



**URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA
DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES**



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-
GRADUAÇÃO**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO – URI/FW

VIVIANE DE VARGAS GERIBONE

FORMAÇÃO DO *PROFESSOR DE LINGUAGENS*:

O desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma que oriente a formação de leitores.

**FREDERICO WESTPHALEN, RS
2014**

VIVIANE DE VARGAS GERIBONE

FORMAÇÃO DO *PROFESSOR DE LINGUAGENS*:

O desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma que oriente a formação de leitores.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – URI/FW, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Nogaro

**FREDERICO WESTPHALEN, RS
2014**

VIVIANE DE VARGAS GERIBONE

FORMAÇÃO DO *PROFESSOR DE LINGUAGENS*:

O desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma que oriente a formação de leitores.

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Orientador: _____

Prof. Dr. Arnaldo Nogaro, URI/Erechim

Doutor pela UFRGS – Porto Alegre, Brasil

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Ascísio Reis Pereira, UFSM

Doutor pela Unicamp – Campinas, Brasil

Prof^a. Dr^a. Neusa Maria John Scheid, URI/Santo Ângelo

Doutora pela UFSC – Florianópolis, Brasil

Prof. Dr. Arnaldo Nogaro, URI/Erechim

Doutor pela UFRGS – Porto Alegre, Brasil

Coordenadora do PPGE: _____

Prof^a. Dr^a. Edith Maria Sudbrack

Frederico Westphalen, junho, 2014.

*Aos meus pais, Vitor e Avany, com especial carinho à minha mãe que fez
de sua vida a construção da minha educação!*

*A Adriano, que ama os livros tanto quanto eu – e amorosamente me ouve e
instiga –, com amor e gratidão!*

“Demorei a atenção nuns cadernos de capa enfeitada por três faixas verticais, borrões, nódoas cobertas de riscos semelhantes aos dos jornais e dos livros. Tive a ideia infeliz de abrir um desses folhetos, percorri as páginas amarelas, de papel ordinário. Meu pai tentou avivar-me a curiosidade valorizando com energia as linhas mal impressas, falhadas, antipáticas. Afirmou que as pessoas familiarizadas com elas dispunham de armas terríveis. Isto me pareceu absurdo: os traços insignificantes não tinham feição perigosa de armas. Ouvi os louvores, incrédulo”.

Graciliano Ramos, *Infância*

RESUMO

O presente estudo originou-se a partir de uma pesquisa bibliográfica e tem como seu objetivo principal refletir sobre – e apontar para – a possibilidade de uma prática pedagógica autônoma que oriente a formação do *Professor de Linguagens*. Para tanto, buscou-se analisar a temática em três eixos: inicialmente, propõe-se uma reflexão sobre como seria um professor autônomo na área de Letras; depois, apresentam-se considerações sobre a formação de um *professor de linguagens*; e, por fim, tenta-se estabelecer uma concepção de formação de leitores na perspectiva do *professor de linguagens*, que desenvolveria sua proposta pedagógica a partir da leitura literária, tratando-a como uma aprendizagem de prazer.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Formação de Professores. *Professor de Linguagens*. Leitura Literária.

RESUMEN

El presente estudio se originó a partir de una pesquisa bibliográfica y tiene como su objetivo principal reflejar acerca de – y apuntar para – la posibilidad de una práctica pedagógica autónoma que guíe la formación del *Profesor de Lenguajes*. Con este fin, hemos tratado de estudiar el tema en tres áreas: en primer lugar, se propone una reflexión sobre cómo sería un profesor autónomo en el área de las Letras; a continuación, presentarse las consideraciones sobre la formación de un *profesor de lenguajes*; y, finalmente, los intentos de establecer una concepción de formar a los lectores desde el punto de vista de un *profesor de lenguajes*, que desarrollaría su propuesta pedagógica de la lectura literaria, tratándola como una aprendizaje de placer.

Palabras-clave: Práctica pedagógica. Formación de Profesores. *Profesor de Lenguajes*. Lectura Literaria.

SUMÁRIO

1 APRESENTANDO IDEIAS	08
1.1 TECENDO RELAÇÕES	15
1.1.1 Estudos sobre Formação de Professores de Linguagens e Práticas Pedagógicas	17
1.1.2 Tendências e Inovações	21
1.2 OS “PORQUÊS” DESTE ESTUDO	26
1.3 CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS	29
2 REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES AUTÔNOMOS	35
2.1 EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: UM DIÁLOGO CONTRA A ENGANAÇÃO DO MUNDO	38
2.2 A EDUCAÇÃO A SERVIÇO DO CAPITALISMO	42
2.3 PODEMOS RELACIONAR CONHECIMENTO E PRODUTIVIDADE?	47
2.4 POR QUE, ENTÃO, LUTAR POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA?	51
2.5 ENCERRANDO A PRIMEIRA ETAPA	53
3 O PROFESSOR DE LINGUAGENS E SUAS ESPECIFICIDADES	57
3.1 COMO ESTÁ ORGANIZADO O SISTEMA DE ENSINO CONVENCIONAL EM NOSSO PAÍS?	57
3.2 COMO CONSTRUIRÍAMOS NOVAS ROTAS NOS ESTUDOS DA ÁREA DAS LINGUAGENS?	60
3.3 COM VOCÊS, O PROFESSOR DE LINGUAGENS!	66
4 FORMAÇÃO DE LEITORES NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR DE LINGUAGENS	76
4.1 O QUE ENTENDEMOS POR LEITURA?	76
4.2 O QUE ENTENDEMOS POR FORMAÇÃO DE LEITORES?	82
4.3 COMO PRETENDE ATUAR O PROFESSOR DE LINGUAGENS?	92
5 CONCLUSÃO	103
REFERÊNCIAS	108

1 APRESENTANDO IDEIAS

Vivemos em tempos dinâmicos, inconstantes, onde tudo se transforma rapidamente. Em nosso contexto, nada do que nos cerca é feito para durar, para ser “sólido”. É o mundo das incertezas, das incompreensões, do individualismo, do egoísmo. Segundo o sociólogo polonês Bauman (2007), nossos ancestrais eram esperançosos: quando falavam de “progresso”, referiam-se à perspectiva de cada dia ser melhor do que o anterior. Nós estamos assustados: “progresso”, para nós, significa uma constante ameaça de ser chutado para fora de um carro em aceleração.

Neste contexto caberia ainda falar em utopias, acreditar e apostar na esperança? Nos tempos recentes não tem se ouvido muito falar em utopias, em sonhos, especialmente entre educadores. Teriam eles abandonado as utopias? Teriam desistido do sonho de educar? Estariam descrentes, receosos e desconfiados por tantas promessas que lhes foram feitas e não cumpridas (carreira, salário, melhoria das condições de trabalho, reconhecimento social, etc.), com as quais se envolveram e pelas quais lutaram?

Parece que as características da sociedade acima referida deixam pouco lugar para se pensar de maneira utópica ou apostar na esperança. De acordo com Gentili e Alencar (2001), o campo educacional, como não poderia deixar de ser, sofre também a invasão do desencanto. De uma forma ou de outra, todos parecem concordar com o fato de que as coisas dentro da escola não vão bem.

Nesse sentido, utopia diz respeito ao que virá, ao possível, a algo a ser construído como possibilidade, remete a crer, a prospecções que nem sempre se confirmam, mas que se constituem em cenário, ou seja, o fato de serem criadas encoraja a realização, abre cortinas para perspectivas que não seriam vislumbradas ou realizadas, se, inicialmente, não existissem como projeto. É possível educar sem acreditar em projetos, possibilidades e na capacidade humana de mudança? Educar exige o cultivo da esperança, da crença no devir humano e no cultivo de relações verdadeiras entre quem ensina e quem aprende¹.

A sociedade contemporânea parece ser mais o cenário do fim das utopias do que um campo de possibilidade para as mesmas. Como pensar em possibilidades, falar de algo que ainda se tornará em meio a um cenário tomado pelo pragmatismo, pela

¹Ao falarmos de quem ensina e quem aprende estamos nos referindo tanto ao estudante quanto ao professor, que, na concepção de Paulo Freire, podem alternar-se como ensinantes e aprendentes.

praticidade, pelo concreto, pelo mensurável em resultados palpáveis? Torna-se um desafio cada vez maior para quem atua na educação falar e acreditar em utopias, muito mais complicado ser defensor e arauto das mesmas, pois educar é trabalhar com o incerto, com o não palpável, uma vez que muito daquilo “produzido” em educação não se enquadra nos parâmetros da sociedade apontada por Bauman (2007).

As palavras do autor referido refletem sobre uma nova lógica cultural que vem enfraquecendo as relações humanas. Os laços inter-humanos, que antes teciam uma rede de segurança digna de um amplo e contínuo investimento de tempo e esforço, e valiam o sacrifício de interesses individuais imediatos, tornam-se cada vez mais frágeis e reconhecidamente temporários. A sociedade é cada vez mais percebida e tratada como uma “rede” do que uma “estrutura”: ela é compreendida e encarada como uma matriz de conexões e desconexões aleatórias e de um volume essencialmente infinito de permutações possíveis.

Além disso, vivemos o colapso do pensamento, do planejamento e da ação a longo prazo, e o desaparecimento ou enfraquecimento das estruturas sociais nas quais estes poderiam ser traçados com antecedência. Essa “sensação” leva a um desmembramento da história política e das vidas individuais numa série de projetos e episódios de curto prazo que são, em princípio, infinitos e não combinam com os tipos de sequências aos quais conceitos como “desenvolvimento”, “maturação” ou “progresso” poderiam ser significativamente aplicados.

É, nesse contexto, que nos deparamos com uma figura extremamente importante para o desenvolvimento do ser humano: o professor, um profissional que lida eminentemente com relações humanas. Dentro desse turbilhão de incertezas, como esse profissional deve se comportar? Conforme Bauman (2007, p. 111), ainda restam possibilidades de “utopia” na “era da incerteza”, pois “[...] viver em um mundo incerto com a esperança de dias mais equilibrados é necessário para o progresso”.

Para nascer, o sonho dos utopistas necessita de duas condições: primeiro, um sentimento irresistível de que o mundo não está funcionando de maneira adequada e de que será improvável consertá-lo sem uma revisão completa; segundo, a confiança na capacidade humana de realizar essa tarefa, a crença de que nós, humanos, podemos fazê-lo, armados como estamos da razão capaz de verificar o que está errado no mundo e descobrir o que usar para substituir suas partes doentes, assim como da capacidade de

construir as armas e ferramentas necessárias para inserir esses projetos na realidade humana.

Logo, nesses chamados “tempos líquidos”, nós, professores, necessitamos de novas formas de pensar a educação, já que os desafios do ensino crescem com as mudanças no mundo. Nesse sentido, Imbernón (2011) destaca, dentre outros aspectos, a necessidade de novas funções do professor – fato que resultaria em uma nova cultura profissional –, além de uma mudança nos posicionamentos de todos os que trabalham com educação. Para tanto, “[...] Educar, hoje, é tão difícil quanto necessário. Educar, mais do que nunca, é acumular saber para humanizá-lo, distribuí-lo e dar-lhe um sentido ético, isto é, solidário, cuidadoso com a dignidade do ser humano e do mundo” (GENTILI E ALENCAR, 2001, p. 100).

O professor precisa estar diretamente conectado a duas realidades que se complementam: a escola e a comunidade. A partir dessa relação, qualquer prática pedagógica deverá ser orientada por planejamento, desenvolvimento, avaliação e reformulação de estratégias e programas educacionais. Nesse sentido, conforme Imbernón (2011), a escola poderá educar “na” vida e “para a” vida. Isso significa que a vida será o local de enunciação de onde partirão as ações pedagógicas que, conseqüentemente, terão a finalidade de atingir a formação da própria vida dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Para educarmos realmente na vida e para a vida, como orienta Imbernón (2011), a escola precisa superar os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário. Além disso, a escola deve ser uma manifestação de vida em toda a sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade. Desse modo, é necessário que o professor esteja preparado para ensinar, por exemplo, a complexidade de ser cidadão e as diversas instâncias em que esta se materializa. Logo, se a educação dos seres humanos tem se tornado mais complexa, o mesmo deveria acontecer à profissão docente.

A escola e os professores estão em um contexto marcado por mudanças vertiginosas referentes à comunidade social, ao conhecimento científico, à arte e à cultura. Isso provoca uma evolução acelerada da sociedade, refletida na mudança inevitável das atuais formas de pensar, sentir e agir das novas gerações. Desse modo, as

mudanças nos meios de comunicação e na tecnologia abalaram a transmissão do conhecimento e, portanto, suas instituições.

Além disso, dentro do contexto em questão, conforme já pontuamos, o professor necessita formar-se para a mudança e para a incerteza. Enquanto profissionais, não podemos mais abrir mão da dúvida, dos questionamentos, pois não somos mais os sujeitos detentores do saber absoluto – na verdade, descobriu-se que de fato nunca fomos esse sujeito ao qual um dia lhe foi delegado portar o saber absoluto. Nesse contexto, a formação docente assume uma função que ultrapassa o ensino que objetiva mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação a fim de que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

Para Madalena Freire (2001), o educador tem o desafio de ler e interpretar esses significantes que emergem com os significados em diferentes circunstâncias de seu cotidiano. Ler nossos desejos, nossas vontades e perceber nossas limitações é uma forma de assumirmos nosso compromisso como um ser no mundo. Com o que Freire (2000) concorda, pois, para ele, os sonhos são projetos pelos quais se luta e não é possível pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto. Em outras palavras, a

[...] transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhado (FREIRE, 2000, p. 53-4).

O autor referido (2000) condena o sonho como devaneio, pois carece da realidade que precisa ser transformada. Este seria a ilusão dos sujeitos, pois jamais se encontraria ou teria a possibilidade de realização objetiva, seria enganador. Assim como a pura realidade da experiência condena o indivíduo à repetição de coesões externas, o devaneio submete o sujeito à clausura da solidão, separado do mundo e dos objetos, onde o simbólico passa a ser a lei do “faz de conta”, da confusão, da ilusão, sem nenhuma consideração com a realidade. “São as tensões entre os dois princípios que alimentam as energias potenciais de indivíduos e comunidades, criando o desejo de expressar o mundo interior e se relacionar com o exterior” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 64). Nesse sentido, o ser humano se constrói nesta tensão entre o sonho e a realidade, entre o desejo e a experiência.

O processo de reflexão sobre esses eventos é uma forma de conhecimento sobre os mesmos. É o esforço na direção de registrar experiências que podem servir de subsídio e apoio ao desenvolvimento da própria prática. De acordo com Freire (2001, p. 72), a reflexão é o lapidar do pensar e é por isso que deve ser registrada. “Enquanto vou pensando e registrando os meus conflitos, os meus desafios, na minha prática esse questionamento vai sendo ampliado”.

Assim, a formação do professor está diretamente relacionada com a qualidade do ensino. Essa afirmação implica uma concepção de qualidade orientada pelo significado que determinado professor atribui à sua prática. Algumas questões, levantadas por Imbernón (2011), são fundamentais para que o professor pense na construção de uma prática reflexiva e de caráter qualitativo: que instituição educativa queremos para o futuro em um ensino democrático e de qualidade? Ou continuaremos afônicos e vulneráveis?

O referido autor ainda salienta que exigir

[...] qualidade da formação e do ensino é uma questão ética e de responsabilidade social para evitar que se caia no charlatanismo, no treinamento culturalista e não inovador, na ostentação e na falácia. Temos de buscar a qualidade, mas sabendo que sua riqueza se encontra já no caminho (IMBERNÓN, 2011, p. 108).

Nessa perspectiva, a profissão docente precisa abandonar a concepção predominante no século XIX de simples transmissão do conhecimento acadêmico, pois, em um momento de crise paradigmática, é fundamental perceber que os futuros cidadãos precisarão de uma educação embasada na pluralidade, participação, solidariedade e integração.

O cenário vivido transmite incertezas, desencanto e desesperança conspirando em favor da morte do sonho e da utopia. Trabalhar para construir inéditos possíveis demanda um reposicionamento dos educadores na direção de alimentar projetos, desejos e crenças, mesmo que provisórios, como alicerce sobre os quais se institui o ser e o fazer do educador. Logo, podemos constatar que “Hoje, mais do que nunca, há razões de sobra para afirmar que outro mundo é necessário, urgente e possível” (GENTILI E ALENCAR, 2001, p. 21).

Dentro do cenário profissional dos “utopistas”, para que haja geração de conhecimento pedagógico, é necessário que o educador se convença, conforme lembra Freire (2011), que ensinar não é “transferir conhecimento”, mas criar as possibilidades

para a produção ou para a construção desse conhecimento. Especificamente na área das Linguagens, essas possibilidades podem surgir quando se propõe, por exemplo, um trabalho consciente de formação de leitores; pois, com essa prática, o educador poderá criar possibilidades para se formar e re-formar ao mesmo tempo em que forma e, como resultado, o educando forma-se e forma ao ser formado.

Vivemos sob a opressão de um sistema político-econômico que não estimula a existência de cidadãos pensantes, capazes de uma apropriação crítica do conhecimento e sua conseqüente recriação. Tal organização estrutural fomenta a constante reprodução de um “ensino bancário”, que resulta em fator deformador da capacidade criativa tanto do educando, quanto do educador. Nesse sentido, é a força criadora do aprender que pode superar os efeitos negativos de uma educação bancária a partir da comparação, da repetição, da constatação, da dúvida rebelde, da curiosidade não facilmente satisfeita.

Em qualquer instituição envolvida com a educação, é fundamental que se conquiste um espaço de construção de sujeitos atuantes para que se “aprenda criticamente” a partir de todas as práticas dinâmicas e, conseqüentemente, autônomas; deixando de lado práticas engessadas que apenas trabalham com a memorização de trechos, datas, regras, estruturas. Nessa perspectiva, o ato de educar reproduziria, conforme Freire (2005, p. 13), “[...] a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem”, isto é, o homem seria capaz de conquistar sua forma humana, um processo que, além de biológico, é fundamentalmente histórico.

Assim, é necessário que os educandos venham construindo uma consciência, desde sua formação inicial, dos processos históricos que os tornaram os cidadãos reais que eles são. Essa consciência deveria ser resultado de uma construção, ou seja, de prática pedagógica autônoma, na qual educador e educando construiriam, criariam, desenvolveriam, transformariam conhecimentos, em busca de uma sociedade na qual homens e mulheres se legitimariam enquanto humanidade, efetivando-se como sujeitos de todo o seu processo histórico.

Nessa perspectiva, salientamos que a relação entre formação docente e prática pedagógica estimula o enriquecimento do conhecimento profissional, além de permitir que se promova análise e reflexão sobre a mesma, proporcionando ao professor trabalhar em benefício de uma educação da humanidade. Ou seja, será a partir da consistência da nossa formação profissional que conseguiremos trabalhar para a mudança e a incerteza, educando na vida e para a vida.

Nesse sentido, reelaborar os sonhos é uma forma de pensar sobre nossos medos, angústias, limitações, nossas resistências como seres humanos, pois eles abrem possibilidades que não estamos dispostos a admitir no “agir consciente” do dia-a-dia. A presença de mecanismos de defesa e de racionalização consciente orienta nossos atos. No sonho “perdemos” o controle, ultrapassamos limites, criamos novas alternativas que não seriam possíveis em outras circunstâncias em função de nossas resistências. Logo, a “[...] abertura para aprendizagem é uma construção, é um processo permanente, a partir de nossas resistências. À medida que vou trabalhando a minha resistência, vou me abrindo para aprender cada vez mais dentro de meu ensinar” (FREIRE, 2001, p. 62).

Aprender e ensinar faz menção a nossos abismos, provoca conflitos, uma vez que diz respeito a uma dinâmica que se estabelece entre o velho e o novo, o que dominamos e o desconhecido, o seguro e o incerto. Nessa perspectiva, “[...] aprender sempre é o que mais impede que nos tornemos prisioneiros de situações que, por serem inéditas, não saberíamos enfrentar” (CORTELLA, 2006, p. 13). O desafio está posto aos educadores, pois, no entender de Gentili e Alencar (2001), crianças, jovens e também adultos são ativos discentes, portadores de esperanças. Os docentes têm, portanto, a obrigação de potencializar estes sonhos e possibilidades, vencendo a renitente amargura, recuperando a fundamental jovialidade – rebelde e transformadora.

Os pressupostos até aqui abordados nos remeteram ao estudo que ora se apresenta, intitulado “Formação do *Professor de Linguagens*²: O desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma que oriente a formação de leitores”, cuja origem deu-se a partir de uma pesquisa bibliográfica, interessando-nos, principalmente, a reflexão sobre a possibilidade de uma prática pedagógica autônoma que orientasse a formação do *Professor de Linguagens*, uma nova categoria cujo interesse fundamental caminaria rumo ao rompimento com a dicotomia existente entre professores formados pelos cursos de Letras que, ou são professores de Língua Portuguesa, ou são professores de Literatura. Nesse caminho, buscamos analisar a temática em três eixos: inicialmente, propomos uma reflexão sobre como seria um professor autônomo na área de Letras; depois, apresentamos considerações sobre a formação de um *professor de linguagens*; e, por fim, tentamos estabelecer uma concepção de formação de leitores na perspectiva

²Optei por destacar a expressão *professor de linguagens*, em todas as suas ocorrências, utilizando a fonte em itálico, a fim de enfatizar a ideia central proposta neste estudo.

desse “novo” profissional, que desenvolveria sua proposta pedagógica a partir da leitura literária, tratando-a como uma aprendizagem prazerosa, visto que a Literatura deveria ser trabalhada no espaço escolar pelo viés estético.

Após essas reflexões introdutórias, a próxima subseção trará o contexto do estudo em questão, destacando os caminhos para onde apontam os trabalhos sobre formação de professores e práticas pedagógicas. Destacamos, também, como justificativa dessa dissertação, o fato de que estas reflexões poderão ser um passo de grande importância para a construção de práticas pedagógicas que orientem a postura emancipatória, tão necessária a essa sociedade que, cotidianamente, nega direitos básicos ao cidadão.

1.1 TECENDO RELAÇÕES

O objetivo da presente seção é mapear e discutir o conhecimento produzido na área da Formação de Professores de Linguagens, relacionada com a área de Práticas Pedagógicas Autônomas, entre os anos de 2002 e 2011, com o propósito de tecer algumas relações nesse campo de investigação. Entre outros aspectos, interessamo-nos em demonstrar as temáticas privilegiadas, a organização regional dessa produção e, ao final, a relação paradoxal entre as áreas de Letras e da Educação, apresentando e discutindo as tendências atuais e os meandros das duas áreas em questão.

