vê como responsável por atender a demanda desse novo público, que é oriundo de classes sociais e

econômicas menos privilegiadas e onde o contato com a literatura – especialmente a canônica – tende a ser escasso ou ausente, devido ao baixo índice de escolaridade das famílias. Segundo dados oficiais do último Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE), realizado em 2014, 35% dos formandos são os primeiros de sua família a ingressar no Ensino Superior, o que tem provocado um choque cultural nos espaços elitistas da universidade, com o qual esta deve lidar. A tensão entre formar o leitor literário e ainda responder a um status de excelência acadêmica coloca a universidade diante de um impasse cujo lado escolhido por ela só tem alimentado esse círculo lacunar de experiência com a leitura literária.

Adiante, a professora afirma que “o processo de escolarização, pelo qual passamos, ao longo dos anos escolares, foi aniquilando o desejo; e o pior é que repetimos isso nas nossas aulas de Português”. Aqui ela parece reafirmar que a memória de leitora remonta a um tempo em que a relação com o livro esteve ligada ao plano afetivo, isto é, à infância. Entretanto, no Ensino Fundamental II, essa relação, na tentativa de se reconfigurar, perde-se do seu eixo, que é o texto, e interrompe um processo de formação. A relação de poder diante de um projeto autoral de trabalho com o texto literário e a repetição da prática pedagógica vivida quando estudante parecem denunciar uma lacuna que é de conteúdo e discussão teoria-prática, mas é também de vivência na experiência estética. Em outras palavras, leu pouca literatura e lerá pouco com seus alunos também.

Ainda sobre a formação inicial, outra professora reitera essas lacunas da formação literária e aponta os problemas da formação superespecializada ainda na graduação, que impõe a esta uma lógica dos cursos de pós-graduação:

O curso de Letras recebe, muitas vezes, um estudante com muitas lacunas em sua formação escolar, mas não está preparado para preenchê-las. Pressupõe que o aluno já tenha conhecimentos necessários para realizar um aprofundamento sobre a língua e sobre a literatura; aprofundamento esse que é direcionado, na maioria das vezes, de acordo com as preferências do docente que ministrar a disciplina, isto é, de acordo com sua linha de pesquisa. (LCO)

O relato de outra professora vai dialogar com o da colega, apontando um desdobramento previsível para esse descompasso entre a universidade e a escola básica:

Creio que durante a universidade algumas vezes os estudantes consigam adquirir conceitos fundamentais para analisar um texto literário, mas não saibam como passar esse conhecimento para alunos do ensino fundamental e médio. Há uma dificuldade em estreitar relações entre o saber teórico recebido na formação e os conhecimentos específicos que devem ser aplicados no exercício do magistério. (ACR)

Aqui a professora em questão salienta um fenômeno frequente na formação em Letras, talvez nas licenciaturas de modo geral, que é a ausência de diálogo teoria/prática, principalmente no que concerne a perceber de que conceitos teóricos deve se

valer quando a aula de literatura dirige-se a não especialistas, isto é, a jovens leitores em formação. Sobreleva-se aqui o pensamento de que os conhecimentos no ensino de literatura endereçam-se a saberes sobre a literatura e não à leitura do texto literário em si.

A escolarização da leitura literária na perspectiva tradicional é alvo de crítica de outra professora:

Infelizmente esse procedimento, ler uma obra para fazer uma avaliação, ainda acontece em muitas escolas e, constata-se, não tem sido produtivo. A automatização da leitura expressa nas questões objetivas e repetitivas constantes nas avaliações gera o desinteresse do aluno. (MSFR)

Percebemos aqui que o conceito de avaliação ainda é o de provas que revelem a decodificação do texto e de sua dimensão estrutural. Significa ainda “dar conta” sozinho da leitura do texto literário, sem que necessariamente tenha desenvolvido esse processo autônomo. Isso parece realmente não funcionar; mas não é bem a obrigatoriedade da leitura literária que pode justificar esse fracasso, e sim a ausência de mediação e discussão sobre o texto. A forma como se constroem as questões para avaliação sobre o livro, amparadas apenas nos aspectos formais da obra e em um nível muito basilar de leitura, parecem atender a uma demanda dessa prática sobre o texto, em seus aspectos mais concretos e que não constituem muito ponto de dúvida. Aliás, no que diz respeito à prova de literatura, isso parece ser um critério: os descritores terão que dar conta de um número previsto de soluções; do contrário, a excessiva abertura aos múltiplos sentidos parece desqualificar o trabalho do professor, numa lógica em que é necessário ter o controle sobre o universo de respostas.

A dicotomia que parece nortear a formação inicial, separando bacharelado e licenciatura, reservando ao primeiro a pesquisa e ao segundo o exercício do magistério, é posto em discussão por uma professora, no entendimento da necessária aproximação do docente também da tarefa de ser um pesquisador, acima de tudo das próprias práticas:

Ainda que estudar e lecionar tenha reduzido as oportunidades de me dedicar exclusivamente à pesquisa, o trabalho docente concomitantemente ao mestrado profissional permitiu-me não só levar o conhecimento teórico para a sala de aula com meus alunos, mas levar a prática para ser debatida e reavaliada, na tentativa de contribuir para a melhoria da educação pública. Deixei de me ver apenas como professora para aprender a ser também pesquisadora, com o objetivo de reavaliar constantemente minha própria prática, para vencer dificuldades e gerar conhecimentos. (MSFR)

A oportunidade de integrar saberes teóricos e prática pedagógica parece colocar essa professora em um lugar de sujeito de suas atividades que por ora se mostram ambivalentes. A apropriação dessa discussão teórica pelo próprio professor, numa relação em que sua atuação encontra espaço para debater as demandas do

cotidiano escolar, parece trazer à cena um outro professor, não mais alguém passivo que fornece dados para que a universidade analise e responda com sua legitimidade acadêmica, mas um profissional que, numa relação horizontal com os saberes acadêmicos, lê sua prática e refaz caminhos necessário à melhoria de seu projeto pedagógico.