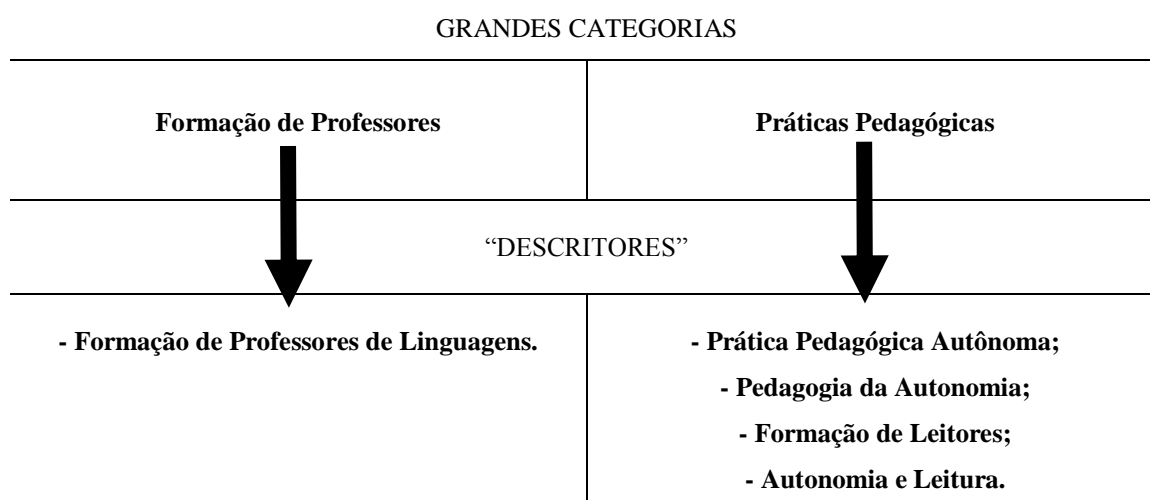
Ao iniciar este estudo, selecionamos duas grandes categorias para a classificação dos resumos das teses e das dissertações: “Formação de Professores” e “Práticas Pedagógicas”. Após as categorias, seguiu-se à definição dos descritores, a fim de direcionar as buscas a serem realizadas no Banco de Dados da CAPES³. Esses descritores consistiam em palavras-chave selecionadas a partir do título de meu pré-projeto de pesquisa: “Formação do *Professor de Linguagens*: O desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma que oriente a formação de leitores”. No entanto, surgiu o primeiro obstáculo: a amplitude do tema “formação de professores” resultou em inúmeras dissertações e teses, voltadas para as mais variadas especificidades. Observemos a seguinte tabela:

³O Banco de Dados da CAPES forneceu a produção acadêmica na área de educação, por instituição, para a construção deste “estado da arte”. Os dados fornecidos continham os resumos, as palavras-chave, a indicação do autor e o ano de defesa do trabalho.

	Resumos de Dissertações de Mestrado	Resumos de Teses de Doutorado
2002	264	62
2003	329	76
2004	413	76
2005	424	99
2006	437	111
2007	462	115
2008	516	131
2009	507	144
2010	466	168
2011	525	158
TOTAL:	4.343	1.140

Desse modo, optamos por delimitar nossa proposta de pesquisa. De acordo com minha formação inicial na área das Letras e com meu foco na formação de leitores – como sugestão de prática pedagógica autônoma –, decidimos especificar, dentro da grande categoria “formação de professores”, o tema “formação de *professores de linguagens*”. Com esta especificação, pensamos que nosso estudo se tornará mais consistente, pois trará um mapeamento fundamental para justificar nossa proposta de pesquisa.

Assim, a partir do título “Formação do *Professor de Linguagens: O desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma que oriente a formação de leitores*”, organizamos as seguintes divisões:



Além dessas divisões, há um mapeamento anual, entre 2002 e 2011, e outro regional, a fim de que possamos observar os eixos da pesquisa em Educação no Brasil.

1.1.1 Estudos sobre Formação de Professores de Linguagens e Práticas Pedagógicas

Já destacamos que o professor precisa relacionar-se diretamente com a escola e com a comunidade, com seus contextos e processos históricos, pois será, a partir dessa relação, que, conforme Imbernón (2011), a escola poderá educar na vida e para a vida. No entanto, na lógica cultural atual, podemos perceber, em diversas práticas humanas, a convivência, muitas vezes antagônica, de variados tipos de racionalidade. O cotidiano nas instituições de ensino é um bom exemplo disso. O embate entre adeptos da chamada “escola nova” e setores mais tradicionais da Educação é comum e, muitas vezes, acaba por paralisar ações pedagógicas autônomas e dinâmicas, promovendo uma luta entre racionalidade instrumental e emancipatória. Desse modo, para educarmos realmente na vida e para a vida, como salienta o referido autor, a escola precisa repensar seu papel, superando certas amarras e aproximando-se de um caráter mais relacional e dialógico. Nesse sentido, se a escola repensasse seu papel, motivaria os professores a refletirem sobre sua formação – ação que, se bem pensada e planejada, poderia mudar os rumos da educação em nosso país.

Seguindo essa perspectiva, na área da formação de professores, não encontramos nenhum trabalho relacionado com a formação específica do *professor de linguagens*, há apenas o registro de trabalhos voltados à formação do professor de Língua Portuguesa e/ou de Literatura. Essa divisão demonstra uma preocupação apenas com o ensino instrumental da língua, deixando de lado a natureza reflexiva e interdisciplinar das linguagens. Observemos a tabela a seguir:

Regiões ⁴	Dissertações de Mestrado	Teses de Doutorado
Norte	03	-
Nordeste	16	01
Centro-Oeste	21	01
Sudeste	91	12
Sul	46	07
TOTAL:	177	21

Encontramos um total de 198 trabalhos, em todo o país, que contribuem com a separação entre gramática, estudos literários e redação, ou seja, há trabalhos voltados

⁴A divisão por regiões segue o padrão geográfico atual: Região Norte – AC, RR, AP, PA, TO, AM, RO; Região Nordeste – AL, PE, PB, RN, MA, CE, PI, BA, SE; Região Centro-Oeste – MT, MS, GO, DF; Região Sudeste – MG, RJ, ES, SP; Região Sul – PR, SC, RS.

para a formação do professor e suas práticas pedagógicas, mas são trabalhos que não auxiliam na caminhada interdisciplinar que vem sendo proposta ao longo dos últimos anos, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN's, que, referindo-se aos conhecimentos da Área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, destacam:

A perspectiva dos estudos gramaticais na escola, até hoje centra-se, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal; descrição e norma se confundem na análise da frase, essa deslocada do uso, da função e do texto. [...] O estudo gramatical aparece nos planos curriculares de Português, desde as séries iniciais, sem que os alunos, até as séries finais do Ensino Médio, dominem a nomenclatura. Estaria a falha nos alunos? Será que a gramática que se ensina faz sentido para aqueles que sabem gramática porque são falantes nativos? [...] Os estudos literários seguem o mesmo caminho. A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno (BRASIL, PCN, 1999, p. 33-34).

Assim, podemos perceber a necessidade atual de pensarmos a formação de um *professor de linguagens*, em vez de se manter a divisão entre Língua Portuguesa e Literatura, pois, dessa maneira, o eixo centralizador das práticas pedagógicas desse professor seria a “comunicação”, entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas. A língua compreendida como linguagem que “constrói” e “desconstrói” significados sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, seriam deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passaria a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integrar-se-ia à área de leitura.

A tabela abaixo aponta os trabalhos divididos por temas. Aqui, foi considerado o tema “Formação de Professores de Língua Portuguesa e/ou Literatura” justamente para destacar a oposição em relação à ausência de trabalhos acerca do tema “Formação de Professores de Linguagens” – questão que mais nos interessa neste estudo.

Temas	Dissertações de Mestrado	Teses de Doutorado
Formação de Professores de Língua Portuguesa e/ou Literatura	25	05
Prática Pedagógica Autônoma	01	-
Pedagogia da Autonomia	30	01
Formação de Leitores	119	15
Autonomia e Leitura	02	-
TOTAL:	177	21

Essa tabela traz, organizados por ano, o total de trabalhos realizados dentro da grande área “Formação de Professores de Língua Portuguesa e/ou Literatura e Práticas Pedagógicas Autônomas”:

Anos	Dissertações de Mestrado	Teses de Doutorado
2002	16	-
2003	15	04
2004	16	02
2005	23	02
2006	23	01
2007	15	01
2008	23	04
2009	19	05
2010	12	01
2011	15	01
TOTAL:	177	21

Ao analisar os resumos de trabalhos sobre “Formação de Professores de Língua Portuguesa e/ou Literatura”, observamos, então, a fragmentação da área das Linguagens, fato que acaba contribuindo para a instrumentalização, cada vez maior, das práticas pedagógicas, ou seja, a língua tem sido trabalhada apartada do contexto social vivido. No entanto, não há como separá-la de sua própria natureza dialógica por princípio, muito menos em ambiente escolar – onde se pretende formar o aluno para que ele tenha competências e habilidades que o tornarão capaz de enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

No mesmo período, não há referência a nenhuma pesquisa na área da Educação relacionada à “Prática Pedagógica Autônoma”, fato que impulsiona nosso interesse em abordar a referida temática. No entanto, encontramos uma dissertação de mestrado, defendida em 2009, na Universidade Federal do Paraná, cujas palavras-chave são “autonomia, prática pedagógica, *design* e artesanato”. O que chama a atenção é a proposta de pesquisa de um autor que está inserido em uma área do conhecimento totalmente afastada da Educação: a área do Desenho Industrial. O referido trabalho propõe uma aproximação teórica das intervenções do *design* no artesanato com os princípios pedagógicos de Paulo Freire, na busca por caminhos que levam a uma prática emancipatória.

Ao nos referirmos à “Pedagogia da Autonomia”, observamos, a partir dos resumos, que todos os trabalhos estão diretamente relacionados com a área da Educação; no entanto, são trabalhos bastante teóricos, ou seja, não se relacionam com práticas pedagógicas autônomas, por exemplo. Outra questão que merece atenção, aqui,

é o fato de que as demais áreas, voltadas para o ensino, não parecem muito interessadas em buscar autonomia em suas práticas, não demonstram muita disposição ao diálogo interdisciplinar e, assim, acabam contribuindo com estudos que sempre priorizam a natureza instrumental do saber.

Quando pesquisamos acerca de trabalhos da área “Formação de Leitores”, encontramos um grande número de pesquisas, fato que chamou a nossa atenção pela preocupação de pesquisadores, tanto da área de Letras, quanto da área da Educação, com a temática. No entanto, observando os resumos, percebemos que os trabalhos da área de Letras abordam a formação de leitores de um modo, até certo ponto, mecânico. Encontramos propostas de leitura de gêneros e autores diferenciados, análises literárias e gramaticais, perspectivas de leitura a partir das leituras obrigatórias para vestibulares, ou seja, são pesquisas que, novamente afirmamos, priorizam um trabalho automático com a língua, deixando de lado qualquer reflexão acerca de seu uso social. Já os trabalhos da área da Educação, trazem um viés pedagógico significativo, pois priorizam questões mais reflexivas sobre a formação dos leitores, que servirão para, em segundo momento, a construção de propostas de trabalho mais consistentes. Há pesquisas que se utilizam da perspectiva de Paulo Freire, há outras que levam em consideração documentos como os PCN’s e há, ainda, muitos trabalhos voltados para o relato de experiências de professores em sala de aula.

Outro tema que nos interessa indagar é a relação ou a possibilidade desta entre “autonomia e leitura”. Ao investigar, constatamos que é algo bastante afastado das rodas de pesquisa acadêmica, pois encontramos apenas 02 dissertações de mestrado, no ano de 2007, na Região Centro-Oeste, e nenhuma tese de doutorado. Entre as referidas dissertações, a primeira, na área da educação, propõe-se a tratar das práticas pedagógicas e das suas relações com a formação docente, para tanto, desenvolve pesquisa sobre os processos de ensino e aprendizagem como objeto da prática docente, considerando as dimensões sócio-históricas, epistemológicas e psicopedagógicas envolvidas nesse processo, bem como a formação dos professores como mediadores do saber escolar. Já a outra dissertação, na área das Letras, propõe-se a mostrar, por meio da ideia de leitura dialógica, de leitura literária e de leitura de mundo, as formas de possibilidade de o leitor resgatar o seu próprio discurso e tornar-se indivíduo autônomo, proposta essa que muito se aproxima do que pretendemos desenvolver nesse estudo.

1.1.2 Tendências e Inovações

Tradicionalmente, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil tem se voltado com ênfase para a gramática normativa, sobretudo quando impõe um conjunto de regras a ser perseguido em busca de uma língua ideal ou quando apenas identifica partes que compõem um todo, com suas respectivas funções. Com o avanço dos estudos linguísticos, em grande parte pelo reconhecimento da Linguística como ciência da linguagem e de estudos sobre aprendizagem, muitas teorias são propostas para descrever/explicar a língua e para descrever o processo de ensino/aprendizagem. Dentre essas teorias, algumas se têm destacado: a teoria sócio-interacionista vygotskiana de aprendizagem, as de letramento e as de texto/discurso, que possibilitam considerar aspectos cognitivos, sócio-políticos, enunciativos e linguísticos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua.

A concepção de aprendizagem como resultado da interação dialética de um indivíduo com outros num determinado grupo social reflete a importância da dimensão social no processo de desenvolvimento do ser humano. Essa interação se dá, desde o nascimento, entre o homem e o meio social e cultural em que se insere, mas essa relação com o meio não se dá de forma direta, ela é mediada por sistemas simbólicos que representam a realidade; e a linguagem é o principal sistema de todos os grupos humanos. Já os estudos sobre letramento investigam as práticas sociais que envolvem a escrita, seus usos, funções e efeitos sobre o indivíduo e a sociedade como um todo. Alguns dos resultados obtidos pelas pesquisas indicam que todos os usos linguísticos são situados no espaço e no tempo, além de representarem a sedimentação de práticas sociais.

Junto a essas concepções, parece claro que pensar as perspectivas do ensino de língua exige referências aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN's), uma vez que eles se tornaram um bom ponto de referência para reflexão. Os PCN's iniciam o capítulo sobre “o ensino e a natureza da linguagem”, da seguinte forma:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem, os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura (BRASIL, PCN, 1999, p. 19).

Nesse sentido, o documento preceitua que os alunos devem ser capazes de usar a língua em situações sociais, tratando a linguagem sob as seguintes perspectivas: como expressão do pensamento; como instrumento de comunicação; como modo de interação (construção sócio-histórica).

Até bem pouco, o ensino de língua capitalizava a visão das gramáticas pedagógicas com o predomínio da ideia de língua como sistema de regras, a qual poderia ser estudada inerentemente já que teria determinado grau de estabilidade interna, estruturação e autonomia significativa. Com a criação dos PCN's, a língua é tratada como “trabalho”, no qual se privilegia a “análise da dimensão discursiva e pragmática da linguagem”, situada em contextos da vida como “prática social”. Esse documento sugere a formação de um cidadão habilitado a usar de modo adequado sua língua em situações cotidianas para ler e ouvir, falar e escrever. Esses ideais deixam de lado o ensino tradicional da gramática e a produção de textos sem finalidade concreta, para resgatar a formação do indivíduo em função de sua vida social.

Alguns aspectos inovadores dos PCN's merecem destaque:

- Adoção do texto como unidade básica de ensino;
- Produção linguística como produção de discursos autênticos e contextualizados;
- Noção de que os textos distribuem-se por gêneros discursivos relativamente estáveis, orais e escritos, com características próprias, socialmente organizadas;
- Atenção para a língua em funcionamento, sem se fixar no estudo da gramática;
- Atenção para a produção e a compreensão do texto escrito e oral;
- Clareza quanto à variedade de usos da língua e variação linguística.

Além desses aspectos, o documento sugere respeito às variedades linguísticas e reconhece os domínios da oralidade e da escrita como valiosos. Marcuschi (2004) traz alguns conceitos relevantes no trato da língua em sala de aula:

- A **língua** não deve ser tratada somente como um instrumento para transmitir informações, ela é responsável pela relação indivíduo–mundo e pode ser considerada um sistema estável, mas não estático;
- O **texto** deve ser visto como uma representação dos fenômenos sociais, culturais e históricos;
- Tratar da **produção textual**, oral e escrita, não é dar-lhe uma gramática e sim sugerir os requisitos ou princípios gerais de sua constituição de modo que permita o acesso ao sentido;

- A **compreensão textual** deve estar interligada com a produção, o trabalho deve ser feito **sobre** o texto;
- Seria conveniente que a **variação** fosse respeitada no contexto de ensino e que isso se refletisse depois no contexto da vida social;
- Como é um grave equívoco a ideia de que a **escrita** seja a representação da **fala**, o trabalho com as duas modalidades é essencial.

Ao levarmos em consideração os pressupostos elencados acima, notamos que a preocupação com a leitura tem se tornado um dos assuntos bastante debatidos na esfera educacional. As práticas pedagógicas atuais, para que acompanhem a lógica cultural contemporânea, deveriam priorizar um trabalho consistente acerca da leitura, para que esta fosse um objetivo dos professores de Língua Portuguesa e/ou de Literatura, tornando-se um “ideal”, proposto e buscado pelos profissionais envolvidos com o processo educacional. Nessa perspectiva, podemos lembrar Freire (2009), que entende o processo de leitura como o estabelecimento de uma relação dinâmica que vincula a linguagem à realidade. Esse vínculo nos faz percebermos a nós mesmos, o universo das palavras e o contexto a que se referem.

Logo, o que me interessa quando falo em “leitura” são seus efeitos sobre o indivíduo como forma de conhecimento ou reconhecimento da realidade. Ler, portanto, significa colher esses conhecimentos, e o conhecimento é sempre um “ato criador”, pois nos obriga a redirecionar o que já está estabelecido, introduzindo outros mundos em novas séries de relações e em um novo modo de perceber o que nos cerca. Todavia só nos tornamos conscientes desse processo, conforme Vargas (2009), quando precisamos ensinar a ler – não a juntar sílabas, mas a somar ideias.

A formação de leitores não pode ser tratada como mera oferta de recursos técnicos para a decodificação do código linguístico, pois não se trata apenas de “ensinar a ler”. A prática pedagógica da leitura deve resgatar o conceito da verdadeira democracia, desenvolvendo-se como prática transformadora e libertadora. Ou seja, os educandos necessitam ter autonomia na construção de seus conhecimentos, a fim de que nunca sejam sujeitos da autonomia de outrem. Entretanto, isso só ocorrerá se o educador pensar em sua prática como algo que deve ser construído, dinâmico, maleável.

É importante ressaltarmos que, em qualquer instituição envolvida com a educação, é fundamental que se conquiste um espaço de construção de leitores para que se “aprenda criticamente” a partir de todas essas práticas dinâmicas e,

consequentemente, autônomas; deixando de lado práticas bancárias que apenas trabalham com treinamentos e memorizações; ignorando que o texto deve ser compreendido como resultado da representação de dados sociais que fazem dele expressão de uma sociedade e de um momento histórico. Logo, é imprescindível lembrarmos que o ato de educar reproduziria, conforme Freire (2005, p. 13), “[...] a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem”.

A partir dos dados apresentados nesta contextualização, podemos perceber que esta busca ainda está muito afastada do universo acadêmico ao se tratar de formação de professores e práticas pedagógicas. Nosso ensino está cada vez mais deficitário e, para isso, temos várias justificativas desde os baixos salários até poucas oportunidades de estudo devido à carga horária excessiva, grande número de alunos, dentre outros.

Entretanto, há uma questão que muito nos interessa e que, talvez, seja uma das nuances do estudo em questão: o fato de um sujeito optar pela licenciatura em Letras, ou em Matemática, ou em Filosofia, ou pelo curso superior de Pedagogia não o torna mais ou menos professor, pelo contrário, estes profissionais têm, inicialmente, a mesma responsabilidade, pois são, antes de qualquer especificidade, educadores e, por isso, deveriam estar comprometidos com a natureza reflexiva de seus “conteúdos”, deixando para um segundo momento o viés instrumental, que acaba alienando professores e alunos.

A tabela abaixo destaca os trabalhos por áreas e, assim, foi possível perceber a discrepância, por exemplo, dos trabalhos na área de Letras: são 42 dissertações que abordam o tema “formação de professores de Língua Portuguesa e/ou Literatura e práticas pedagógicas” de forma instrumental em oposição a apenas 20 dissertações que abordam o mesmo tema de uma forma mais reflexiva e, por isso, voltada para a busca da autonomia, tanto do aluno quanto do professor. Em contrapartida, são 113 dissertações encontradas na área da Educação, fato que demonstra o interesse dos educadores em questões relacionadas à prática pedagógica. Esses dados vêm nos auxiliar a defender a ideia desenvolvida ao longo da experiência pessoal desta pesquisadora enquanto professora: está se formando um grande número de “professores” de Matemática, de História, de Filosofia, de Geografia, de Biologia, de Língua Portuguesa e/ou Literatura, de Física, de Química, de Sociologia, de Educação

Física, de Artes, de Língua Estrangeira, porém, está cada vez mais difícil a formação de “educadores”, comprometidos com o ensino-aprendizagem de seus alunos.

	Áreas	Dissertações de Mestrado	Teses de Doutorado
Letras	<i>Trabalhos de Natureza Reflexiva</i>	20	05
	<i>Trabalhos de Natureza Instrumental</i>	42	07
Educação		113	08
Filosofia		01	-
Desenho Industrial		01	-
Ciência da Informação		-	01
TOTAL:		177	21

Desse modo, ao trabalharmos com a temática da leitura – discutindo sua importância e explicitando a compreensão crítica que gira em torno do ato de ler – dentro de instituições responsáveis pela educação, poderemos não só entendê-la pelo viés científico e estético, mas também pelo viés ético e político. Isto porque, segundo Freire (2009, p. 9), vivemos em uma

[...] sociedade que exclui dois terços de sua população e que impõe ainda profundas injustiças à grande parte do terço para o qual funciona, é urgente que a questão da leitura e da escrita seja vista enfaticamente sob o ângulo da luta política a que a compreensão científica do problema traz sua colaboração.

Sabemos, segundo o referido autor, que a leitura do mundo deve preceder a leitura da palavra, ou seja, a leitura da palavra deve se estender como continuação da leitura de mundo. Nesse sentido, linguagem e realidade se prendem dinamicamente, daí que a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica percepção das relações entre texto e contexto.

Além disso, podemos pensar também que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, ou seja, de transformá-lo através de prática consciente. A partir destas reflexões em torno da importância do ato de ler, podemos perceber a necessidade de uma prática

pedagógica autônoma que tenha como objetivo a “formação de leitores”, sustentada na percepção crítica, na interpretação e na reescrita do texto lido.

Nessa perspectiva, o educador necessita refletir a fim de que oriente sua prática pelo viés do incentivo à leitura, observada como processo discursivo, no qual o leitor tem papel fundamental de sujeito autônomo. Esse fato implica o leitor lançar seu olhar particular sobre o texto escrito, um olhar impregnado de subjetividade, que se constitui do/no exterior, por sua historicidade. Ou seja, é o momento histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração do sentido; estimulando o leitor a imaginar a partir da sua própria interpretação, independentemente de quais teriam sido as intenções do autor.

Assim, não é o texto que determina as leituras, mas o sujeito, não na acepção idealista de indivíduo, uno, coerente, porque dotado de razão – graças à qual lhe é possível controlar conscientemente a linguagem e o sentido –, mas enquanto participante de uma determinada formação discursiva, sujeito clivado, heterogêneo, imbuído de subjetividade, através da qual se inscreve no discurso. É apenas nesta visão de sujeito que se pode dizer que o leitor é o ponto de partida da produção do sentido.

Dessa maneira, é necessário, parafraseando as palavras de Luzia de Maria (2009), desautomatizar certo sedentarismo intelectual presente em algumas práticas pedagógicas, pois os educadores devem se recordar de seu papel social, articulando sua formação e seus saberes com uma prática que proporcione aos educandos postura emancipatória perante uma sociedade que cada vez mais cerceia os direitos à educação, à humanização e à cidadania.

1.2 OS “PORQUÊS” DESTE ESTUDO

Os tempos de agora são voláteis, inconstantes, onde a mudança é a tônica. Os interesses, as sensibilidades, os olhares são outros. Outras instâncias sociais ganham relevo. Outras importâncias surgem na nova ordem mundial. Não podemos fechar os olhos para isso como se os alunos de hoje fossem os mesmos de uma década atrás. Ouvi de uma colega o seguinte comentário: “Os alunos não fazem os exercícios, não fazem as tarefas... não sei o que fazer para reverter isso!”. Será que temos que “reverter” algo? Voltar no tempo é possível? Parece-me que as respostas a tais indagações iniciariam uma boa discussão pedagógica.

Os alunos de hoje vivem em outro tempo, conseqüentemente, como professores, não podemos cobrar deles uma postura senão aquela que condiz com a atualidade. Só para citar breves exemplos que agora nos ocorrem: não há espaço para segurar forçosamente um aluno dentro de uma sala de aula, na qual ele não pode ser ouvido, percebido como sujeito atuante. Não há como esperar do aluno respeito pelo próximo, comprometimento com a turma, se ele fica a maior parte do tempo mirando a nuca do colega da frente, quase sempre fazendo qualquer outra atividade que não aquela proposta pelo professor lá na frente.

Lá na frente?

Lá na frente onde?

O professor necessita repensar a sua prática docente de outro lugar. Não cabe mais nos posicionarmos como senhores do saber técnico, reprodutores de regras e conceitos, meramente instrutores. Temos que perceber nossos alunos como sujeitos de um novo tempo. Assim, não podemos pensar em reverter suas posturas. Nossos alunos não são o que queremos que eles sejam. Eles simplesmente são o que o tempo deles permite que eles sejam. Se, enquanto professores, percebemos que o aluno não responde ou, ainda, não corresponde a certos estímulos, temos que nos apropriar de nossa formação e sensibilidade para construir estratégias que permitam aproximações de maior sucesso.

Nessa perspectiva, a profissão docente, no século XXI, tem exigido algo muito complexo daqueles que escolheram este caminho: não podemos ser meramente especialistas – posição que, ao longo da história, foi exigida do professor. Precisamos, antes de qualquer outra formação, de consciência reflexiva acerca de nosso papel – somos educadores, trabalhamos com vidas, com formação do indivíduo, com construção de conhecimento.

Para tanto, precisamos estar minimamente conectados a nossos alunos e a seus contextos, a fim de que possamos trabalhar na construção de uma educação mais ampla e sólida. Nesse caminho, o professor deveria se perceber como um “cientista social”, capaz de observar seu público e propor diagnósticos que auxiliassem a criação de propostas mais eficazes em nosso contexto atual. Então, em vez de pensarmos em como podemos reverter a situação em relação às posturas dos nossos alunos, talvez fosse mais nobre e mais interessante – além de observarmos atentamente o mundo que nos rodeia –

que pensássemos em reverter nossas práticas, com a finalidade de aproximá-las de nossos alunos.

Apesar de concordarmos com a ideia de que a experiência é fundamental, temos certo receio dela na vida docente. Muitos professores se utilizam de seus longos e cansados anos de magistério para afirmarem e reafirmarem, incessantemente, que a situação não segue nada bem no campo educacional. Logo, a experiência – e, muitas vezes, o medo – pode ser um fator paralisante. Não podemos utilizar nossos anos de sala de aula para fomentar nossa “autoridade professoral”. Esta deveria, aos poucos e silenciosamente, ser construída a partir de nossas ações. No entanto, há de se ter o devido cuidado para que ela não paralise a construção da prática pedagógica, confundindo-se com “autoritarismo”. Do que adianta, após vários anos de sala de aula, o professor continuar fazendo as mesmas coisas? Este profissional está usando sua experiência a favor de quem? Para quem? Contra quem?

A experiência é fundamental, desde que auxilie na renovação. É, a partir da experiência, que conhecemos nossos alunos; aprendemos com eles; descobrimos métodos mais ou menos eficazes; aplicamos conhecimentos; somos instigados a investigar; buscamos novas possibilidades; superamos dificuldades; pesquisamos; enfim, aprendemos. Se a experiência servir apenas para sedimentar o já feito, o já sabido, o já conhecido, de nada vale sua companhia.

Dentre uma série de condições necessitadas por nossos alunos, a principal é reverter a formação e, conseqüentemente, a postura do professor. Conforme destaca Imbernón (2011, p. 15):

[...] isso implica, mediante a ruptura de tradições, inércias e ideologias impostas, formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto.

Dessa maneira, o professor, para desempenhar o papel do que chamamos aqui de “cientista social”, necessita movimentar-se por uma série de caminhos, buscando em cada um deles “munições” para que sua prática, cada vez mais autônoma, alcance o aluno; visto que, ao personalizar o ensino, nós o transformamos em educação.

Então, a partir do tema formação do *professor de linguagens*, pensar o desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma que orientasse a formação de leitores, como já destacamos, seria um importante e significativo passo para a

construção de práticas pedagógicas mais voltadas a uma postura emancipatória, tão necessária em uma sociedade que, cada vez mais, deixa de conceder direitos fundamentais ao cidadão. Ou seja, a partir da consistência da nossa formação profissional, conseguiríamos trabalhar com a mudança e a incerteza, educando na vida e para a vida. Afinal, ser professor significa participar ativamente da emancipação humana, pois o objetivo da educação é ajudar a tornar pessoas mais livres, menos submissas ao poder econômico, político e comercial. Nessa perspectiva, este estudo tem sua importância legitimada pelo fato de pretender refletir sobre a formação de um *professor de linguagens* que, unindo Língua Portuguesa e Literatura, demonstraria sua autonomia através da formação de leitores.

1.3 CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS

Os estudantes dos diversos cursos universitários e de pós-graduação ou, ainda, os pesquisadores necessitam do acompanhamento da Metodologia Científica e dos princípios básicos da Metodologia da Pesquisa, como “instrumentais” constituintes em caminhos metodológicos que auxiliarão, darão suporte aos trabalhos a serem desenvolvidos. Com base nesse pressuposto, pretendemos destacar alguns conceitos básicos – ciência, conhecimento científico e pesquisa – e comentar sobre a importância destes para a pesquisa na área da Educação.

Entretanto, a questão que será problematizada neste momento se refere à importância do conhecimento científico na área da Educação. Para isso, tem-se que, inicialmente, perceber a evolução dos saberes através do tempo. Homens e mulheres, ao longo de suas histórias, caracterizaram-se como seres epistêmicos, ou seja, construíram, reuniram, elaboraram e reelaboraram muitos conhecimentos, a necessidade da busca pelo “conhecer” constituiu-se como característica da humanidade, fato este que a forçou a uma relação diferenciada, mais cuidadosa com seu *habitat*.

Baseando-se nas experiências diárias, surgiram os conhecimentos, com caráter de necessidade, os quais foram classificados, com o passar do tempo e segundo visão de estudiosos, em empírico, teológico, filosófico e científico. Todos eles conduzem a apropriações diferentes, as quais foram apreendidas da realidade existencial.

Desse modo, tem-se a ciência, vista como uma forma especial de conhecimento da realidade, a qual reformula teorias fundamentais nas experiências do passado, resultando em constantes renovações. Além disso, há os métodos, os quais são

procedimentos indispensáveis para o desenvolvimento dos estudos científicos, pois o progresso nas ciências deve-se à aplicação de métodos adequados a cada campo e especificidade de conhecimento; o processo mais importante da vida intelectual da humanidade, sem o qual todos os estudos se perderiam em noções de senso comum ou se limitariam ao universo, superficial e inexpressivo, das imagens.

Há diversas classes de métodos, como os racionais, os quais fazem parte da estrutura do raciocínio indutivo e dedutivo, e métodos nomeados discretos, os quais formam uma cadeia de métodos, como: histórico, comparativo, experimental, estatístico, entre outros, que são aplicados a cada pesquisa em sua singularidade.

Conseqüentemente, ao constatar-se um fenômeno, desperta-se a curiosidade para conhecer origem, significado e conseqüências no meio em que foi observado. Decorrem desse evento algumas indagações: O quê? Como? Por quê? As relações entre os componentes do fenômeno podem ser demonstradas por meio dos processos das pesquisas científicas. Estas objetivam descobrir e responder de modo preciso às perguntas formuladas com o intuito de conhecê-las em sua essência.

As perguntas devem ter respostas objetivas, para que a pesquisa possa investigar propostas aceitas como verdadeiras. Assim, as respostas que não abarcam valores específicos dão margem a dificuldades na avaliação, conduzindo a pesquisa a novos questionamentos. Quanto à tipologia, pode-se identificar as pesquisas bibliográficas, de laboratório, de campo e documental.

A partir destas considerações, já podemos pensar na importância do conhecimento científico e da pesquisa para a sociedade e, no caso desse estudo, para a área da Educação. Essa importância se deve ao fato de que a pesquisa deve ser vista como processo de descoberta, como investigação, como resultado da aplicação de métodos; enquanto o conhecimento científico é a fundamentação, a garantia das informações trazidas pela pesquisa, resultando na produção de conhecimento, nos desafios encontrados pela ciência, na melhoria do ensino e, conseqüentemente, em uma sociedade movida pela (re)produção, disseminação de conhecimentos, para melhor se viver.

Conforme a leitura de Fachin (2002), entendemos que a pesquisa é um procedimento intelectual para adquirir conhecimentos pela investigação de uma realidade e uma constante busca por novas verdades sobre um fato (objeto, problema). Utilizando-se de métodos adequados e técnicas apropriadas, o pesquisador busca

conhecimentos específicos, respostas ou soluções ao problema estudado. Entretanto, no resultado de uma pesquisa não se deve considerar o mesmo como verdade absoluta, pois as descobertas são sempre renovadas e toda a análise sobre um fato apresenta diversas implicações de ordem apreciativa e analítica, o que faz com que o conhecimento seja sempre provisório, possível de ser reinventado e ressignificado.

Para o desenvolvimento desta dissertação, dentre os tipos de pesquisa, optamos pela pesquisa bibliográfica que, de acordo com Fachin (2002), constitui uma atividade intelectual que permite ao pesquisador o levantamento das obras de seu interesse. Pode ser realizada independentemente ou como parte de outros tipos de pesquisa; porém, o investigador deve seguir um plano que se desenrola por meio da identificação, localização, obtenção, fichamento e arquivamento, entre outros.

A partir de uma reflexão sobre os principais conceitos relacionados à Metodologia de Pesquisa, chegamos à imagem de que a atividade científica é, acima de tudo, o resultado de uma atitude do ser humano diante do mundo que o cerca, do qual ele mesmo é parte integrante, para entendê-lo, reconstruí-lo e, conseqüentemente, torná-lo inteligível. Através de novas descobertas, visa contribuir para o aperfeiçoamento e progresso da humanidade.

Esse pressuposto também abarca a área da Educação, que, muitas vezes, é deixada de lado ou desacreditada perante a sociedade quando o assunto é pesquisa. Fato esse que ocorre provavelmente pela ausência de rigor científico, observado, em muitos casos, pela recorrência às generalizações nas abordagens e interpretações encontradas nos trabalhos acadêmicos da referida área.

Essa situação causa bastante desconforto para nós, pesquisadores da área. Concordamos que as pesquisas na área da saúde, da tecnologia, dentre outras, são importantíssimas para nossa vida. Os resultados desses trabalhos nos proporcionarão uma qualidade de vida melhor. Porém, a pergunta sobre a qual gostaríamos de refletir é: por que a sociedade não dá credibilidade aos pesquisadores em educação?

Observando esta indagação, podemos pensar acerca de quais possíveis motivos levam a este descrédito. Gatti (2001) propõe alguns questionamentos importantes, por exemplo: no Brasil, a pesquisa educacional tem se sistematizado a partir de quais pressupostos? Além disso, os pesquisadores da área em questão dominam os métodos e técnicas de investigação? O que pensam os pesquisadores em educação sobre a cientificidade de seu trabalho?

Logo, podemos perceber que é necessário um conhecimento dos caminhos filosóficos, teóricos, técnicos e metodológicos das abordagens escolhidas. Há a necessidade de o pesquisador adotar um olhar mais rigoroso perante sua pesquisa, pois, como salienta a referida autora, ao analisarmos certos trabalhos, podemos perceber claramente a fragilidade com que foram construídos. Muitas vezes, há hipóteses mal colocadas, pouca preocupação com a validade e a fidedignidade dos instrumentos e, ainda, interpretações empobrecidas pela falta de domínio acerca do método de análise utilizado. Há, ainda, pesquisas organizadas sem parâmetros teóricos, com descrições óbvias ou precárias e análises realizadas sem metodologia clara.

Podemos perceber que há muitos problemas, os quais acabam contribuindo para a construção de uma imagem negativa da pesquisa em educação, a qual tem sido vista pela sociedade como uma tarefa de amadores. Dessa maneira, para que os trabalhos de pesquisa na área da Educação adquiram *status* científico é necessário que traduzam claramente o rigor e a qualidade metodológicos.

Conforme Gatti (2001), também há outras condições prejudiciais ao *status* científico da pesquisa em educação: são problemas relacionados ao público que, supostamente, interessar-se-ia pelos resultados apontados nos referidos trabalhos. Os administradores escolares, por exemplo, não possuem o hábito de recorrer a pesquisas para desenvolverem suas ações pedagógicas ou de gestão escolar. Além disso, a referida autora destaca a falta de integração entre os produtores e os consumidores de pesquisa educacional, demonstrando o individualismo, a descontinuidade e a falta de comunicação, presentes entre os referidos setores.

Nesse contexto, urge compreendermos que qualquer pesquisa deve ser entendida como um processo de produção de conhecimentos para a compreensão de uma dada realidade, ou seja, os trabalhos de pesquisa deveriam auxiliar na interpretação da realidade vivida. Para tanto, em nosso contexto atual, faz-se necessária uma postura do pesquisador em educação voltada para a busca do rigor e da qualidade em seus trabalhos acadêmicos. Para André (2001, p. 51), são imperativas não só algumas “[...] mudanças nos referenciais, nos contextos e nas metodologias dos estudos”, como também melhorias das “[...] condições reais de produção do trabalho científico” (ANDRÉ, 2001, p. 51). A referida autora ainda afirma, veementemente, que precisamos “[...] assumir muito seriamente, como tarefa coletiva, o estabelecimento de critérios para avaliar as pesquisas da área, apresentá-los publicamente, ouvir as críticas e sugestões, mantendo

um debate constante sobre eles” (ANDRÉ, 2001, p. 63). Essa postura dos pesquisadores em educação nos auxiliará na defesa da qualidade em nossos trabalhos, orientados pelo método e pelo rigor científicos.

A partir desse levantamento metodológico, podemos constatar que uma pesquisa é um procedimento com o objetivo de conhecer certos aspectos da realidade que não estão acessíveis diretamente aos sentidos. Para conhecer essa outra dimensão do real, é preciso que se use um método que, ao ser escolhido, mostra-nos que não é possível compreendermos um determinado fenômeno sem inseri-lo numa estrutura mais ampla da qual faz parte e na qual tem uma função, isso ocorre independentemente de os sujeitos envolvidos estarem ou não conscientes dele.

Uma compreensão dialética de uma pesquisa na área da Educação implica a apreensão do seu papel no interior do todo social, no interior da unidade do processo histórico. Os fatos abstratos e isolados devem ser dissolvidos e concebidos como momentos desse processo unitário. Um estudo que se situa nessa perspectiva escapa necessariamente às compartimentalizações tradicionais das disciplinas acadêmicas e implica uma abordagem, ao mesmo tempo, econômica, sociológica, histórica, política, filosófica, etc., sendo privilegiada, desse modo, a área da Educação por abarcar várias subáreas do conhecimento.

Devemos pensar também que o pesquisador dessa área está inserido num contexto histórico que privilegia a produção e os resultados imediatos, esses resultados devem ser, preferencialmente, funcionais e devem atender à dinâmica da sociedade capitalista. Tal fato adapta-se muito bem à área da Saúde ou das Exatas, no caso das Humanas, a situação se complica, dado que os resultados nem sempre são imediatos e tampouco atendem às necessidades tecnológicas que essa sociedade ambiciona.

É, nesse sentido, que nós, pesquisadores em educação, devemos ter a consciência de que fazer pesquisa é, antes de tudo, um ato de responsabilidade. Precisamos reconhecer nosso compromisso enquanto educadores e pesquisadores; precisamos refletir sobre qual sociedade almejamos e necessitamos construir; precisamos identificar claramente a serviço do que e de quem a pesquisa educacional está e, principalmente, precisamos buscar pesquisas educativas que apontem para uma intervenção transformadora da realidade, a fim de subsidiar novas políticas mais emancipatórias e democráticas.

Portanto, a presente dissertação resulta de uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, destacando o enfoque do materialismo histórico-dialético e do pensamento libertador, os quais buscam compreender o conhecimento como resultado da relação dialética que se funda entre sujeito e objeto na realidade concreta de uma determinada sociedade; exigindo, ainda, a busca, a seleção, a interpretação e a compreensão do tema abordado na literatura existente. Logo, não se trata de simples leitura, ordenação ou transposição de ideias expressivas, mas de contextualização, interpretação e ressignificação das mesmas a partir do contexto hoje vivido e à luz das transformações ocorridas no cenário educativo desde sua produção até a presente data. A partir da revisão de literatura em obras de vários autores, especialmente Paulo Freire, construímos a perspectiva do estudo que ora se apresenta. Os dados coletados foram abordados sob orientação do enfoque qualitativo por serem necessários a emissão de juízos de valor, o aparecimento e fortalecimento da autoria do sujeito que escreve essa dissertação. Temos como objetivo geral do estudo em questão refletir sobre – e apontar para – uma possibilidade de uma prática pedagógica autônoma que oriente a formação do *Professor de Linguagens*. Para tanto, o trabalho está dividido em três seções, as quais foram desenvolvidas a partir de questões norteadoras: 1ª) Como se constituiria um professor autônomo? 2ª) Qual é a especificidade do *professor de linguagens*? 3ª) O que é formar leitores na perspectiva do *professor de linguagens*?

2 REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES AUTÔNOMOS

[...] saber pensar, de certa maneira, dói, ler bem também dói, porque supõe, antes da crítica, a autocrítica, a autodesconstrução, a humildade de aprender ideias dissonantes, divergentes, mundos paralelos, expectativas conflitantes. A boa leitura provoca instabilidade, porque sem esta nada se mexe. O fenômeno da emancipação implica esta trajetória dolorosa, naturalmente.

Pedro Demo

Ao observarmos o cotidiano de um professor, podemos perceber claramente que a escola não motiva seus alunos, pois a maioria dos professores não permite que os estudantes busquem o conhecimento, com base no que eles têm interesse em aprender, querem apenas que os mesmos memorizem o que lhes é transferido. Nesse sentido, os alunos não se sentem instigados a construir sua aprendizagem. Logo, como única alternativa, a escola – ou melhor, o sistema no qual está inserida – começa a desenvolver estratégias que fomentem, no cotidiano dos estudantes, a simples memorização de conteúdos, priorizando a transferência e a imposição de informações como mecanismo de ensino. Ou seja, os estudantes acabam repetindo o que os professores dizem em suas aulas e estes julgam cumprirem com suas tarefas de educadores.

Em uma perspectiva libertadora e emancipatória, a educação deveria ser a troca de conhecimentos entre professores e alunos, em situações nas quais um aprende com o outro. Seguindo esse raciocínio, somos levados a acreditar que ambos aprendem muito, pois a aprendizagem não será reduzida a algo decorado, memorizado, mecânico, apenas para a aprovação no final do ano, mas sim porque houve aprendizado significativo, oriundo de um processo de conscientização que, com certeza, será internalizado, pelo fato de partir de algo que é fruto do interesse dos alunos e não de atividades incoerentes, sem relação com a realidade dos mesmos e da própria escola. Essa realidade deve ser sempre utilizada como elemento basilar para trabalhar os conteúdos propostos no plano de estudo da escola. Nessa perspectiva, não há a necessidade “antipedagógica”, por exemplo, de o professor apenas utilizar um livro didático qualquer e trabalhar com as atividades deste, até porque ele pode – e deve – conectar conteúdos à realidade, aos interesses dos alunos, às suas perspectivas futuras. Assim, o professor que pretende a educação emancipatória precisa lutar contra uma série de questões de ordem hegemônico-capitalista que acabam por impedir que a maioria oprimida da população ganhe vez e voz contra a minoria opressora, livrando-se, sobremaneira, do jugo da

alienação. Para tanto, o educador libertador deve investigar sobre a vida de seus alunos, deve preocupar-se com seus anseios, deve olhar para suas condições, a fim de que se possa praticar um ensino libertador, emancipatório. Nesse sentido, a

[...] educação é muito mais controlável quando o professor segue o currículo padrão e os estudantes atuam como se só as palavras do professor contassem. Se os professores ou os alunos exercessem o poder de produzir conhecimento em classe, estariam então reafirmando seu poder de refazer a sociedade (FREIRE, 1986, p. 21).