Após esta breve exposição da avaliação de professoras do Ensino Fundamental sobre os paradigmas da formação inicial e seus reflexos na educação literária na escola básica, não encerramos a discussão com o propósito de condenar a escola e reservar a ela um lugar de falência, muito conclamado ultimamente por especialistas em educação que só a frequentaram quando foram alunos dela. Nossa reflexão direciona-se para o entendimento desse quadro e das necessárias discussões que não se pautam em culpabilização, mas em transformação coletiva de um projeto de formação de leitor, segundo o qual ninguém está pronto: todos precisam empreender a mesma aventura. Resgatando Antonio Candido (2002), no pouco citado “Discurso de parainfo”, a maior função do professor é lançar-se à aventura do conhecimento junto com seus alunos. Só então esse processo de formação pode acolher o professor, desamparado de vivência literária em seu percurso como leitor; afinal, o docente que forma alunos hoje foi ator do mesmo cenário em que seus alunos estão hoje, isto é, também não participaram da imersão no texto, salvo projetos pessoais e/ou condições sociais mais favoráveis. Corroborando Todorov (2009), vale lembrar que esses professores que hoje estão no centro da educação literária foram até ontem alunos nossos na universidade. Sim, no centro, porque como nos afirmam vários especialistas, dentre eles Teresa Colomer (2007), a escola ainda é o espaço privilegiado (muitas vezes único) da educação literária.

A imersão na literatura pressupõe leitura do texto, o que de início poderia parecer redundância. Pressupõe ainda o compartilhamento das leituras, para acolhida não só dos sentidos atribuídos ao texto pelos estudantes, como também o diálogo com a leitura do professor e das vozes autorizadas, da crítica e da teoria. O compartilhamento constrói pontes, inaugura comunidades de leitores e leva à percepção de um tempo necessário para que a literatura ocupe o lugar central das aulas dedicadas a ela, dos debates dedicados a ela. Como nos afirma Zilberman (2002): por que não aprender com a literatura ao invés de apenas tentar ensiná-la?

OBRAS CITADAS

BAUDELLOT, Christien, Marie Cartier e Christine Detrez. *Et pourtant ils lisent...* Paris: Éditions du Seuil, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, 1998.

CANDIDO, Antonio. “Discurso de paraninfo”. *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34, 2002. p. 310-319.

CEREJA, William Roberto. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com a literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

———, et al (orgs.). *Lecturas adolescentes*. Barcelona: GRAÓ, 2009.

DELBRASSINE, Daniel. *Decouvrir La “lecture litteraire” avec des romans écrits pour la jeunesse*. Namur: Presses universitaires de Namur, 2007.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade. *A construção escolar de comunidades de leitores: leituras do manual de português*. Coimbra: Almedina, 2000.

ECO, Umberto. Ironia intertextual e níveis de leitura. *Sobre a literatura*. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 199-218.

ISER, Wolfgang. *O ato de leitura*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. *Aesthetic experience and literary hermeneutics*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1982.

JOUBE, Vincent. *L’effet-personnage dans le roman*. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camla Boldrini. São Paulo: 34, 2009.

———. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: 34, 2013.

ROUXEL, Annie. “Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?”. *Cadernos de Pesquisa* (São Paulo), v. 42, n. 145, p. 272-283, jan-abr. 2012a. DOI: 10.1590/S0100-15742012000100015.

———. “Mudanças epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor”. Trad. Samira Murad. *Revista Criação e Crítica* (São Paulo), v. 9, p. 13-24, 2012b. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/46858/50609/>.

———. “Autobiografia de leitor e identidade literária”. In: Annie Rouxel, Gérard Langlade e Neide Luiza de Resende, (orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 67-87.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins Evangelista et al, (org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 17-48.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. Formação do leitor na história da leitura. In: Vera Wannmacher Pereira, (org.). *Aprendizado da leitura: ciências e literatura no fio da história*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

———. Da literatura para a vida. In: Juracy Assmann Saraiva & Ernani Mügge. *Literatura a escola: propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LITERARY READING IN MIDDLE SCHOOL: THE TEACHER'S IDENTITY IN QUESTION

ABSTRACT: This article aims to present some brief reflections on the literary reading in Middle School, considering the in-between place occupied by this schooling stage. On one hand, it is preceded by the common practices of the Elementary School, centered on the imaginary exercise and on the appeal to subjectivity, as well as on more playful activities. On other hand, it is followed by the distant, reflective and critical practices that are expected from young readers in High School. In this case, the subjective appropriation of the text seems to be neglected in the classroom and literary reading gives place to literary teaching. We question the prevalence of linguistic studies in attempts to approach the teacher to the literary text, since the aesthetic experience itself is ignored by these theoretical approaches. Finally, we comment on some observations drawn from reader's autobiographies written by a group of teachers from county and state public schools of Rio de Janeiro who are also graduate students of the Professional Master in Letters program at UFRJ. By doing so, we try to understand, based on the subjective process taken place in autobiographical writing, how the reader's and the literature teacher's identities are built in Elementary School.

KEYWORDS: Literary reading; Middle School; reader development; teacher training.

Recebido em 29 de junho de 2016; aprovado em 20 de dezembro de 2016.