As lúcidas palavras de Freire (1986) diagnosticam que é muito mais fácil e confortável para o professor quando este segue currículo padrão, pois assim não há a falsa ilusão de “passar trabalho” na busca de novidades. Isso só confirma o pressuposto de que muitos professores consideram tão mais fácil apossar-se do que já está pronto do que ir buscar mais além, com criatividade e inovação, demonstrando autonomia. Os currículos das escolas demonstram claramente que quem possui autoridade dominante é o professor, podendo qualquer ideia criativa dos alunos, tornando-os consequência da educação bancária, na qual o professor apenas deposita o conhecimento, não os ensina a pensar, a refletir. Ou seja, o

[...] educador faz “depósitos” de conteúdos que devem ser arquivados pelos educandos. Desta maneira a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Os educandos, por sua vez, serão tanto melhores educados, quanto mais conseguirem arquivar os depósitos feitos (FREIRE, 1986, p. 66).

Ora, esta é uma máxima da hegemonia capitalista, pouco ou nada interessada em educação que liberte as pessoas desse sistema que, cada vez mais, afasta-as de sua consciência humana, social, política e, portanto, questionadora. Essa situação é assustadora – e, na tentativa de uma perspectiva emancipatória, preocupante – pois é comum encontrarmos estudantes acostumados com o modelo de educação bancária e, quando o professor utiliza-se de um modelo mais libertador, estes rejeitam; alguns chegam a pedir que o professor “passe mais conteúdos no quadro”; “que dê uma aula, não fique inventando coisas”. Estes estudantes consideram que o ensino tido como “não-tradicional” não é ensino; que, dessa maneira, “não aprenderão nada”; logo, preferem o modelo tradicional a outro alternativo que poderá ser inovador. Nesse contexto de alienação, estimulado pela sociedade de consumo, é muito mais fácil aceitar imposições, sem discussão, sem debate, apenas “copiando, resolvendo, decorando,

reproduzindo”, sem a exposição de suas concepções, apenas executando a tarefa de repetir o que os professores afirmam como “verdades absolutas”.

Assim, podemos destacar que o professor tem poder de transformação sobre um aluno, tanto positiva quanto negativamente. Tudo depende da forma como ele trabalha em sala de aula, dos métodos e modelos de ensino que utiliza, dos objetivos que estabelece, da relação ética que mantém com o compromisso assumido enquanto educador. Na maioria das vezes, a própria escola funciona como elemento repressor, desestimulando o professor que está na busca de algo diferenciado para seus alunos, ao dizer que “perdendo tempo”; que “dessa forma só vai dar bagunça”; que “para os alunos tanto faz a maneira como se dá a aula”; que “o importante é apenas passar todos os conteúdos programáticos” e que “o interesse maior dos alunos é que estes passem de ano”. Infelizmente, a sociedade, em sua quase totalidade, pensa dessa mesma forma, por isso faz-se necessário perseverança, bastante paciência, formação e informação de caráter político e pedagógico; além de participação na defesa dos interesses educacionais, para que nós, professores, possamos lutar por uma educação emancipada das amarras capitalistas, para nossas crianças e jovens. A educação não deve ocorrer de modo vertical, de cima para baixo; mas sim de maneira integral, uma situação tal em que professor e aluno troquem conhecimentos, aprendam a partir da construção recíproca, deixando de lado práticas preocupadas apenas com aprovação em vestibulares e com acúmulo de números nas estatísticas, sobrepondo quantidade à qualidade.

Muitos educadores têm medo de ousar, praticar um método libertador, pois sabem que farão com que seus alunos se conscientizem, reflitam sobre variados assuntos, questionem, tomem posições, façam críticas. Ora, a escola é apenas o ponto de partida para que estas mudanças ocorram, pois, após a vida escolar, os mesmos alunos farão a diferença na sociedade, sendo capazes de se manifestarem com criticidade na defesa segura de seus pontos de vista.

Conforme Freire (1986), o educador tradicional e o educador libertador têm de ser competentes na habilidade de educar, ensinar, formar os estudantes quanto às qualificações que os empregos exigem. Todavia o tradicional faz isso a partir de uma ideologia que se preocupa apenas com a preservação da ordem pré-estabelecida pelo capital. Já o educador libertador procurará ser eficiente na formação de seus alunos

científica e tecnicamente, além de se dedicar à árdua tarefa de tentar desvendar a ideologia envolvida nas próprias expectativas dos estudantes.

2.1 EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: UM DIÁLOGO CONTRA A ENGANANÇA DO MUNDO

A educação deve, de acordo com Adorno (1995), ao mesmo tempo, impedir a “barbárie” e promover a emancipação humana. Logo, essa promoção da emancipação significa um combate à própria barbárie. Ou seja, uma educação para a emancipação seria uma educação contra a barbárie. O referido autor entende que

[...] a barbárie existe em toda a parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista portanto a identificação com a erupção da violência física (ADORNO, 1995, p. 159-160).

Nessa perspectiva, precisamos destacar que educação, para o referido autor, não significa “[...] modelagem de pessoas [...] mas também não a mera transmissão de conhecimentos [...] mas a produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 1995, p. 141). Categoria que, em Freire (2001), podemos identificar como “conscientização”, a qual consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência, isto é, devemos sair da postura ingênua, ultrapassando a mera apreensão espontânea da realidade. Desse modo, poderíamos chegar a uma esfera crítica, identificando a realidade como objeto cognoscível e, sobremaneira, assumindo uma posição epistemológica. Para tanto, a “[...] conscientização não está baseada sobre a consciência de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo” (FREIRE, 2001, p. 31).

Retomando o conceito de barbárie como a violência física primitiva, representada nos escritos de Adorno (1995) pela tragédia de Auschwitz, a sua negativa, “não-barbárie”, apenas surgiria por intermédio da educação que, por sua vez, levaria à emancipação como caminho para a autonomia. Nesse sentido, o ser humano superaria a sua minoridade através da experiência e reflexão. Entendemos, aqui, experiência relacionada ao empirismo – o contato com o objeto – e ao histórico – remetendo ao processo formativo, no qual o indivíduo se torna experiente, ao elaborar o que acumulou, as consequências dos processos anteriores e o próprio processo.

No mundo burocrático, mercantil e competitivo que nos cerca, identificado por Adorno (1995) como “mundo administrado”, o objetivo da educação seria evitar o

retorno da barbárie através da realização da emancipação. Esta não se referindo apenas ao indivíduo como ser isolado, mas principalmente como um ser social. A emancipação é pressuposto da democracia e se fundamenta na formação da vontade particular de cada um. Além disso, ela é formação para a autonomia, apesar de só lograr êxito caso seja um processo coletivo, posto que em nossa sociedade a mudança individual não motiva essencialmente a mudança social mesmo sendo esta a pré-condição daquela. Dessa maneira, a educação necessitaria contribuir para o processo de formação e emancipação, colaborando para a criação de condições nas quais os indivíduos, socialmente, alcançassem a autonomia. No entanto, entendemos a formação como algo mais amplo do que a mera introjeção de valores existentes e pré-determinados, pois abrangeria o próprio processo de superação da menoridade, que ocorreria, fundamentalmente, através da experiência e da reflexão. Então, podemos pensar que um modelo de educação emancipatório seria aquele que proporcionasse a “autorreflexão” do indivíduo.

Adorno (1995) resgata a premissa iluminista de que a humanidade alcançaria a maioria intelectual através do esclarecimento, tornando-se, assim, autônoma e livre de quaisquer vestígios de uma menoridade dependente. Nesse caminho, o filósofo considera que o que impede a humanidade de alcançar o estado de maioria seriam o medo e certo comodismo oriundo da menoridade. Ou seja, a menoridade “[...] é auto-inculpável quando a sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem” (ADORNO, 1995, p. 169). Logo, a racionalidade se configuraria em um instrumento apropriado para orientar a humanidade na busca pelo esclarecimento, promovendo, conseqüentemente, a sua maioria. Nas palavras do referido autor, esclarecimento “[...] é a saída dos homens de sua auto-inculpável menoridade” (ADORNO, 1995, p. 169).

Para que possamos adentrar à questão da emancipação precisaríamos superar alguns conceitos, dentre eles a falsa noção de que o talento é nato ao ser humano, ignorando, sobremaneira, que aquele dependeria dos desafios a que cada indivíduo fosse submetido. Sobre isso, de acordo com Adorno (1995), poderíamos pensar em um formato singular do desenvolvimento da emancipação a partir do rompimento de uma estrutura escolar dividida em níveis da educação básica e do oferecimento de uma formação diferenciada e múltipla em todos os níveis educacionais – da educação infantil até os níveis de aperfeiçoamento. Essas ações poderiam orientar o aprender, o

esclarecer, o ensinar, por intermédio da motivação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Além dessas considerações, é fundamental destacar que o processo de emancipação passaria pela escolha de certas autoridades – ou exemplos – interiorizadas pelos sujeitos e, em determinado momento, através de processos dolorosos e marcantes, estas autoridades seriam dessacralizadas por estes sujeitos que, ao perceberem que a autoridade não corresponde ao eu ideal, libertar-se-iam, tornando-se emancipados. Desse modo, se não houver esse rompimento com a autoridade, os resultados podem levar ao estado de menoridade; segundo Adorno (1995, p. 177), “[...] no sentido da idiotia sintética que hoje constatamos em todos os cantos e paragens”. Ainda nesse pressuposto, em seu diálogo com Adorno (1995, p. 177), Hellmut Becker afirma que “[...] o processo de rompimento com a autoridade é necessário, porém que a descoberta da identidade, por sua vez, não é possível sem o encontro com a autoridade”.

Disto surge uma aparente contradição que precisa ser encarada e trabalhada em nossa estrutura educacional: assim como não há sentido uma escola sem professores, estes têm que adquirir consciência de que sua tarefa fundamental “[...] é se tornar supérfluo” (ADORNO, 1995, p. 177). Ou seja, em determinado momento, a autoridade do professor precisará ser dessacralizada, a fim de que a educação cumpra seu papel emancipatório em direção à autonomia. Contudo, em nosso contexto atual, o professor é autoritário em lugar de ser autoridade; com este comportamento, então, acaba estimulando o afastamento dos alunos que, em consequência, não alcançam a emancipação e nem descobrem sua identidade.

Adorno (1995, p. 178) ainda nos traz à reflexão outro aspecto relacionado à questão da menoridade: o fato de a sociedade ser “dirigida de fora”. Isso significa que os indivíduos concordam com os pressupostos dominantes introjetados à força, como se tudo o que existisse já estivesse pré-determinado para existir dessa forma, dificultando, assim, a realização da identificação. Os indivíduos acabam por representar seres que, na verdade, não existem, pois apenas configuram protótipos, estereótipos. Esse mecanismo é, por conseguinte, um dos prováveis geradores de menoridade.

Nesse sentido, podemos observar que, ao falarmos em emancipação, estamos tratando de um conceito difícil, visto que se refere a uma categoria dinâmica que, de acordo com Adorno (1995, p.181), representa “[...] um vir a ser e não um ser”. Logo, para não correremos o risco de um entendimento alienado da palavra emancipação,

necessitamos observar as imensas dificuldades que se posicionam contrariamente à emancipação nesta lógica mundial atual. A principal delas está na contradição social, devido ao fato de nossa organização social continuar sendo o que Adorno (1995, p. 181-182) classifica como “heterônoma”, ou seja,

[...] nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até as instituições, até a discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes. O problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente – e que “a gente”, eis uma grande questão a mais – pode enfrentá-lo.

Eis a questão centralizadora do diálogo entre educação e emancipação, defendida por Hellmut Becker, em sua conversa com Adorno (1995), ao levantar uma proposta de reforma da escola, em termos da educação formal, aproximando-se, provavelmente, de uma proposta “transdisciplinar” e, portanto, emancipatória. Nessa perspectiva, os jogos de emancipação declinariam significados outros na medida em que o aluno participasse da organização de seu programa de estudos e da escolha de suas disciplinas. Isso geraria motivação nos alunos não só pelo fato de participarem efetivamente dos processos de organização e escolha de seus estudos, como também pelo fato de eles se autoidentificarem com as propostas e ações existentes em ambiente escolar, demonstrando e defendendo a importância de suas decisões e de construções coletivas. Apesar desses apontamentos, Adorno (1995) lamenta que estes processos se deem, na maioria das vezes, apenas em âmbito institucional, ou seja, para ele, os processos de emancipação precisariam ocorrer – “também” ou “apenas”? – fora da educação formal, contando com a participação daquelas poucas pessoas interessadas nesse caminho, lutando “[...] para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 1995, p. 183). Ou seja, uma educação que demonstre o que está por trás de uma propaganda, de um texto, de um novo *hit*, de um comportamento, de certos canais de televisão, todos orientados pelas classes economicamente abastadas para que os oprimidos, telespectadores passivos desse contexto, mantenham-se, cada vez mais, nessa condição. Conforme Adorno (1995, p. 183), “[...] hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação é o *mundus vult decipi* em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado”. Portanto, é

fundamental que a educação assumira seu papel simplesmente começando a despertar a consciência da humanidade acerca do fato de que está sendo constantemente enganada.

2.2 A EDUCAÇÃO A SERVIÇO DO CAPITALISMO

Ao observarmos a educação brasileira em três momentos fundamentais, podemos perceber que as medidas que vêm sendo implantadas em nosso país estão sendo cuidadosamente planejadas há anos: em 1930, a escola e a educação deveriam “criar” cidadãos e reproduzir/modernizar as elites, contribuindo para o trato da questão social; em 1964, era interesse do Governo Militar que a educação formasse o “capital” humano, moldado pela ideologia da segurança nacional; e, em 1990, ao celebrar-se as virtudes do mercado, tratou-se de convencer com o uso mínimo da ação estatal e da força, ou seja, tratava-se de persuadir e construir novo consenso, baseado na eficiência capitalista. Além disso, os anos de 1990 desenvolveram um poder de ilusão, a partir de sutis jogos linguísticos, termos e conceitos foram sendo absorvidos com objetivo de estimular obediência e resignação pública. Desse modo, o novo vocabulário seria muito útil para erradicar o que se considerava obsoleto e criar novas formas de controle, regulação e regimes administrativos.

Nessa perspectiva, Fernando Henrique Cardoso (CARDOSO, 1998, p. 5), então presidente da República, falou da necessidade de se “[...] substituir a ‘ação estatal’ – burocrática e ineficiente – pela ‘ação pública’, baseada na responsabilidade e na solidariedade do cidadão”. Em outras palavras, a população seria a grande responsável pela trágica situação da educação no país e deveria começar a tomar medidas para melhorar este panorama, enquanto o Estado estaria livre de qualquer compromisso social e ético referente às questões educacionais. Ou seja, o governo estava formado por uma série de atores levianos e irresponsáveis, interessados apenas na impressão que as consequências de seus atos causariam. Essa opinião se sustenta quando observamos alguns dados, trazidos por Shiroma (2004, p. 15), sobre as condições físicas das escolas brasileiras nesse período:

25% delas não têm nenhum banheiro; em 27% não existe sequer água, nem poço. No meio rural este número sobe para 33%, sendo que 48% não dispõem de energia elétrica, nem mesmo de bancos suficientes para os alunos, obrigados a dividir a carteira e a sentar no chão. Como se não bastasse, pesquisa da CNTE revela que, em 1997, nada menos do que nove estados brasileiros pagaram a seus professores salários inferiores ao salário-mínimo, em uma flagrante violação constitucional.

Apesar de já terem se passado alguns anos, os dados levantados por Shiroma (2004) demonstram que a realidade das instituições de ensino brasileiras não mudou. As instalações seguem precárias, professores continuam recebendo salários baixos e, por consequência, não conseguem aprimorar sua formação, contribuindo para a manutenção de um sistema de ensino fraco, desgastado e oprimido pela lógica do capital. Além disso, o governo federal atual demonstra-se bastante “envolvido” com a educação, criando grande quantidade de universidades públicas e institutos federais, ampliando programas de educação tecnológica e de ensino a distância. Todavia não tem dado conta de assuntos referentes à infraestrutura de muitas instituições, não tem amparado professores e funcionários técnico-administrativos em educação na luta por seus planos de carreira, além de não incentivar Estados e Municípios no que tange à Educação Básica – pilar para que o ensino superior possa formar bons profissionais, correspondendo aos grandes investimentos feitos pelo próprio governo federal.

O governo FHC, através de suas políticas educacionais, a fim de legitimar suas reformas, não se sentiu constrangido ao se apropriar e inverter o importante consenso que educadores brasileiros construíram sobre os pilares da educação brasileira, quando lutavam pela democratização do país, nos anos de 1970 e 1980. Nesses anos, havia estudos, reflexões, debates – e embates – ocorridos nos vários fóruns nacionais que acabavam efetivando as ideias lá discutidas. A partir do referido governo, porém, há outras formas de estabelecer consenso, muito distantes dos fóruns democráticos e dos debates públicos com os principais interessados. Suspeitamos que, estrategicamente, a centralidade da educação tenha sido redefinida no plano das políticas governamentais – a escola tradicional, a educação formal e tudo que as acompanha é considerado ultrapassado. Necessita-se agora de nova pedagogia, novo projeto educativo pautado pela ideia de que não basta apenas educar, é preciso aprender a empregar convenientemente os conhecimentos adquiridos. Em outras palavras, vamos preparar nossos alunos para a era da produção, exigindo deles capacidades de comunicação, de raciocínio lógico-formal, de criatividade, de articulação de conhecimentos múltiplos e

diferentes de modo a capacitá-los a enfrentar sempre novos e estratégicos problemas. De fato, esse novo projeto educativo seria muito interessante para o crescimento de nosso país, caso todos os alunos tivessem acesso a ele. Entretanto, já sabemos que, para que este projeto educativo contribuísse com o Brasil, muitas questões anteriores a ele deveriam ser resolvidas de modo eficaz e permanente.

De acordo com Shiroma (2004), ao se tratar da política nacional de educação, ainda podemos destacar que esta é mais abrangente do que a legislação proposta para sistematizar a área em questão. Do mesmo modo, sustenta-se também pelo planejamento educacional e pelo financiamento de programas governamentais, além de uma série de ações não-governamentais divulgadas pelos meios de comunicação. Nesse sentido, o principal objetivo do Estado, nos anos de 1990, foi assegurar acesso e permanência na escola através de programas como “Acorda Brasil! Tá na hora da escola!”, “Aceleração da Aprendizagem”, “Guia do Livro Didático – 1ª a 4ª séries”. Além disso, há o “Bolsa-Escola” que, na visão do MEC, foi o mais importante e eficaz programa com a finalidade de assegurar a permanência das crianças na escola. No planejamento do governo, havia “medidas financeiras” – organizadas em programas que visavam à distribuição de recursos diretamente aos estabelecimentos de ensino, à adoção de tecnologias de informação e comunicação, entre outros; “medidas avaliativas” – sistematizadas como instrumentos de intervenção avaliativa como, por exemplo, Censo Escolar, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre outros; também havia “medidas no campo da gestão” – que promoveriam programas de capacitação e aperfeiçoamento, além de estimularem autonomia nas escolas. Por fim, vistos também como parte da política educacional desse período, podemos destacar a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Indígena.

Logo, o que mais chama atenção nas medidas destacadas acima é a preocupação quantitativa demonstrada, principalmente, pelas medidas financeiras e avaliativas. Observamos, inicialmente, preocupação do governo em manter os alunos em sala de aula, após isso há uma série de investimentos financeiros que objetivam, aparentemente, fortalecimento, expansão e desenvolvimento das escolas, somamos a isso a criação de mecanismos avaliativos para que a educação possa ser quantificada. Ou seja, dentre as prioridades do referido governo, havia firme desejo de manter e fortalecer a educação como mercadoria, pois, com estas políticas educacionais, está se valorizando a

quantidade em detrimento da qualidade. Nesse sentido, trazemos o exemplo da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) cuja ação foi, até certo ponto, positiva, pois se trata de documentação bem elaborada, com bases teóricas sólidas, que pretende desenvolver uma série de reflexões pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem em todas as áreas do conhecimento. Todavia esse documento, tão importante como possibilidade para os rumos da educação brasileira, não contou, em sua elaboração, com participação de professores em atividade escolar, tornando-se uma medida imposta às escolas, fazendo com que, até os dias de hoje, muitos professores não tenham acesso a essa documentação ou, ainda, aqueles que têm acesso aos PCN's não possuem o conhecimento suficiente para relacioná-los com sua prática, dada a distância – sempre mencionada e, paradoxalmente, esquecida – entre teoria e prática.

Destacamos, nestas reflexões, apenas algumas considerações acerca dessa política, porém elas conseguem resumir a postura do referido governo em relação à educação, além de demonstrar o forte descontentamento da maioria dos educadores no que se refere a estas estratégias de dominação. Ligado a isso, há um discurso afirmando que a educação seria o principal caminho para o enfrentamento dos problemas atuais, destacando a inserção/manutenção de indivíduos no mercado de trabalho. Conforme Shiroma (2004, p. 111), os reformadores “[...] valorizam os atributos e conhecimentos do ensino formal, como se a eficiência da educação fosse, por si só, capaz de promover a eficiência da economia”. Em outras palavras, se a economia está lenta, a responsabilidade é dos trabalhadores pelo fato de possuírem conhecimentos obsoletos. Trata-se, portanto, de responsabilizar a população pela situação do país, além de impor, sutilmente, ao cidadão a necessidade de investir em sua escolarização e, conseqüentemente, em sua qualificação. Assim, mantém-se o discurso da busca pela qualidade em educação, completamente oposto à situação real da mesma em nosso país. Sobre esse abismo entre desejo e realidade, Shiroma (2004) traça alguns paradoxos interessantíssimos, encontrados nos discursos das agências internacionais, que estão completamente desajustados à realidade brasileira:

[...] alega preocupação com qualidade e recomenda a elevação do número de aluno por professor; paga aos docentes salários indignos e reclama deles novas qualificações e competências; enfatiza a necessidade de profissionalização do professor e retira sua formação inicial da universidade; reconhece que a competitividade passa pelo uso e pela capacidade de geração de novas tecnologias e diminui fomentos para a pesquisa e para a universidade (SHIROMA, 2004, p. 112-113).

Dessa forma, vamos desvendando certas posturas, certos envolvimento político-partidários e conseguimos, vez por outra, perceber o lamaçal em que estamos imersos. A reforma de 1990 começou se alastrando pela mídia, minando o senso comum, aliciando intelectuais e formadores de opinião pública, foi-se, aos poucos, buscando a imposição da mercantilização da educação. Quando nos demos conta, estávamos em um panorama educacional com altas taxas de repetência e evasão; formação prévia dos professores de baixa qualidade; existência de medidas avaliativas que não têm sido utilizadas para melhorar escolas nem para julgar o desempenho dos professores e das instituições educativas; entre outros fatores assustadores, resultantes desse formato de política educacional, que auxiliaram, por exemplo, a supervalorização das escolas privadas nesse período.

Consequentemente, com o déficit do sistema público, ampliam-se medidas de caráter privatista, impondo a lógica do mercado ao setor educativo. Assim, o Estado, através de entidades não-governamentais, convida a iniciativa privada a partilhar as responsabilidades pela educação, ressignificando a tese de que se a educação é uma questão pública, não é necessariamente estatal – conceito permeado pelos ideais da social-democracia, pilar que sustentou os governos de FHC. Um dos maiores exemplos disso foi a criação do programa “Amigos da Escola”, através de grande apelo midiático, a sociedade foi convocada para trabalhar de forma voluntária em escolas do bairro ou da comunidade, a adotar um aluno, a ser parceira em uma questão essencial que, constitucionalmente, é obrigação do Estado – o direito que todo cidadão tem à educação de qualidade. Segundo salienta Shiroma (2004, p. 117), “[...] esse deslocamento de responsabilidade, do governo para a sociedade civil, estava previsto na Lei 9.394/96 que mudou o conceito de educação para o de formação”. Essa nova concepção demonstra que a educação pode ocorrer em diferentes espaços de convivência além da escola, principalmente a pública. Além disso, essa concepção ressalta que a educação é obrigação inicial da família que, conforme a referida autora, “[...] gradativamente, deverá assumir tarefas na escola (2004, p. 117)”.

Todas essas modificações de paradigma levam ao financiamento das instituições mais produtivas, iniciando-se, assim, o que conhecemos muito bem nos dias de hoje: a competitividade. Vista por muitos como saudável, a competição entre instituições de ensino se resume a uma disputa direta pelo financiamento público, de um lado, e pela clientela, de outro. Como é possível percebermos, há forte e insistente presença de

conceitos e práticas, oriundos da gestão empresarial, na gestão educacional. Nada mais coerente dentro de um sistema capitalista, haja vista que boa parte da população brasileira foi relegada de seu direito constitucional à educação de qualidade, pois a disputa pelas melhores escolas acaba marginalizando aqueles que não têm acesso a elas, impossibilitando-os de fazerem parte de um mundo que está disponível apenas para aqueles que podem e sabem jogar com o capitalismo.

2.3 PODEMOS RELACIONAR CONHECIMENTO E PRODUTIVIDADE?

Na perspectiva até aqui apontada, lançamos mão da leitura de “Economia da Educação – Para além do capital humano”, de Valdemir Pires, da qual depreendemos uma tentativa de transformar o humano em capital. Ou seja, educação, sensibilidades, virtudes humanas, faculdades humanas não quantificáveis são transformadas pelo capitalismo em moeda de troca, tornando-as investimento, aplicações e, conseqüentemente, resultando em lucro. Nesse sentido, a teoria do capital humano (ou a economia da educação) tem funcionado para os tomadores de decisão do capital transnacional, e não para a esmagadora maioria da humanidade, que tem de sofrer as conseqüências.

Contrariamente a toda esta hegemonia capitalista, Mészáros (2008, p. 48), em seu extraordinário “A educação para além do capital”, afirma que “[...] a aprendizagem é, verdadeiramente, a nossa própria vida”. Logo, fazer e saber são inseparáveis, pois não podemos excluir os sujeitos em detrimento dos objetos. Segundo o referido autor, somente uma concepção ampla de educação poderia ajudar a perseguir uma mudança verdadeiramente radical, promovendo instrumentos de pressão que romperiam a lógica mistificadora do capital.

Nessa perspectiva, a educação deveria ser o que Mészáros (2008, p. 75) denomina de “educação continuada”. Isto é, não pode ter caráter vocacional – pessoas confinadas a funções utilitaristas predeterminadas, sem qualquer poder de decisão –, tampouco geral – na qual encontramos a pretensão de ensinar aos indivíduos, de forma paternalista, as habilidades do pensamento –, pois essas noções estão baseadas em uma concepção totalmente fragmentada, separando as dimensões prática e estratégica da educação. Assim, nossa tarefa educacional seria, ao mesmo tempo, “[...] a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora” (MÉSZÁROS, 2008, p. 76).

Pires (2005) evidencia a importância que a educação sempre teve no modo de pensar dos economistas e mostra aos seus leitores que a teoria do capital humano e do capital social são pontos culminantes da forma de ver e explicar a realidade educacional. Para tanto, basta-nos observar que, desde o nascimento da Economia, a educação e os gastos para promovê-la se tornaram grandes preocupações, tendo o Estado (e, por conseguinte, a política educacional) como importante elemento na estruturação das “[...] condições necessárias para a disseminação do ensino, responsabilizando-se, pelo menos em parte, pelo financiamento das ações correspondentes” (PIRES, 2005, p. 59).

Nessa perspectiva, é uma nova realidade produtiva e social, produzida pelo avanço do capitalismo, que motiva o surgimento e a evolução da economia da educação, cujo conceito-chave é o capital humano. A sutil relação entre capitalismo e educação, observada a partir do enfoque neoliberal, demonstra-nos nuances mercantis que acabam por “colorir” a esfera educacional. Nesse cenário, quantidade, produção, conteúdos serão responsáveis pelo acúmulo de capital humano. Desse modo, enfatizam-se ideias **re**formistas responsáveis por **re**estruturações, **re**orientações, **re**manejamentos, etc. Entretanto, aqui cabe a indagação: **re**formar ou romper? Ao **re**formar a educação, mantém-se o que podemos chamar de “caixa preta pedagógica”, ou seja, mascara-se uma série de deficiências com medidas inovadoras. Já, para que haja rupturas, é necessário mexer nas estruturas mais profundas da educação e isso requer construção, criação, trabalho.

As elites locais pensam a importância da educação como elemento base para edificação de uma sociedade mais desenvolvida. No entanto, esse desenvolvimento está voltado para quem? Lembremo-nos de que, na sociedade dividida em classes sociais, há uma divisão entre dominantes e dominados, exploradores e explorados, opressores e oprimidos. Além disso, é importante refletir sobre o fato de que sociedades observadas como exemplo de desenvolvimento, inicialmente, são os povos europeus (nossos colonizadores!).

A teoria do capital humano parece tratar da possibilidade de construção de uma consciência coletiva acerca da importância (e da necessidade) da população acumular conhecimento. Logo, quem tem bastante capital humano, acumulou bastante conteúdo; assim, terá seu trabalho qualificado e níveis de renda cada vez mais elevados, alimentando o sistema capitalista para o qual o que mais interessa é a quantidade. Portanto, quando a educação passa a ser absorvida pela teoria do capital humano, ela se

tornará sinônimo de desenvolvimento, resultante de investimento, promovendo crescimento econômico. Todavia não poderemos nos olvidar de que toda essa situação é responsável pela manutenção do sistema capitalista, logo, das distâncias sociais que tanto prejudicam a autonomia humana. Assim, por mais que haja investimento na educação básica, por intermédio das políticas públicas, há necessidade de uma consciência coletiva acerca da importância do acúmulo de capital humano que questione em que situações educativas ou pedagógicas entrariam o desenvolvimento de habilidades e a construção de competências.

Considerando esses pressupostos, economistas criaram o conceito de capital social, o qual seria, segundo Pires (2005, p. 18), uma grande reflexão a partir do capital humano – conteúdos acumulados – que visaria a “[...] um esforço de transmissão de valores éticos, morais, civilizatórios, que teriam o pendor de criar uma noção de pertencimento e de dependência mútua entre os indivíduos”. Ou seja, o capital social seria responsável pela manutenção de uma identidade nacional, a qual produziria coesão social – envolvimento dos cidadãos –, resultando, conseqüentemente, em prosperidade econômica e desenvolvimento.

Nas reflexões até aqui propostas, observamos que a educação está a serviço do capital, ou seja, é para isso que ainda há educação formal no mundo capitalista. Logo, é por esse motivo que há grande exigência em relação à quantidade, pouco importando questões relacionadas à qualidade no âmbito educacional. Podemos justificar essas afirmações resgatando um pouco do que entendemos por educar e, então, observaremos a falta de espaço para uma educação que vá “para além do capital”.

Em sua *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2011, p. 35) afirma que “[...] educar é substantivamente formar”. Além disso, comenta que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, p. 47). Na mesma corrente de pensamento libertador e emancipatório, Mészáros (2008) assegura que, por intermédio da educação, poderemos alcançar transformações qualitativas. No entanto, essas transformações só ocorrerão se houver ruptura com a lógica do capital, a fim de que possamos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.

Esse contraponto de ideias nos mostra que, sem rupturas nas relações sociais (intimamente ligadas aos processos educacionais) que estão sob controle do sistema do capital não haverá mudanças profundas no sistema educacional. Sob relações sociais

capitalistas, a educação funciona, predominantemente, como sistema de internalização dos conhecimentos, valores e cultura funcionais à reprodução da desordem do metabolismo social do capital.

Como base para o exposto acima, teremos alguns conceitos-chave para a economia da educação, a qual trata do capital humano como algo que

[...] compreende *capacidade* (entendida como conhecimento, habilidade e talento), *comportamento* (definido como ‘formas observáveis de agir que contribuem para a realização de uma tarefa’) e *empenho* (“aplicação consciente de recursos mentais e físicos para determinado fim”) (PIRES, 2008, p. 82).

Resultando, desse modo, no fato de o ensino equiparar-se ao mero treinamento para o trabalho. Assim, tudo nos conduz para a certeza de que educação é, no capitalismo, requisito fundamental para o desenvolvimento econômico e para a importância de governos adotarem políticas explícitas para ampliação do acesso da população ao ensino formal.

Na lógica do capital, tudo e todos contribuirão para a manutenção dele, mesmo que não haja contribuições e apelos explícitos. Logo, a educação contribui com essa lógica, principalmente, quando não permite que classes dominadas mudem de posição pelo fato de encontrarmos em nossas escolas evidente desqualificação pedagógica de professores, estruturas e currículos. Para estudiosos, pensadores e educadores que buscam uma educação que rompa com o capital, a teoria do capital humano ignora, em absoluto, o exposto acima, pois toma o capitalismo como dado inquestionável, além de estar sempre procurando meios de torná-lo mais eficiente, ocultando o fato de que essa eficiência corrobora, em última instância, com a exploração cada vez maior da classe trabalhadora.

Dessa maneira, ao tratarmos do capital humano e do capital social, observamos que, ora no âmbito individual, ora no âmbito coletivo, estas categorias da economia da educação desempenham brilhantemente seu papel de promover a manutenção dos ideais capitalistas, efetivando políticas econômicas para a educação que acabam por alimentar a sociedade dividida por classes – explorados e exploradores, entre outras definições. Poderíamos resumir da seguinte forma: acumular capital (seja humano ou social) equivale, necessariamente, a explorar trabalhadores.

2.4 POR QUE, ENTÃO, LUTAR POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA?

Ao analisarmos o panorama atual, podemos observar claramente que a educação é tida como condição fundamental para o desenvolvimento econômico e para o progresso material dos indivíduos. Cotidianamente, encontramos na mídia informações que orientam países a investirem maciçamente em seus sistemas de ensino, pois, dessa maneira, elevarão a produtividade, a produção e a competitividade, além de provocar melhorias notáveis no setor da distribuição de renda. As pessoas (profissionais, trabalhadores, mão-de-obra qualificada e desqualificada!) são chamadas a empregar seu tempo e seus recursos às mais variadas atividades e tarefas de formação (De quem? Para quê? Para quem? Como?). A fundamentação teórica desse entendimento referente à educação é a aclamada teoria do capital humano, base da economia da educação – alicerce das reflexões propostas neste estudo. Formulada nos anos 1950 e desdobrada em modelos matemáticos, essa teoria é o principal marco da gestão atual de políticas educacionais. Todavia, podemos (e, como educadores libertadores, temos o compromisso de) olhar para essa teoria com muito cuidado e atenção.

A fim de orientar nossas reflexões, julgamos pertinente resgatar a leitura do texto “O social e o político na transição pós-moderna”, de Boaventura Santos, o qual proporciona visão coerente da situação em que a humanidade se encontra. O autor cria um modelo em que se define o projeto sociocultural da modernidade, organizado a partir dos pilares de regulação e emancipação do indivíduo, sendo, desse modo, eficiente para a análise da sociedade moderna.

No início de seu texto, Santos (1999) indica que o percurso histórico da modernidade está diretamente ligado ao curso do desenvolvimento do capitalismo, mesmo seu início sendo anterior à consolidação do sistema capitalista. Desse modo, percebemos que é necessário para a discussão do paradigma moderno ter o modo de produção capitalista como ponto de partida. Chegamos a esse pensamento porque, mesmo considerando a importância dos elementos formadores dos pilares de regulação e emancipação, é impossível negar que o princípio do mercado – representado pelo sistema capitalista – exerce uma força dominadora frente aos demais. Assim, acreditamos que compreender a forma como o capitalismo influencia as relações entre os pilares seja uma grande estratégia de análise.

A título de exemplo, o referido autor propõe o princípio da comunidade, destacando que a mesma se resume a um composto de dois elementos abstratos: comunidade civil (suporte da vida pública) e indivíduo (suporte da vida privada). Dentro dessa lógica, a pessoa acaba por se sentir consumidora antes de ser agente social. Ou seja, o indivíduo, nascido no ambiente capitalista, absorve a ideia de que sucesso profissional e conseqüente enriquecimento financeiro são os únicos objetivos a serem almejados. Especificamente, na esfera educacional, temos todas as faculdades humanas convertidas em capital humano. Acreditar nessa premissa leva a duas possíveis frustrações: o sujeito não consegue obter o referido sucesso e a convivência com o rótulo de perdedor torna a vida insuportável, ou, então, o auge financeiro é alcançado, seguido de uma sensação de que o objetivo almejado não era, enfim, a desejada fonte de felicidade. É evidente que essa é uma breve análise, mas se pode perceber que salienta uma das principais manifestações da crise da modernidade. Além disso, a comunidade já não parece ter vontade para reagir perante sua fraqueza. Algumas instituições como universidades e sindicatos, por exemplo, perderam a carga contestatória – e, por que não, ideológica? – de antigamente. Olhar para esse contexto nos faz perceber que essas forças revolucionárias foram sendo absorvidas, ao longo do tempo, pelo sistema capitalista, que as cobriu de interesses comerciais e estimulou sua corrosão através da corrupção. Ou seja, nesse panorama, evidencia-se a manutenção da teoria do capital humano que ignora (e, por que não, viola?) princípios básicos de liberdade, autonomia e emancipação.

Ao levarmos em consideração nosso papel de educadores, pensamos que a frustração maior, presente no projeto da modernidade, refere-se à racionalidade científico-instrumental, evidentemente, em conflito com – e sobrepondo-se – a racionalidade emancipatória. A noção de progresso baseada no acúmulo de conhecimento e de informação – acúmulo de capital humano – sem considerar o processo emancipatório estimulado pela conscientização, atrasa e desqualifica o crescimento e a produção de riqueza de qualquer sociedade. Nesse sentido, um dos maiores desafios da pós-modernidade seria lidar, principalmente no campo educacional, com esse cenário contraditório composto por racionalidade instrumental de um lado e racionalidade emancipatória de outro – o lado mais fraco em países como o nosso –,

conforme podemos observar a partir do fato de sermos o 6º país no *ranking* econômico e o 85º país em educação⁵.

Com a evolução dos tempos e, conseqüentemente, da sociedade, formularam-se ideias que distorceram os pilares desse sistema ordenado e progressivo para que prevalecessem interesses das classes mais fortalecidas pelo acúmulo de capital, fazendo-se cada vez mais representativas no Estado já que não eram representativas da comunidade, a qual não estava mais voltada para o senso público. Nesse momento, a comunidade volta-se para interesses individuais e o mercado dita suas próprias regras para propiciar maior acúmulo de capital. Conforme declarou Leonardo Boff: “É tarde demais para fazer só reformas. Estas não mudam o pensamento. Precisamos partir de outro, fundado em princípios e valores que possam sustentar um novo ensaio civilizatório⁶”. Daí a necessidade de pensar em descontinuidades, em transformações profundas, em mudanças paradigmáticas.

2.5 ENCERRANDO A PRIMEIRA ETAPA

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade.

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932

A humanidade modifica a natureza através do seu trabalho. Ao modificá-la, cria objetos que se afastam dela, à medida que são criados e deixam de pertencer-lhes, deixam de ser extensão de seus corpos-pensamentos. O ato de transformar a natureza pelo trabalho da humanidade é o ato de transformar a história de homens e mulheres é, também, ato de construir o mundo da cultura, que, neste sentido, podemos assimilar como mundo objetal. Por isso se diz ser a humanidade formada por seres históricos.

Desse modo, diversos objetos já apartados de quem lhes deu origem, frutos da criação do trabalho humano, são os mediatizadores do pensamento e da comunicação de

⁵Segundo dados do Relatório 2012 – Índice de Desenvolvimento Humano.

⁶Retirado de <http://leonardoboff.wordpress.com/2011/07/19/face-a-crise-quatro-principios-e-quatro-virtudes>, acessado em 16/04/2013.

homens e mulheres. Logo, o mundo objetual – mundo das práticas do trabalho humano – é o mediador das relações humanas. Os objetos constituem-se em mediadores do pensamento humano. Por isso não se pensa sozinho e exclusivamente, pensamos em conjunto com quem já pensou – quer ignoremos ou conheçamos este pensador. Portanto, o objeto de que falamos (e sempre será o objeto este “de que” estamos falando ou pensando) não pode ser a incidência terminativa do pensamento, por isso não posso transmitir (do modo como os portugueses transmitiram gripe para os índios) um comunicado, um conteúdo de A para B, pois sendo o comunicado ou conteúdo o objeto de nossos pensamentos (o objeto dos pensamentos de A e de B), concluímos que o processo de comunicação só se dá única e exclusivamente por diálogo. Daí a natureza dialógica da linguagem.

Acontece que no mundo objetual – mundo do trabalho, através do qual a humanidade cria objetos que se apartam – relações que se estabelecem são de exploração do trabalho humano, mediante acumulação de mais-valia, a isto também se chama “relações de troca” no mundo do trabalho. No capitalismo, nessas relações de troca, a humanidade explora o trabalho da própria humanidade, aqui não são mais entendidos como homens e mulheres, mas como exploradores e explorados. Nesse caso, exploram os que detêm o poder de compra da mão-de-obra e são explorados os que vendem-na. No capitalismo, o trabalhador é obrigado a comercializar a mão-de-obra para sobreviver, e não é lhe dado o direito de escolher o valor. Capitalista é o nome genérico dado aos que detêm poder de compra da mão-de-obra. Os capitalistas também são conhecidos como burgueses, em homenagem a uma classe social que já foi esfarrapada e pestilenta. Na Europa do século XVIII, burgueses acumularam um bom dinheiro, o necessário para mudarem de ramo. Deixaram de negociar objetos em feiras e passaram a financiar a industrialização emergente. Nesse processo, eles pararam de lucrar com a venda de objetos e passaram a lucrar com a fabricação de objetos. Na atual fase do capitalismo, os grandes capitalistas não são mais burgueses, nem capitalistas, são chamados apenas de empresários e megaempreendedores.

Para o funcionamento do capitalismo, portanto, há sempre quem se apropria da mão-de-obra, restando, aos que não podem concorrer, vendê-la. O discurso neoliberal⁷ defende e estimula esta livre concorrência, chamando-a liberdade de escolha. Ao grande

⁷Motivado pela teoria do liberalismo econômico de Adam Smith, teórico escocês do séc. XVIII, segundo a qual o Estado não deveria intervir na economia, deixando esta ser regida pelas leis do mercado.

empresário, a livre concorrência é tudo, é o que garante seu lucro, garante onde investir e qual mão-de-obra lhe será mais vantajosa contratar ou demitir. Na prática, ao trabalhador, essa liberdade recai, para alguns, em escolher entre comprar esta ou aquela marca; para outros, em escolher o objeto mais barato, para muitos, não há escolha.

O mundo da educação deveria ser terreno privilegiado em que o trabalho do homem não tem como fim modificar a natureza através da criação de objetos que se apartam do seu fazer. Pois, em educação, o trabalho de homens e mulheres não visa diretamente a modificar a natureza pela criação de objetos, que passam a mediar as práticas sociais. Em educação, servimo-nos de objetos como mediadores de pensamentos; como mediadores de comunicação; como mediadores de reflexões.

Entretanto, servir-se dos objetos como mediadores de comunicação reflexiva não é apenas privilégio da educação, já que esta prática, como já foi dito, é ponto de partida das relações humanas e é essência da natureza dialógica da linguagem. O que se espera, portanto, que difira a educação da crônica esportiva é que, em educação, as relações mediadas por objetos sejam construções que contribuam e motivem homens e mulheres para a mudança e para a transformação do mundo objetual – não construindo objetos – mas construindo sensibilidades geradoras de ações éticas e políticas que fundamentem a estrutura moral dos sujeitos. Fundamentar estruturas morais, através de ações éticas e políticas é conscientizar, não doutrinar. Espera-se que um sujeito educador-educando – sujeito cuja estrutura moral tenha sido fundamentada dentro da ética da conscientização – seja sujeito politicamente atuante, seja sujeito que reaja ante a injustiça e o mau-caratismo, seja sujeito que trabalhe para superar a ordem econômica na qual a humanidade é explorada pela humanidade.

Para evitar que isso aconteça no capitalismo, proprietários da força produtiva e dos objetos transformaram também o mundo da educação em um mundo objetual, no qual o trabalho do ser humano deve ser o de construir objetos que se apartam de si, e não o de se valer de objetos existentes para mediatizar a conscientização. No sentido que aí está, a educação é também neoliberal, pois, transformada em capital humano, é associada às leis do mercado, ao livre comércio, torna-se mais uma mercadoria. Por isso, há que se produzir diplomas, especialistas, mestres, doutores, artigos, revistas, números, números, números que alimentem o comércio de consciências.

Dessa maneira, profissionalismo pedagógico não deve ser improvisado, pois exige uma formação que não seja exclusivamente de instrumentalização, mas,

principalmente, de reflexão sobre o sentido e efeitos de suas práticas. O professor libertador necessita exercitar o poder sobre si mesmo, acompanhado de autoestima positiva, correspondente à autonomia, entendida como capacidade de pensar e de julgar por si mesmo as escolhas e a condução da vida pessoal. De acordo com Freire (2001, p. 29), “[...] a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade”. Assim, o ser humano é capaz de agir conscientemente sobre a realidade objetivada, ou seja, promovendo a práxis humana, uma relação entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo. A realidade não se faz conhecida dos homens e das mulheres pela sua consciência crítica, logo conscientização consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência, quando devemos abandonar uma postura ingênua, ultrapassando a mera apreensão espontânea da realidade. Nesse sentido, chegaremos à esfera crítica, encontrando a realidade como objeto cognoscível e assumindo uma posição epistemológica.

A partir de experiências contra-hegemônicas como, por exemplo, a participação efetiva em uma greve de professores, precisamos resgatar Freire (2001, p. 30) quando este afirma que “[...] a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica”. Isso significa que precisamos assumir papel de sujeitos que constroem e reconstroem o mundo. Logo, sempre será importante destacarmos, que “[...] a conscientização não se baseia sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo” (FREIRE, 2001, p. 31). Nessa perspectiva, quanto mais conscientizados nós – professores – tornarmo-nos, mais capacitados estaremos para sermos anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos com a Educação.

3 O PROFESSOR DE LINGUAGENS E SUAS ESPECIFICIDADES

O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isso os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos.

Rubem Alves

Nesta seção, abordaremos as capacidades e as competências que um profissional da área das Letras precisaria desenvolver a fim de se tornar um *professor de linguagens*. Para tanto, abriremos espaço para uma análise acerca da organização do sistema de ensino convencional brasileiro, especialmente no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Além disso, discutiremos as possibilidades de construção de novas rotas para os estudos da área das linguagens. Desse modo, ao final desta seção, teremos a oportunidade de apresentar nossa proposta referente à formação do *professor de linguagens*, destacando suas habilidades pedagógicas ao unir saberes linguísticos e literários, sempre em busca do desenvolvimento de uma concepção mais consciente do ensino de língua materna e, portanto, mais emancipatória rumo à autonomia de todos aqueles inseridos no processo de ensino e aprendizagem.

3.1 COMO ESTÁ ORGANIZADO O SISTEMA DE ENSINO CONVENCIONAL EM NOSSO PAÍS?

A Lei de Diretrizes e Bases, 9.394/96, afirma, em seu Artigo 22, que: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Aqui, destacamos que a referida lei tem marcada, ao longo de seu texto, a função da educação básica como preparadora para o universo do trabalho. Isso fica evidente em várias passagens, principalmente, quando se trata do saber e fazer tecnológicos como aprimoramento de habilidades tecnológicas para o desempenho de determinadas funções no mercado de trabalho.

De acordo com o Artigo 26, os currículos da Educação Básica – que abrange desde a Educação Infantil até o Ensino Médio – precisam ter uma base nacional comum que deverá ser complementada, em cada programa de ensino e estabelecimento escolar, pelas características particulares de cada região, levando em consideração todas as diferenças sociais e culturais da “clientela”. No parágrafo primeiro, do referido artigo,

encontramos a informação de que os currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio “[...] devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”. Notamos que, aqui, estão estatuídas as linhas básicas comuns que devem orientar a configuração curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, chamamos a atenção para o fato de que não há nenhuma especificidade com relação a como devem ser trabalhados e quais os conteúdos de Língua Portuguesa e de Literatura – nosso fundamental interesse nesse trabalho.

Salientamos que, apesar de a LDB 9.394/96 priorizar uma educação voltada, em grande parte, para o mundo do trabalho, a perspectiva curricular proposta por ela se opõe totalmente à tradicional – e costumeira – formação passiva do aluno que só pensa em concursos vestibulares, especializando-se em “macetes”, decorando conceitos e, desse modo, recebendo uma educação bancária que acaba com a curiosidade, com a criatividade e com o espírito investigador. Nessa perspectiva, parece fundamental ratificar que a referida legislação não faz nenhuma referência a conteúdos ou métodos específicos ao ensino das diferentes áreas do conhecimento, o que demonstra certa autonomia dos professores na elaboração da proposta pedagógica de cada escola. Inclusive, o Ensino Médio teria como finalidades o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado, como bem observa o Artigo 35 da LDB 9.394/96. Além disso, deveriam fazer parte da organização curricular o planejamento e o desenvolvimento orgânico do currículo, superando a organização por disciplinas, para que houvesse a possibilidade de integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização.

Poderíamos, então, pensar de um modo mais crítico sobre o ensino nas escolas brasileiras, problematizando o ensinar e o aprender, por exemplo, mesmo que o foco da educação contemporânea seja o mercado de trabalho. Além disso, seria possível levantar a discussão sobre o ato de estudar/ensinar/aprender como recriação, reescrita, reinvenção, práticas que, defendendo a compreensão dos conteúdos, sobrepor-se-iam à simples memorização; pois, como já afirmou Freire (1981) em suas “Considerações em

torno do ato de estudar⁸”, “Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las”. No entanto, estas premissas legais, aparentemente emancipatórias, não conseguem soerguer-se e avançar para dentro dos projetos político-pedagógicos de nossas escolas por uma série de impasses que vão desde a gestão escolar até a formação dos professores; logo, não chegam ao dia-a-dia de alunos que são massacrados com conteúdos nada reflexivos, que pouco ou nada dizem acerca de sua realidade.

Dentro dessa constituição de ensino no Brasil, indagamos sobre que professor de Língua Portuguesa/Literatura queremos formar? Ou, ainda, que saberes escolares são estes, chamados Língua Portuguesa e Literatura? Quais seriam os critérios que permitiriam definir o profissional que se responsabilizasse pelo processo de ensino-aprendizagem desses saberes escolares? Ao longo da nossa história, configurou-se que, na disciplina de Língua Portuguesa, estudava-se a sua gramática e analisavam-se textos de autores consagrados pelo cânone literário. As gramáticas não possuíam nenhum caráter didático, trazendo apenas a exposição de uma série de normas, sem comentários pedagógicos, e as antologias literárias se limitavam à apresentação de trechos de autores consagrados. Ou seja, o professor de Língua Portuguesa era alguém que dominava a gramática e a literatura da língua, necessitando apenas de manuais didáticos que lhe fornecessem o texto para que ele – e somente ele – comentasse-o, discutisse-o e analisasse-o, proferindo seu imenso saber de modo que os alunos fossem apenas objetos no processo educativo. Com o avançar do tempo, algumas questões foram se modificando, porém a ideia de formação de professores, especificamente nos cursos de Licenciatura em Letras, ainda não conseguiu avançar sobre a premissa de que os estudantes dessa área não são professores, mas estudiosos da língua e da literatura. Nesse sentido, podemos destacar que uma provável resposta à indagação “Que professores de Língua Portuguesa/Literatura queremos formar?” só poderia ser encontrada se considerássemos fatores internos às próprias disciplinas, isto é, fatores relacionados ao estatuto atual da área de conhecimentos sobre a língua, e fatores externos, relacionados ao contexto social, político e cultural.

É, então, neste contexto, que surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais, constituindo um caminho de construção de um novo currículo, especificamente para o Ensino Médio, que se organizará a partir de uma divisão em quatro amplas áreas do

⁸Publicado em: FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 5 Ed., 1981. Escrito em 1968, no Chile, este texto serviu de introdução à relação bibliográfica que foi proposta aos participantes de um Seminário Nacional sobre Educação e Reforma Agrária.

conhecimento, trazendo conceitos como a interdisciplinaridade e a contextualização para o ambiente escolar: Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e, por fim, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, área de nosso particular interesse nestas reflexões. Para tanto, tal organização curricular deveria ser mediada pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio/2008. Este documento tem como objetivo contribuir com o diálogo entre professor e escola acerca da prática docente. Parece-nos que o referido material vai ao encontro de alguns pressupostos encontrados na LDB 9.394/96, quando esta se refere à Educação Básica como sendo o espaço para a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, além de fornecer aos alunos meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Em nosso entendimento, o que a LDB 9.394/96 e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio/2008 pretendem está próximo de uma educação mais ampla e, por isso, abre passagens para tentarmos uma educação emancipatória que privilegie o caminho até a autonomia. No entanto, há a necessidade de uma série de reflexões acerca do “como” vamos introduzir tais orientações na formação de professores, para que estes se tornem sujeitos de seus processos de ensino-aprendizagem. Também podemos questionar de que modo poderíamos formar, especificamente, um professor de Língua Portuguesa e Literatura que desenvolvesse a capacidade de transformar o ensino desses saberes escolares em um ensino dinâmico, prazeroso e emancipatório? “Como” estes saberes ainda estão “desconectados” em nosso cotidiano escolar? “Como” poderíamos deixar em segundo plano as nomenclaturas e as regras e todo o arcabouço histórico-literário mantido pela academia, a fim de que surgisse a essência verdadeira e primorosa da língua, seu uso, suas variações, as situações interativas? Ou seja, “como” poderíamos formar um professor que fosse capaz de unir os conhecimentos da língua e da literatura em prol da comunicação? Enfim, “como” poderíamos transformar saberes escolares em saberes para a vida?

3.2 COMO CONSTRUIRÍAMOS NOVAS ROTAS NOS ESTUDOS DA ÁREA DAS LINGUAGENS?

Ao longo de nossas reflexões, estamos, constantemente, destacando a necessidade de se refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa e Literatura, fato que implica, também, algumas ponderações relacionadas à formação do profissional

responsável por estes saberes, pois, em nosso contexto acadêmico, apenas “aprendemos”, de modo bancário, o que não devemos fazer quando formos desempenhar nosso papel de professores. Nesse sentido, as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura estão carentes de propostas que levem à discussão do “como” podemos organizar nossas práticas pedagógicas, além de haver pouco espaço para orientações de viés crítico, que pudessem nos tornar capazes de exercermos certa autonomia nos processos de escolha e de organização de nossas práticas.

Ao discutirmos o próprio processo de ensino, já destacamos que ele não pode se resumir à mera transferência de saberes acumulados, pois há a necessidade da participação ativa do aluno na construção de seu processo de ensino-aprendizagem, visto que esta participação tornaria o aprendizado mais significativo para o aluno e – por que não?! – para o professor; afinal, “[...] não existe ensinar sem aprender” (FREIRE, 2012, p. 57). No entanto, o que encontramos em nossa realidade escolar não se articula com o que é mencionado pelas bases legais. Ou seja, teoria e prática não estão trabalhando juntas para que se tenha um processo de ensino eficaz rumo à autonomia dos sujeitos inseridos no mesmo.

A área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias abrange diversas disciplinas, dentre elas encontramos as Línguas Estrangeiras, as Artes, a Educação Física, a Informática, a Língua Portuguesa e a Literatura – saber entendido como desdobramento dos conhecimentos da linguagem, efetivados nas situações comunicativas. Imediatamente, podemos observar que se trata de uma grande área do conhecimento responsável por uma das mais importantes ações humanas: a comunicação. A partir desse pressuposto, podemos começar a compreender que os documentos legais que orientam – ou deveriam orientar – nossa educação entendem a comunicação como um amplo processo de conhecimento e reconhecimento de códigos variados, permeados pela subjetividade, reproduzindo ou não caráter estético, de acordo com o objetivo de cada situação de interação comunicativa. Com base nessa reflexão, poderíamos entender que o ensino desses saberes poderia ocorrer de modo mais orgânico, conforme podemos depreender do Artigo 36 da LDB 9.394/96. O que queremos levantar, aqui, é a possibilidade de um trabalho menos mecânico, menos instrumental com alguns dos componentes curriculares envolvidos na área das Linguagens, pois, a nosso ver, trabalhar com Língua Portuguesa, como a própria LDB 9.394/96 afirma em seu Artigo 36, Inciso I, consiste em utilizá-la “[...] como instrumento de comunicação, acesso ao

conhecimento e exercício da cidadania”. Contudo, a realidade do ensino de Língua Portuguesa e de Literatura, na Educação Básica, é muito diferente do que estabelece tal legislação.

Para avançarmos nessa reflexão, destacamos o que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2008, p. 18) enfatizam acerca da Língua Portuguesa neste nível de ensino:

[...] o processo de ensino e de aprendizagem deve levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos, pode-se dizer que as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem.

Também, nessa reflexão, cabe resgatarmos o que os PCN's (2002, p. 144) comentam sobre o fato de incorporarem os conteúdos de Literatura aos estudos referentes à linguagem:

[...] muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como espaço dialógico, em que os locutores se comunicam.

Nesse sentido, o que depreendemos de nossa realidade é o fato de que, além de língua e literatura estarem completamente desconectadas em ambiente escolar, o ensino desses saberes está desvinculado do que pretendem orientar as bases legais. Temos um ensino voltado para práticas que deixam de lado a construção dos saberes, além de, aparentemente, ignorar que língua e literatura fazem parte de um mesmo sistema; logo, seria fundamental uma abordagem das situações de interação, considerando-se as formas pelas quais se dão a produção, a recepção e a circulação de sentidos. Para isso, precisaríamos de um profissional que tivesse autonomia a fim de que se soltasse das amarras conteudísticas e “instrumentalizadoras”, contrapondo o ensinar e o instruir, pois um

[...] saber escolar transformado em instrução não cumpre a sua finalidade essencial que é a de sugerir procedimento e, o que é pior, induz a uma memorização puramente mecânica, enquanto que o professor que usa a informação com a finalidade de “ensinar” sugere o confronto dessa informação com a realidade, capacitando o aluno a refletir experiências pessoais em face de instrução contida no texto (ANTUNES, 2011, p.31).

Então, por qual motivo e com que finalidade ainda mantém-se o professor de Língua Portuguesa, com suas regras gramaticais e suas noções de certo e errado, e o professor de Literatura, com aquela periodização literária sem sentido algum para os nossos atuais alunos? Já que temos esses saberes organizados sob uma área comum, por que não buscamos uma nova identidade para o professor dessa área? Esse profissional necessitaria de uma formação que o provocasse a uma compreensão crítica do ato de educar, conforme nos orienta Antunes (2011, p. 45),

[...] educar não significa apenas transmitir o legado cultural às novas gerações, mas também ajudar o aluno a aprender o aprender, despertar vocações, proporcionar condições para que cada um alcance o máximo de sua potencialidade e, finalmente, permitir que cada um conheça suas finalidades e tenha competências para mobilizar meios para concretizá-las, chega-se ao sentido estrutural da questão: o que significa educar. Em síntese: aprender a conhecer, fazer, viver junto e aprender a ser.

Estas considerações têm como subsídio “A Declaração Mundial sobre a Educação para todos⁹”, que destaca o compromisso da educação com quatro aprendizagens essenciais: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver junto e aprender a ser. Logo, percebemos que a escola – como instrumento e espaço – e, conseqüentemente, o professor – como agente transformador – são fundamentais para que a sociedade, com sua complexidade cultural, produza educação. Esse pressuposto vem, mais uma vez, reforçar a ideia de que educar e/ou ensinar não é apenas depositar a informação no aluno como se este fosse uma “vasilha”, mas, essencialmente, transformar essa informação em conhecimento. Para tanto, precisamos observar o tipo de escolas que temos e contrapor com qual queremos, além de, inevitavelmente, passarmos pelas reflexões acerca da formação de professores para que alcancemos possibilidades de mudanças em nosso sistema de ensino.

Temos escolas nas quais o eixo central é o professor e o ensino; mas queremos escolas cujo eixo central seja o aluno e a aprendizagem. Nas primeiras, há a preocupação em apenas transmitir a herança cultural às novas gerações, informando-a como um saber exterior, não se cogitando, por exemplo, que a ideia de autoconhecimento seria fundamental para a aprendizagem. Já nas outras, há a

⁹Este documento originou-se na Conferência Internacional sobre Educação, promovida pela UNESCO, em 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia, a referida declaração está disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>. Acessado em 19/03/2014.

inquietação em se transmitir o legado cultural às novas gerações, fazendo dele uma ferramenta de reflexão, criação e ação em busca, por exemplo, da emancipação social; ou seja, nesse caso, o aluno, ao aprender a se conhecer, aprenderia a aprender.

Enquanto as primeiras ambicionam situar o aluno em seu tempo, trazendo os conhecimentos requeitados dos livros didáticos e impondo normas e convenções exteriores à realidade concreta de seus alunos; as outras também pretendem situar o aluno em seu tempo, mas fazendo-o reconstrutor do seu espaço, orientando-o na busca do aprender a conviver, no sentido de “viver com” (o outro). Não bastando tudo isso, as primeiras escolas assumem posições extremamente cognitivistas, estruturando conceitos de aprendizagem que priorizam apenas o conhecimento das disciplinas do currículo; mas, as outras escolas, nossas utopias pedagógicas, assumem a consciência de estimularem não apenas a potencialidade cognitiva, mas também a capacidade de organização dos sentimentos e emoções de seus alunos, envolvendo-os na compreensão de valores e virtudes essenciais à busca de um mundo melhor; assim, nessas outras escolas, o aluno aprende a ser.

No caso dos professores de Língua Portuguesa e Literatura, nas primeiras escolas, geralmente trabalhariam separados (grade curricular, planos de aula e carga horária) e desenvolveriam práticas bastante tradicionais e instrumentalizadoras, pouco ou nada interagindo com situações comunicativas; ou seja, os usos linguísticos, as variações, o caráter social da linguagem, a leitura e a produção oral e escrita de textos dos diversos gêneros estariam afastados da análise sintática, das classes gramaticais, das regras de acentuação, entre outras normas. Não obstante, as aulas de Literatura, afastadas das aulas de Língua Portuguesa, seriam extremamente maçantes com aquela numerosa lista de livros obrigatórios, autores fantasmas, história dos períodos literários, deixando de lado o fato de que a literatura “[...] pode ser um grande agenciador do amadurecimento sensível do aluno, proporcionando-lhe um convívio com um domínio cuja principal característica é o exercício da liberdade” (BRASIL, 2008, p. 49). Já nas outras escolas, cujo eixo central seria o aluno e a aprendizagem, estes dois saberes – o linguístico e o literário – estariam extremamente conectados, exigindo um professor que fosse capaz de abordar as duas dimensões da área das Letras, a fim de que se desenvolvesse uma prática um pouco mais livre do jugo dos conteúdos, ou seja, uma prática que utilizasse os conteúdos para uma finalidade maior que corresponderia, por

exemplo, ao que os documentos legais preconizam – uma comunicação eficiente em prol da liberdade e da cidadania humana.

Essa prática poderia ser a formação de leitores, a qual seria tratada como a especificidade do *professor de linguagens*. Ou seja, um professor que possa desenvolver seu trabalho, unindo saberes linguísticos e literários, a fim de que se fomente uma concepção freireana do ensino de língua materna. Isso significa que o professor necessita reencontrar-se com seu compromisso social, recuperando seu papel de sujeito formador, em uma sociedade que necessita de mecanismos para desenvolver a conscientização, que seria, talvez, a única arma contra a desumanização dos indivíduos.

A nosso ver, uma prática pedagógica na área das Linguagens pode ser um intenso fator de exclusão social ou de libertação, emancipatório. Isso vai depender de quais pressupostos teóricos o professor vai se utilizar. Observamos, de modo geral, na passagem do ensino fundamental para o ensino médio, uma queda da experiência de leitura dos mais variados gêneros. Isso nos demonstra que, apesar de os professores transmitirem seus conteúdos, estes não estão servindo para ampliar ou melhorar ou, ainda, qualificar o processo de leitura. Ora, sem muita dificuldade, podemos perceber que é fundamental recuperarmos a dimensão formativa do leitor, muitas vezes iniciada no ensino fundamental, mas que, no ensino médio, acaba se perdendo em objetivos pragmáticos. É, nesse sentido, que todos nós, professores preocupados com uma educação emancipatória, não podemos, ao longo de nossa prática educativo-crítica, olvidar de Freire (2011, p. 96) quando este nos afirma que “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Afinal, precisamos nos identificar com a noção de que ser professor significa estar

[...] a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: *a miséria na fartura*. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza (FREIRE, 2011, p. 100-101).

Assim, resgatamos uma premissa fundamental para nossa discussão: o ato de educar – logo, o ser professor – não é neutro, ou seja, educar é, sim, verdadeiramente um ato político. Por isso, além de não podermos nos denominar professores se não estamos capacitados para ensinar nossos conteúdos, de modo algum podemos reduzir nossas práticas pedagógicas ao mero ensino dos conteúdos, entendido aqui como

simples transferência. É, nesse caminho, que não podemos perder o olhar para a problematização do ensinar, do educar, do fazer pedagógico do professor de Língua Portuguesa e Literatura que, salientamos, ainda está muito preso às práticas tradicionais, perdendo a oportunidade de desenvolver um ensino, uma educação que exija uma posição mais crítica, ou seja, uma posição que não separe os saberes do senso comum dos outros saberes, mais sistemáticos, mais normativos. No caso das Linguagens, por exemplo, “[...] ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da *compreensão*” (FREIRE, 2012, p. 60), ou seja, é algo muito mais amplo do que o simples decodificar letras, gestos ou imagens. Assim, “Estudar é desocultar, é ganhar a *compreensão* mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos [...]. Por isso também é que *ensinar* não pode ser um puro processo [...] de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz” (FREIRE, 2012, p. 65-66). Enfim, o professor da área das Linguagens, especialmente o professor de Língua Portuguesa e de Literatura¹⁰ precisa ser formado na perspectiva de que ensinar é conectar os conceitos e/ou saberes que surgem na experiência escolar àqueles que emergem do mundo cotidiano.

3.3 COM VOCÊS, O *PROFESSOR DE LINGUAGENS!*

Conforme já mencionamos, o *professor de linguagens* seria aquele professor que desenvolveria suas práticas pedagógicas, atrelando saberes linguísticos e literários, com a finalidade de desenvolver uma concepção mais consciente do ensino de língua materna e, por isso, mais emancipatória rumo à autonomia, sua e de seus alunos. Para tanto, é importante que esse “novo” professor, não mais separado nos cursos de formação e nas grades curriculares, tenha clara sua concepção de língua e de linguagem, a fim de que possa desenvolver práticas de ensino mais voltadas para a compreensão – como encaminham, por exemplo, os PCN’s e as Orientações Curriculares Nacionais –, afastando-se, rapidamente das noções mais tradicionais do ensino da língua e da literatura.

¹⁰Essa afirmação não exclui os professores das demais áreas, pelo contrário, pretende que eles também se sintam chamados à reflexão em relação às suas práticas pedagógicas.

Nessa discussão, uma abordagem interessante a ser destacada é aquela proposta pelo interacionismo¹¹, pois se refere às especificidades envolvidas na produção, na recepção e na circulação de diferentes gêneros textuais, assim como dos prováveis conflitos e mal-entendidos entre os interlocutores, tais estudos amparam a ideia de que todo e qualquer texto se constrói na interação; logo, é nas situações comunicativas, através da linguagem, que o homem se constitui sujeito. Além disso, tem-se que, se é pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por mediação delas é que tem condições de refletir sobre si mesmo. Podemos destacar, ainda, que, por intermédio dessas atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito estabelece uma relação íntima com a leitura, falando de si e do mundo que o rodeia, fato que origina um novo significado para seus processos subjetivos.

Dentro da abordagem aqui adotada, podemos afirmar, conforme as Orientações Curriculares Nacionais (2008, p. 25), que “[...] a língua é uma das formas de manifestação da linguagem, é um entre os sistemas semióticos¹² construídos histórica e socialmente pelo homem”. Nesse sentido, podemos depreender que o papel fundamental da disciplina Língua Portuguesa “[...] é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação” (BRASIL, 2008, p. 27). Como podemos observar, o referido documento deixa bem claro o que os professores de Língua Portuguesa devem objetivar em suas práticas, porém todo este universo de possibilidades, de situações interativas, de produção de linguagem é sufocado por uma estrutura tradicional que teima em reduzir língua e linguagem a categorias estáticas, sem a exigência de interação; logo, mascarando o grande objetivo da área das linguagens que é a comunicação. Tal proposta, como estamos desenvolvendo ao longo desse trabalho, poderia ter grande sucesso a partir de práticas pedagógicas que privilegiassem a formação de leitores. Para tanto, as práticas de linguagem não deveriam se restringir à palavra escrita nem se filiariam apenas a padrões socioculturais hegemônicos, ou seja, a escola seria um espaço no qual o aluno construiria a comunicação a partir dos mais diversos gêneros textuais.

¹¹Referimo-nos, aqui, tanto aos estudos desenvolvidos por essa vertente na área da Linguística, os quais envolvem estudiosos como Hymes, e na Filosofia da Linguagem, como Bakhtin, na Etnometodologia e Sociologia, como Goffman, na Psicologia, como Bronckart e na educação, como Schneuwly, quanto aos que se encontram no campo da Psicologia do Desenvolvimento, como é o caso de Vygotsky e seus seguidores.

¹²Conceito compreendido basicamente como linguagens verbal e não-verbal, nas quais podemos encontrar diversos sistemas organizados por combinações internas como, por exemplo, os sistemas numéricos, os mapas, as notas musicais, a LIBRAS, os sinais de trânsito, entre tantos outros.

A partir dessa possibilidade, podemos defender a ideia de que a Literatura é um belíssimo ramo do conhecimento, assim como a Língua Portuguesa, dentro da grande árvore que é a área das Linguagens; ou, ainda, a ideia de que a Literatura é “[...] arte que se constrói com palavras” (BRASIL, 2008, p. 52). Se é construída com palavras, pretende comunicação, além de ser capaz de provocar fruição ou prazer estético. O grande problema disso é: se a Literatura é arte; então, serve para quê? Nesse mundo pragmático, dominado pela mercadoria, as artes são poderosos meios de educação da sensibilidade e, no caso da Literatura, há todo um processo de interação entre autores e seu tempo histórico – leitores e suas experiências ou in experiências – e o texto. Desse modo, parece-nos bastante equivocado o fato de os professores de Literatura, que têm apenas um período de aula semanal em cada turma – 45 ou 50 minutos! – terem que trabalhar com a história da literatura, escarafunchando períodos literários, características de obras e autores, deixando completamente de lado a formação de seus alunos enquanto leitores e, por isso, o processo de comunicação acaba não existindo nessas aulas, nas quais, quando muito, em função de algum vestibular, o aluno lê apenas o resumo de certas obras! Ora, com este tipo de prática pedagógica é impossível alcançarmos o que pede o inciso III do Artigo 35, da LDB 9.394/96, com relação aos objetivos do ensino médio “[...] aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Além dessas considerações, é pertinente resgatarmos as palavras de Antonio Candido (1995, p. 249) sobre a Literatura como fator indispensável de humanização:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

De acordo com esse pressuposto, torna-se ainda mais evidente que o professor de Literatura não deve sobrecarregar suas turmas com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, pois estes conteúdos têm caráter secundário na formação do aluno. Já discutimos que o aprendizado ocorre para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou de características de determinado movimento literário, o que interessa é que o aluno disponha de meios para ampliar e

articular conhecimentos e competências. Portanto, trata-se, prioritariamente, de “formar o leitor” no gênero literário – e, conseqüentemente, nos demais gêneros, – auxiliando-o a apropriar-se daquilo a que tem direito, como bem coloca Candido (1995).

Tanto nos PCN’s, quanto nas Orientações Curriculares Nacionais, Língua Portuguesa e Literatura estão separadas em itens, mas fazem parte de uma mesma área - linguagens. Além disso, há um fato que nos chama bastante a atenção: ao realizarmos leitura e análise dos referidos documentos, vamos percebendo quais rumos os mesmos querem dar ao ensino dos referidos saberes escolares e, para nossa surpresa, todas as orientações caminham para um ensino cujas perspectivas sejam atingir o texto, ou melhor, o aluno e suas relações com o texto; seja ele verbal ou não-verbal, do gênero literário ou de quaisquer outros gêneros, mas, o que de fato interessa para a área das linguagens, conforme os referidos documentos, é o texto e o diálogo que o aluno pode estabelecer com ele através dos processos de leitura.

Os documentos em análise atribuem às práticas pedagógicas a partir de textos uma variedade de nuances da formação do aluno, a primeira delas seria:

Conviver, de forma não só crítica, mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc. –, de modo que conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais – literária, científica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, midiática, esportiva, etc. (BRASIL, 2008, p. 32).

Esse pressuposto vem ao encontro do que estamos defendendo como o principal papel do ensino de Língua Portuguesa. Nele, identificamos pontos estratégicos que encaminham uma prática pedagógica menos instrumentalizadora como, por exemplo, a convivência crítica e lúdica do aluno com situações linguísticas. Esse princípio demonstra que o sujeito da aprendizagem precisa desenvolver autonomia perante a língua, para que possa agir “nela” e “com ela”, a partir de seus propósitos comunicativos. Outra questão importante, aqui, é que podemos comprovar que a Literatura está sendo entendida como mais uma esfera das atividades sociais e, por isso, é um saber escolar que está dentro de outro saber mais vasto, a Língua Portuguesa. Assim, um *professor de linguagens* poderia, através de sua prática, criar espaços para uma compreensão mais ampla do ensino de língua (e literatura).

Além disso, temos que no

[...] contexto das práticas de aprendizagem de língua(gem), conviver com situações de produção escrita, oral e imagética, de leitura e de escuta, que lhe propiciem uma inserção em práticas de linguagem em que são colocados em funcionamento textos que exigem da parte do aluno conhecimentos distintos daqueles usados em situações de interação informais, sejam elas face a face ou não (BRASIL, 2008, p. 32).

Em outras palavras, o aluno, em ambiente escolar, ocupar-se-á, inclusive, com situações de interação mais complexas que exigirão dele a construção de saberes relativos ao uso de estratégias (linguística, textual e pragmática) por meio das quais se procura assegurar a autonomia do texto em relação ao contexto de situação imediato. Essa premissa se refere ao amplo domínio dos usos linguísticos orientados a partir de determinada situação comunicativa. Por exemplo, não escrevemos um bilhete para nossa mãe, avisando que não almoçaremos em casa, com a mesma linguagem empregada em um requerimento destinado ao diretor da nossa escola, solicitando melhorias na acessibilidade das dependências escolares, pois, além de se tratar de gêneros textuais diferentes, são situações distintas que, para que a comunicação ocorra de modo eficaz, exigem linguagens diferentes. Ocorre o mesmo quando se trata de linguagem oral e escrita, forma e informal.

E, ainda, ao longo de sua formação, o aluno deve

Construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos e sobre fatores que concorrem para sua variação e variabilidade, seja a linguística, seja a textual, seja a pragmática. Nesse trabalho de análise, o olhar do aluno, sem perder de vista a complexidade da atividade de linguagem em estudo, deverá ser orientado para compreender o funcionamento sociopragmático do texto – seu contexto de emergência, produção, circulação e recepção; as esferas de atividade humana (ou seja, os domínios de produção discursiva); as manifestações de vozes e pontos de vista; a emergência e a atuação dos seres da enunciação no arranjo da teia discursiva do texto; a configuração formal (macro e microestrutural); os arranjos possíveis para materializar o que se quer dizer; os processos e as estratégias de produção de sentido (BRASIL, 2008, p. 32-33).

O que os documentos preveem, por fim, é que o aluno se aproprie da língua escrita e oral, além dos demais sistemas semióticos, como objeto de ensino/estudo/aprendizagem, numa abordagem que relacione tanto práticas metalinguísticas (de descrição e reflexão sistemática sobre aspectos linguísticos), quanto práticas epilinguísticas (de reflexão sobre o uso de um dado recurso linguístico, no processo mesmo de enunciação e no interior da prática em que ele se dá), de acordo

com a finalidade e com a natureza da investigação empreendida pelo aluno e dos saberes a serem, por ele, construídos. Aqui cabe uma importante observação: as práticas metalinguísticas – aquelas mais instrumentais – são um caminho a ser percorrido para que as práticas epilinguísticas – aquelas mais reflexivas – aconteçam com mais eficiência, isto é, as primeiras dão condições para que o sujeito realize da melhor – ou pior – forma sua ação comunicativa, entendida como a prática epilinguística em si. Logo, as práticas metalinguísticas jamais poderiam se sobrepor às práticas epilinguísticas; deveriam, sim, principalmente nos currículos escolares, ser trabalhadas uma em função da outra.

Então, isso tudo nos leva a pensar que podemos, sim, propor um *professor de linguagens* que – dominando conteúdos de Língua Portuguesa e de Literatura, articulando-os com o que legisla a LDB 9.394/96 e o que é pautado pelos PCN's e pelas Orientações Curriculares Nacionais – una seus saberes docentes sob o esteio da “leitura”, logo da “formação de leitores”, entendida como um recurso para o “ensino da comunicação”, defendida, nestes escritos, como o grande “conteúdo” da área das linguagens. Dessa maneira, é fundamental expandir e solidificar os conhecimentos do aluno para que ele aja em diversas práticas letradas, construindo-se como sujeito crítico, engajado e comprometido com (e em defesa da) a sua cultura. Por isso, defendemos práticas de leitura através das quais os alunos tenham acesso à produção simbólica de vários domínios, enfatizando o domínio literário, de modo que eles consigam estabelecer diálogos (e sentidos) com os textos lidos. Em outros termos, para além de um ensino mecânico dos saberes de Língua Portuguesa e de Literatura, estamos prevendo, um “ensino de leitura”, que se caracteriza como situação interativa entre aluno e autores, discursos e vozes, possibilitando, assim, múltiplas leituras e, conseqüentemente, a construção de inúmeros sentidos.

Podemos depreender, em tal caso, que a concepção de trabalho com a língua implica a produção de conhecimento como um construto coletivo, amparado social e historicamente. Nessa perspectiva, os “conteúdos” e as práticas pedagógicas devem ser pensados com a finalidade de desenvolver a capacidade de ação da linguagem dos sujeitos. Salientamos, ainda, que estes “conteúdos” precisam ser transformados em objetos de ensino e aprendizagem, para que sejam desenvolvidos em situações de ensino que assegurem a construção de conhecimentos, resultando aprendizagens significativas. Em outras palavras, “[...] tornar a ação de ensinar como uma ação política reporta à

ideia de que o conhecimento é o produto de um trabalho social e sua construção é fruto de investigação e (re)elaboração com a cooperação dos outros” (BRASIL, 2008, p. 36).

A defesa dessa abordagem implica uma condução metodológica mais crítica tanto para a realização das práticas pedagógicas como para a proposição de conteúdos – objetos de conhecimento (de ensino e de aprendizagem) – que não deve neutralizar a complexidade de que se cobrem as atividades de linguagem – falar, escrever, ouvir e ler –, entendidas, por um lado, como instrumento de interação, portanto como objeto de uso; por outro lado, como objeto de reflexão sobre os usos e as formas que elas encarnam nos eventos de comunicação. Dessa maneira, é possível mostrar a necessidade de que os estudos dos usos da língua e das formas de manifestação da linguagem se fundamentem na reflexão sobre a relação comunicativa – produção, recepção e circulação de sentidos em diferentes esferas sociais e em diferentes formas de interação. Torna-se importante ressaltarmos que é, a partir dessa orientação, que buscamos uma prática voltada, conforme Candido (1995), à formação humanista e crítica do aluno, encorajando-o à reflexão sobre o mundo, os indivíduos e suas histórias, sua singularidade e identidade. Entendendo, sobremaneira, o ambiente escolar como um espaço de vivência e cultivo de emoções e sentimentos humanos.

Freire (2012, p. 70) afirma que se

[...] nossas escolas, desde a mais tenra idade de seus alunos se entregassem ao trabalho de estimular neles o gosto da leitura e o da escrita, gosto que continuasse a ser estimulado durante todo o tempo de sua escolaridade haveria possivelmente um número bastante menor de pós-graduandos falando de sua insegurança ou de sua incapacidade de escrever.

Nesse sentido, após levantarmos uma série de informações sobre os saberes escolares de Língua Portuguesa e de Literatura, fica evidente a necessidade de propormos uma abordagem “transdisciplinar” no ensino de leitura, tratando-a como uma ação pedagógica capaz de alcançar as finalidades da educação com as quais se compromete, substancialmente, o ensino médio. Daí, a proposta de um *professor de linguagens* que fortaleça o compromisso de cultivar “[...] uma educação que propicie ao aluno viver e compreender de forma crítica seu tempo, o que, em outros termos, pressupõe que o aluno possa preparar-se para a vida, qualificar-se para a cidadania e capacitar-se para uma formação permanente [...]” (BRASIL, 2008, p. 43-44). Com base nesses pressupostos, é fundamental a tarefa do professor na construção de suas práticas pedagógicas, considerando o princípio de que ensinar e aprender são ações sociais; logo,

revestidas de significação pelo fato de os objetos de ensino e de aprendizagem serem concebidos como conhecimentos a serem construídos e apropriados pelo aluno entre o diálogo dos saberes das diferentes naturezas.

Unir Língua Portuguesa e Literatura com o objetivo de formar leitores implica compreendermos que a construção do *professor de linguagem* seria uma proposta transdisciplinar, pois ultrapassa a ideia de múltiplas disciplinas, indicada pela multidisciplinaridade, e pretende ir além da interdisciplinaridade, a qual estabelece um trânsito pelas diferentes disciplinas, fazendo-as dialogarem. Já a transdisciplinaridade almejaria transcender as disciplinas, propondo uma compreensão ampla da realidade. Tal proposta deveria ser articulada desde os cursos de graduação em licenciaturas, pois se trata de uma questão a ser desenvolvida e ampliada na formação de professores, estabelecendo diálogos contra a fragmentação do pensamento, situação decorrente do trabalho com disciplinas isoladas.

Sobre estas questões, Morin; Freitas; Nicolescu (1994) defendem que a divisão dos currículos em disciplinas dirige a um crescimento de saberes muito específicos, tornando impraticável qualquer olhar global em relação ao ser humano e que, por isso, apenas uma inteligência que considerasse a “[...] dimensão planetária dos conflitos atuais” (MORIN; FREITAS; NICOLESCU, 1994, p. 1) poderia enfrentar a complexidade do mundo e os desafios vividos por nossa espécie. Em tal caso, podemos depreender do Artigo 1º, da “Carta da Transdisciplinaridade”, a premissa inicial de que o ser humano não pode ser abreviado com simples definições, sob pena de se não conseguir compatibilidade com a visão transdisciplinar. Nessa perspectiva, conforme o Artigo 3º, elementos novos emergiriam do confronto entre as disciplinas, articulando-as entre si. Logo, a ideia central da transdisciplinaridade seria a abertura de todas as disciplinas para tudo o que as atravessa e as ultrapassa, exatamente como sustenta o Artigo 5º:

A visão transdisciplinar está resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o domínio das ciências exatas por seu diálogo e sua reconciliação não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual (MORIN; FREITAS; NICOLESCU, 1994, p. 2).

Essas considerações nos levam a um entendimento sobre a transdisciplinaridade, especificamente no que se refere ao eixo educacional, afirmando, no Artigo 11, que uma

[...] educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. Deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, da imaginação, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos (MORIN; FREITAS; NICOLESCU, 1994, p. 3).

Parece-nos bastante pertinente que se estabeleça, então, uma relação com a LDB 9.394/96, os PCN's, as Orientações Curriculares Nacionais e o que propõe a carta sobre a transdisciplinaridade, resultando na construção do *professor de linguagens*, pois todas estas referências se encaminham para uma educação mais emancipadora e, nesse sentido, mais humana. Para tanto, podemos destacar os objetivos da educação básica – com ênfase nos objetivos do ensino médio –, observando quais as nuances do ensino de Língua Portuguesa e de Literatura propostas pelos documentos balizadores e, assim, orientando o ensino de leitura, como uma proposta para “uma educação mais autêntica”, visto que, nas palavras de Morin; Freitas; Nicolescu (1994), ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar, considerando intuição, imaginação, sensibilidade e corpo, constitui uma proposta transdisciplinar de formação de leitores. Tal proposição é entendida, aqui, como uma transposição dos conhecimentos de Língua Portuguesa e de Literatura que entrariam em confronto, articulando-se entre si; ou seja, os saberes escolares da Língua Portuguesa e da Literatura se abririam, juntamente com as demais disciplinas, trabalhando com conhecimentos que as atravessariam e as ultrapassariam, resultando, de todos esses encontros, produção de conhecimento a partir da leitura do mundo, precedida pela leitura da palavra, conforme orienta Freire (2009), rumo à “emancipação humana”, como uma saída para o exercício da “pedagogia da autonomia”.

A proposta da construção do *professor de linguagens* pressupõe – no rol de suas especificidades, que seriam orientadas na sua formação e observadas nas suas práticas – saberes e competências para compreender que, apesar da Língua Portuguesa e da Literatura configurarem disciplinas¹³, é fundamental ocorrer uma abertura nelas, entre elas e para elas, pois “[...] a instituição disciplinar acarreta, simultaneamente, um risco de hiperespecialização do investigador e um risco de ‘coisificação’ do objeto estudado, percebido como uma coisa em si, correndo-se o risco de esquecer que o objeto é extraído ou construído” (MORIN, 2007, p. 40). É o que tem ocorrido nas aulas

¹³De acordo com Morin (2007, p. 39), “[...] uma disciplina pode ser definida como uma categoria que organiza o conhecimento científico e que institui nesse conhecimento a divisão e a especialização do trabalho respondendo à diversidade de domínios que as ciências recobrem”.

tradicionais de Língua Portuguesa e Literatura, professores e, conseqüentemente, alunos se esquecem do fato de que a linguagem é uma grande construção social, histórica e cultural, contemplada, esteticamente, pelas produções literárias que também nascem inseridas em amplos e complexos contextos sociais. Na área das Linguagens, poderíamos afirmar que o ensino da leitura; logo, a formação de leitores, seria um ideal de aprendizagem, que ultrapassaria os saberes escolares, transformando-os em saberes da (e para a) vida, fundamentando-se, a partir da transposição dos saberes das diversas disciplinas, para a contextualização; favorecendo, desse modo, “[...] a capacidade de refletir, de meditar sobre o saber e, eventualmente, integrá-lo em sua própria vida para melhor esclarecer sua conduta e o conhecimento de si” (MORIN, 2007, p. 59).

Embora saibamos das diferenças entre informação e conhecimento, é necessário enfatizarmos que “[...] uma ‘informação’ é constituída de fatos conhecidos ou dados comunicados acerca de alguém ou de algo. Pode se caracterizar pela banalidade do cotidiano [...] ou se constituir em uma ‘instrução’ [...]” (ANTUNES, 2011, p. 25). Na escola, para que esta informação se transforme em conhecimento é fundamental que existam práticas pedagógicas que produzam essa transformação. Nesse sentido, o conhecimento é resultado de uma complexa e intrigante relação entre “[...] o indivíduo, a informação que lhe é exterior e o significado que este lhe atribui” (ANTUNES, 2011, p. 26). Podemos afirmar, então, que o conhecimento é “[...] resultado de um processo de construção que implica o sujeito que o constrói como o principal protagonista desse processo” (ANTUNES, 2011, p. 26). É, nesse caminho, que estabelecemos a proposta do *professor de linguagens* como um profissional que transformaria as informações linguísticas e literárias em conhecimento – comunicação – através da formação de leitores. Esse pressuposto se sustenta já que “[...] é preciso ler, interpretar e fazer alguma coisa com a interpretação [...] Tudo é leitura. Tudo é decifração” (SANT’ANNA, 2011, p. 12). Logo, é esse poder de decifrar que nos insere como sujeitos no mundo, a fim de que tenhamos a capacidade de enfrentá-lo de um modo mais crítico, ultrapassando os desafios impostos pela realidade ou que a ela impomos ao longo de nossa existência.

4 FORMAÇÃO DE LEITORES NA PERSPECTIVA DO *PROFESSOR DE LINGUAGENS*

O astrônomo lê o céu, lê a epopeia das estrelas. Ora, direis, ouvir & ler estrelas. Que estórias sublimes, suculentas, na Via Láctea. O físico lê o caos. Que epopéias o geógrafo lê nas camadas acumuladas num simples terreno. Um desfile de carnaval, por exemplo, é um texto. Por isso se fala de “samba-enredo”. Enredo além da história pátria referida. A disposição das alas, as fantasias, a bateria, a comissão de frente são formas narrativas.

Uma partida de futebol é uma forma narrativa. Saber ler uma partida – este é o mérito do locutor esportivo, na verdade, um leitor esportivo. Ele, como o técnico, vê coisas no texto em jogo que, só depois de lidas por ele, por nós são percebidas. Ler, então, é um jogo. Uma disputa, uma conquista de significados entre o texto e o leitor.

Affonso Romano de Sant’Anna

Nesta seção, a fim de discutirmos sobre a formação de leitores como estratégia de ensino de língua materna, especificamente na perspectiva do *professor de linguagens*, é fundamental enfatizarmos qual é o conceito de leitura que nos interessa neste estudo, além de esclarecermos o que entendemos como formação de leitores. Desse modo, ao finalizarmos esta seção, pretendemos destacar os modos de atuação do *professor de linguagens*, considerando que este profissional romperia com certas práticas pedagógicas e construiria, como possibilidade de sua prática docente, um projeto de formação de leitores literários.

4.1 O QUE ENTENDEMOS POR LEITURA?

É no lugar onde a palavra faz amor com o corpo que começam os mundos...

Rubem Alves

Ao longo dessas reflexões, estamos atribuindo ao ensino de Língua Portuguesa e de Literatura, ou seja, ao ensino da comunicação; logo, da linguagem, a busca pelo desenvolvimento do potencial crítico do nosso aluno, a construção de sua percepção das inúmeras possibilidades de expressão linguística, além da capacitação deste aluno como leitor efetivo dos mais variados textos representativos de nossa cultura. Conforme já mencionamos exaustivamente ao longo desse estudo, o aluno deve possuir mecanismos para ampliar e relacionar conhecimentos e competências que possam ser articulados nas mais variadas situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. Para tanto, o *professor de linguagens* tem como principal fundamento de suas práticas pedagógicas ser o “mediador” de situações de leitura (e

escrita¹⁴), marcando a intervenção humana no processo de ensino e aprendizagem, censurando, inclusive, práticas a partir da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário.

Os documentos que pretendem orientar o ensino de Língua Portuguesa, PCN's e Orientações Curriculares Nacionais, tratam a linguagem como forma de interação entre os sujeitos. Logo, o texto adquire estatuto de enunciado por se tratar da fala e do discurso que se produz, isto é, configura-se como um produto exclusivo que legitima o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os demais textos que o compõem. Segundo Jurado; Rojo (2006, p. 38-39): “A leitura é, pois, um *ato interlocutivo, dialógico*; implica diálogo entre autores e textos, a partir do que vão sendo produzidos os discursos”. Podemos compreender, então, que a leitura, mais intimamente entendida como “compreensão”, é uma construção de sentidos que requer uma resposta do leitor ao que lê; além de se dar como ato interlocutivo num determinado tempo e espaço sociais. Nessa perspectiva, em sua sala de aula, o *professor de linguagens* construiria, com seus alunos, atividades que implicassem o desenvolvimento de capacidades como:

[...] *saber avaliar e interpretar* os textos representativos das diferentes manifestações de linguagem; *saber julgar, confrontar, defender e explicar* as suas ideias, de modo a tomar uma posição consciente em relação ao ato interlocutivo, que, no contexto do ensino de leitura, é a situação de leitura do texto (JURADO; ROJO, 2006, p. 39).

Para desenvolver essas capacidades, “[...] o aluno deverá construir a sua competência *investigativa e compreensiva*” (JURADO; ROJO, 2006, p. 39). Entendemos que essas competências são construídas no contato direto com textos, ou seja, nas práticas de leitura. Enfatizamos, aqui, o princípio básico de um projeto de formação de leitores: o aluno tornar-se-á, através da leitura, capaz de refletir sobre as possibilidades de usos da língua, analisando os elementos que determinam esses usos e as formas de dizer. Dito de outro modo, “[...] o contexto, os interlocutores, os gêneros discursivos, os recursos utilizados pelos interlocutores para dizer o dito e o não dito” (JURADO; ROJO, 2006, p. 39). Relacionamos, ainda, a essas capacidades, a competência de contextualizar socioculturalmente o texto oferecido à leitura,

¹⁴Estamos considerando as expressões *leitura* e *escrita* como atos de produção de sentidos, quer através da recepção compreensiva, quer através da produção de textos orais ou escritos.

competência identificada com o reconhecimento e com a compreensão de enunciados como produtos socioculturais, oriundos do contexto em que vivemos.

Essas orientações nos remetem ao entendimento de que o ato de ler é uma espécie de diálogo estabelecido com a consciência do autor, com outros enunciados e vozes, no qual se produzem sentidos com os demais conhecimentos que adquirimos ao longo de nossa experiência de vida; para corroborar com esta ideia, resgatamos o entendimento de Maria (2009, p. 62), que reafirma a “[...] leitura como espaço de diálogo e encontro”. Nessa perspectiva, podemos dizer que compreendemos um texto quando conseguimos dizer algo em relação a ele e para ele; é, em outras palavras, a produção de um novo texto como resposta ao texto lido; “[...] é entrecruzar fios seus com os que traz o texto, tramando um outro – que é, ao mesmo tempo, o mesmo, porque tem um autor, e outro, porque tem um leitor responsivo” (JURADO; ROJO, 2006, p. 40). De outra perspectiva, ler é uma

[...] forma de questionar o mundo, é o nosso olhar carregado de expectativa sobre tudo e qualquer coisa, todo o tempo. É nossa expectativa acerca do que podemos encontrar em um texto; não chegamos a ele como uma folha de papel em branco. Trazemos uma história; uma história que se constrói e amplia a cada texto lido (MARIA, 2009, p. 81).

No entanto, na maioria das salas de aula atuais, as concepções de leitura estão completamente dissociadas destas discutidas até aqui, pois o letramento escolar ainda está intensamente baseado nas práticas de assimilação de palavras vazias – repetição, memorização de conceitos e normas gramaticais –, uma prática que, segundo Jurado; Rojo (2006, p. 43), é “[...] etnocentrada, dado o seu caráter monocultural”. Desse modo, o texto é trabalhado pelo professor como um mero produto independente de uma língua e não como efeito de uma história social que supõe sujeitos em interação, em comunicação. Então, podemos depreender que os textos são apenas “explicados”, mas não “compreendidos”, até porque, para que esta compreensão se legitime, faz-se fundamental a participação dos alunos com toda a sua bagagem de experiência e conhecimentos, a fim de que estes entrecruzem o texto lido, produzindo um novo texto.

Nesse sentido, as práticas de leitura, historicamente adotadas pela escola, concentram-se no reconhecimento e na identificação das palavras e das ideias, deixando de lado o que chamamos de “compreensão ativa”, pois são práticas que negam a natureza dialógica do texto em relação a outros textos. Além de não permitirem ao leitor que participe do processo de leitura, apenas da mera decodificação linguística,

ignorando o contexto em que foram produzidos o texto e as suas articulações com demais textos, os conhecimentos que o leitor tem ou não desse contexto, a cultura que traz consigo. Quando nada disso é levado em conta, encontramos “[...] um leitor que não constrói os sentidos do texto, antes reproduz o sentido que se deu a ele; um leitor que não tem autonomia para interpretar o que lê” (JURADO; ROJO, 2006, p. 43).

Essa realidade das práticas leitoras em nossas escolas não atende às necessidades sociais ao se enfrentar os discursos na vida contemporânea, além de não considerar as orientações e capacidades preconizadas nos documentos de referência, tampouco se preocupam com o cidadão que se quer formar, com o seu acesso esclarecido a bens culturais e, por fim, com o futuro do país. As práticas pedagógicas relacionadas com o ensino tradicional de Língua Portuguesa e de Literatura ignoram o fato de que, conforme Moita Lopes; Rojo (2005), a natureza construcionista, sociointeracional e situada da linguagem é essencial porque destaca o fato de que a linguagem não acontece em um vazio social e, que, por isso, textos orais ou escritos, verbais ou não verbais, formais ou informais não possuem sentido algum em si mesmos, são os interlocutores situados no mundo social que constroem seus significados para agir na vida social. Ou seja, os significados são contextualizados. Ter esta compreensão permite organizar os discursos a que somos expostos e resgatar sua situacionalidade social ou seu contexto de produção e interpretação: quem escreveu, com que objetivo, a partir de que ideologias, onde foi publicado, quando, quem era o interlocutor projetado, etc. Essas reflexões possibilitam trabalhar em sala de aula com uma visão de linguagem que oferece recursos para que os alunos aprendam, com as práticas pedagógicas, a fazer opções éticas entre os discursos que circulam em seus cotidianos. Isso viabiliza uma aprendizagem problematizadora acerca do discurso hegemônico da globalização, que, repleto de significados antiéticos, desrespeita as diferenças entre os seres humanos.

Dessa forma, podemos pensar sobre o fato de que “[...] educar o gosto de um estudante é bem mais fácil que quebrar o gelo das consciências que ainda nem descobriram a força do imaginário, nas obras de ficção” (MARIA, 2009, p. 86). Isso nos faz ponderar “[...] que a sala de aula não pode estar atrelada ao século XIX enquanto o século XXI nos atropela” (MARIA, 2009, p. 125). Por conseguinte, é tarefa do *professor de linguagens* resgatar a premissa de que a Literatura ensina a observar, a partir das diferenças étnicas e culturais, a riqueza do patrimônio humano e a valorizá-las como uma manifestação da sua variada criatividade. Dessa forma, torna-se evidente ao

professor de linguagens que sua formação precisa encaminhá-lo para a compreensão de que

Ler boa literatura é se divertir, sim; porém, também, aprender dessa maneira direta e intensa que é a da experiência vivida através das obras de ficção, o que e como somos em nossa integridade humana, como nossos atos e sonhos e fantasmas, separados ou na trama de relações que nos vinculam aos outros, em nossa presença pública e no secreto de nossa consciência, essa complexíssima suma de verdades contraditórias [...] de que está feita a condição humana (MARIA, 2009, p. 125).

Até aqui, estivemos tecendo várias relações acerca do conceito de leitura; logo, podemos enfatizar que, para que nossas práticas pedagógicas ganhem um caráter emancipador, é imprescindível adotarmos o conceito de ler como “[...] ato de compreender, estabelecer relações inicialmente individuais com cada objeto ou ser que nomeia, ampliando-as mais tarde” (VARGAS, 2009, p. 25). Além disso, se considerarmos que os enunciados produzidos nas enunciações se constituem de diversas formas – como exemplo disso temos os gêneros textuais –; então, ler é compreender ativamente essas formas de enunciados, daí que lemos e escrevemos de várias formas, dependendo da esfera social em que estamos inseridos.

Na construção de nossa prática pedagógica, por exemplo, ao avaliarmos que nosso aluno deve se tornar um leitor capacitado para analisar criticamente fatos sociais e políticos do mundo, poderemos trazer até ele textos da esfera jornalística, da mídia impressa televisiva e/ou digital, de modo a explorar os usos e as formas de comunicação dos diferentes gêneros dessa esfera. Cabe, ainda, decidir quais jornais e revistas serão utilizados para, enfim, começarmos a fazer uma discussão sobre os interlocutores destes textos; a especificidade de uma notícia e de um artigo de opinião; as características desses gêneros nesse ou naquele jornal impresso ou digital; os recursos da língua usados para assinalar o discurso desse ou daquele jornalista. No entanto, referimo-nos, na situação acima, a apenas um tipo de leitura. Podemos distinguir vários outros tipos de acordo com cada objetivo almejado pelo sujeito que pretende formar leitores. No caso do *professor de linguagens*, estamos começando a descobrir uma sutileza: “[...] a leitura da literatura [...] sempre no sentido de despertar o prazer do texto e aguçar o potencial cognitivo e criativo do aluno” (VARGAS, 2009, p. 30). Sobre a especificidade da leitura do texto literário, em relação à leitura de outros tipos de texto, podemos destacar que consiste em uma reconstrução de uma obra nova pelo leitor, implicando outra experiência, caracterizada pelo confronto entre as imposições do texto e a predisposição

do leitor. Em outras palavras, quanto mais tensas e fechadas forem as imposições, mais “funcional” é o texto, deixando menos margem à iniciativa do leitor. Isso pode ser observado em obras didáticas, técnicas e científicas. Já, ao contrário, quanto maior a lacuna deixada ao leitor para que ele preencha, exercitando sua liberdade, mais “literária” é a obra em questão – romances, contos, poemas, peças teatrais, crônicas, estas últimas entendidas como um gênero híbrido do universo jornalístico e literário.

Para formar leitores, pelo viés da leitura literária, o *professor de linguagens* partiria do pressuposto de que “[...] a literatura informa por meio de dimensões outras que não as da realidade imediata, por sua ambiguidade, sua plurissignificação” (VARGAS, 2009, p. 31). Quando lemos um romance, por exemplo, reagimos com nossos sentidos, é através da emoção que adentramos a outra dimensão da realidade: o imaginário. Personagens e situações surgem e desaparecem diante de nossos olhos, tornam-se concretos a partir da nossa identificação ou não com seu mundo. É essa identificação que caracteriza a especificidade do trabalho com o texto literário, estimulando a relação entre leitor e linguagem literária e/ou linguagem simbólica, a qual liberta por ser geradora de uma leitura de risco, conforme nos fala Italo Calvino¹⁵ (1986, apud VARGAS, 2009, p. 32):

Tenho certeza de que a literatura não é comparável a nenhum outro meio de aprendizagem e de comunicação, por que ela tem um ritmo que é governado pela vontade do leitor; a leitura abre espaços de interrogação, de meditação e de exame crítico, isto é, de liberdade; a leitura é uma correspondência não só com o livro, mas também com nosso mundo interior através do mundo que o livro nos abre.

Assim, ousamos afirmar que a linguagem literária permite, a todos aqueles que entram em contato com ela, uma expansão de seus graus de compreensão em variadas direções, permitindo um “sair-se de si”. Para Vargas (2009, p. 32), “[...] ensinar a ler o texto literário equivale inclusive a ensinar a viver *também* com a imaginação”. Dessa forma, encaminhamo-nos para uma possível conclusão sobre a leitura da literatura: para lermos o texto literário, conforme a referida autora destaca, precisamos desaparecer com certas barreiras existentes “[...] entre a realidade, o imaginário e a linguagem” (VARGAS, 2009, p. 34). Trataremos as questões sobre a leitura literária com mais minúcias na última seção, intitulada “Como pretende atuar o *professor de linguagens*?”.

¹⁵CALVINO, Italo. **A necessidade-prazer da leitura**. São Paulo: Leia Livros, 1986.

quando levantaremos algumas hipóteses acerca de uma formação de leitores que entenda a leitura – literária – como uma aprendizagem de prazer.

4.2 O QUE ENTENDEMOS POR FORMAÇÃO DE LEITORES?

Que outros se orgulhem dos livros que lhes foi dado escrever; eu me orgulho daqueles que me foi dado ler. Não sei se sou um bom escritor; creio ser um excelente leitor, ou em todo o caso, um sensível e grato leitor.

Jorge Luis Borges

Há, no entanto, pessoas para quem o uso da palavra é uma incessante perseguição das coisas, uma aproximação, não de sua substância, mas de sua infinita variedade, roçar de sua superfície multiforme e inexaurível.

Ítalo Calvino

Sistematizar os saberes e conhecimentos é papel da escola e sabemos da importância dessa organização dentro de um sistema de ensino. No entanto, ao tratarmos da Literatura, isso pode provocar uma série de equívocos. O mais comum deles, de acordo com Lois (2010, p. 9), “[...] é o de o texto assumir um caráter utilitário e servir apenas de pretexto para o ensino da língua portuguesa. Isso ocorre porque as escolas vêm confundindo a escolarização da literatura com a pedagogização da literatura”. Nesse sentido, entendemos a Literatura como texto estético, e de efeitos subjetivos, ou seja, interessa-nos favorecer o encontro do leitor com o texto, criando espaços de identificação e projeção por intermédio de um diálogo com a sua bagagem de vida. Assim, seria nesse espaço de abstração amparado pela arte que o leitor se encontraria com o prazer e, através dele, construiria diversas formas de leitura.

É de fundamental relevância destacar que o conceito de leitura, que amparou os saberes escolares de Língua Portuguesa e Literatura por muito tempo e, ainda hoje, mantém-se na maioria de nossas escolas, é um conceito que tem como princípio a organização sistemática da subjetividade do leitor em formação. Ora, esta ideia pactua “[...] com uma visão reducionista de um ensino que acreditava no processo de aprendizagem como uma sequência de repetições” (LOIS, 2010, p. 17). Nessa perspectiva, o aluno é visto como um ser em formação e, por isso, sua experiência não é considerada na construção de seu conhecimento, isto é, o aluno está na escola apenas com a finalidade de receber informações e memorizá-las, sem a possibilidade de exercer sua criticidade. Logo,

[...] a leitura ficava restrita a ser sinônimo de alfabetização, ou melhor, de decodificação. Alfabetizar era tornar o estudante apto a decifrar e decodificar o signo escrito e ter fluência sobre ele. A escola perdia de vista que a linguagem é uma forma de interação social e tornava a leitura como uma mera repetição técnica. Seu papel se resumia em ser sistematizadora de trivialidades: regras, normas e aproximação fugaz da leitura. Rigidez era a palavra de ordem e disciplina era confundida com ausência de questionamento (LOIS, 2010, p. 17).

Podemos constatar que o texto se perde em sua totalidade e contexto, dando vez a um objeto passivo que não estabelece nenhum tipo de diálogo com o leitor em formação. Nesse sentido, o texto surge nas práticas pedagógicas apenas para ser fragmentado, desconstruído e “[...] para treinar o estudante em seu aprendizado de regras gramaticais” (LOIS, 2010, p. 18). Essa insistência na leitura mecânica e memorizadora destaca o caráter adestrador atribuído à leitura por grande parte dos professores de Língua Portuguesa e Literatura que, tratando-a apenas em seu aspecto decodificador, não consideram os aspectos socioculturais que existem em torno do ato de ler. É, então, nesse caminho, que começamos a entender a verdadeira e eficiente alfabetização como uma prática que garanta autonomia na vida dos indivíduos. Assim,

[...] se ao ensinar a ler, a escola limitar a criança na reprodução e repetição daquilo que já existe, sem o devido incentivo para a construção de um pensamento crítico e renovador, ela estará promovendo seu estudante ao lugar de analfabeto funcional: aquele que decodifica a escrita, sabe ler, mas não possui competências para utilizar essa técnica na sua prática diária (LOIS, 2010, p. 18).

A construção de competências, para que o aluno consiga atribuir significados à decodificação feita perante um texto, seria a proposta pedagógica do *professor de linguagens*, intimamente envolvido com a leitura como uma prática de desenvolvimento social. Podemos compreender, a partir desse pressuposto, que “[...] se a prática da leitura não está incorporada, o desenvolvimento da cidadania também fica comprometido” (LOIS, 2010, p. 19). Ora, se não lemos, não podemos aumentar nosso repertório crítico. Da mesma forma que, sem a crítica, nosso poder de julgamento é extremamente limitado e a nossa capacidade de intervenção e inserção cultural, também. Podemos enfatizar, então, que faria parte da dinâmica de trabalho do *professor de linguagens* a incorporação do sentido de “letramento” na sua prática diária, fortalecendo o ensino da comunicação; logo, da linguagem. Destacamos, aqui, algumas considerações acerca do letramento:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita [...] À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever (SOARES, 1998, p. 40-45).

Assim, o *professor de linguagens* criaria a oportunidade de construir com seus alunos a premissa de que o poder maior que a leitura pode dar ao indivíduo não se resume apenas à sua autonomia para as atividades da vida diária, mas em seu poder de escolha: o *professor de linguagens* deve estimular, em seus alunos, a leitura com a finalidade de ampliar experiências, proporcionando ao sujeito leitor a expressão de sua subjetividade e fomentando a sua contribuição social. Nesse caminho, “[...] ser letrado é estar vivo ao que a cultura tem a nos oferecer [...] É poder ver além do escrito. É demarcar seu território. Assumir a própria palavra é não deixar que ela seja a reprodução da palavra do outro” (LOIS, 2010, p. 19). Assim, o *professor de linguagens* trabalharia a partir do pressuposto de que ler o mundo é o passo inicial para se querer saber sobre o mundo, respeitando a existência de um sujeito que pretende construir seu conhecimento, não sendo passivo perante os conteúdos escolares, pois já “lê” antes da apresentação formal da escrita.

Com relação à prática do *professor de linguagens*, trataremos, em nossa proposta, especificamente da leitura literária na escola. Enquanto estamos identificados, pela nossa formação inicial, como professores de Língua Portuguesa e de Literatura, é importante levantarmos alguns questionamentos no intuito de orientarmos nossas reflexões acerca de que professores queremos ser: em nossas aulas de língua e/ou de literatura como encaramos e transmitimos a literatura, como arte ou conteúdo escolar? Enquanto professor (a), reflito sobre meu papel de mediador (a) da literatura? Aproveito estas questões para fazer referência à minha experiência como professora de Literatura, a qual me levou a refletir sobre a possibilidade de me identificar/formar como *professora de linguagens*.

Assumir a disciplina de Literatura Brasileira, em uma escola de Ensino Médio, para a maioria dos professores da área é muito fácil e muito simples, pois a carga horária é baixíssima – um ou dois períodos por semana – e, além disso, há programas superpráticos nos livros didáticos, com bons esquemas e resumos sobre as obras

literárias mais significativas da nossa tradição, incluindo questões dos vestibulares mais importantes do Brasil. Tudo bem organizado, a partir dos conteúdos que devem ser trabalhados – uma série de períodos literários, acompanhados de obras e autores principais. No entanto, o que queremos problematizar é exatamente esta “organização”, que bloqueia completamente qualquer processo de ensino e aprendizagem na perspectiva que estamos desenvolvendo nesse estudo.

Por esse viés, a literatura é simplesmente um conteúdo escolar que deve ser “repassado” aos alunos sem a menor reflexão da parte do professor, ao pensar sua prática pedagógica, nem da parte do aluno, sempre silenciado por não compreender, de fato, no que consiste a disciplina de Literatura. Além dessas considerações, somamos o fato de os alunos não conseguirem se aproximar dos textos literários por falta de identificação com temas, formas e conteúdos encontrados nos clássicos da nossa Literatura. Evidentemente que a distância sócio-histórico-cultural gera uma série de conflitos entre o leitor e o texto a ler, conflitos estes que necessitam ser mediados pelo educador, responsável por construir esse saber com seus alunos. Nesse sentido, é fundamental que o professor de Literatura se posicione para além do conteúdo escolar, entendendo que, ao trabalhar com esse saber, está trabalhando com “arte”. Também é importante perceber as implicações resultantes deste posicionamento, ou seja, se entendemos que a Literatura é arte, não podemos privar nossos alunos de se aproximarem dela, pelo contrário, precisamos criar estratégias de aproximação, despertando interesses, mobilizando sensibilidades e, fundamentalmente, respeitando o olhar e a bagagem que o nosso aluno traz para dentro da sala de aula.

Há uma série de equívocos cometidos pela parte dos professores quando se referem ao “ensino” de literatura, pois, na verdade, estão apenas transmitindo algumas informações históricas sobre determinados períodos e informações biográficas sobre autores; para isso, priorizam a fragmentação de trechos de obras ou poemas isolados, considerando exemplares de determinados estilos, práticas que revelam um dos problemas mais graves ainda hoje recorrentes na maioria de nossas escolas. Para o *professor de linguagens*, precisa haver efetivamente um ensino de Literatura a partir da perspectiva da leitura; logo, é preciso “formar leitores literários”. Ora, nesse sentido, entender a Literatura apenas como conteúdo escolar demonstra uma atitude autoritária e nada construtora de saberes que podem levar o sujeito à emancipação, rumo à autonomia! Para tanto, é fundamental considerarmos que

[...] o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa à aplicações práticas. Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua (BRASIL, 2008, p. 49).

Este pressuposto, defendido pelos documentos que orientam o trabalho dos professores, é bastante claro ao expor que o modo discursivo da Literatura é menos pragmático e, por isso, permitiria, através das práticas de leitura, o exercício da liberdade, premissa esta já defendida nesse estudo. Dessa forma, o *professor de linguagens* estaria preocupado em recuperar a dimensão formativa do leitor, um processo que mereceria ser iniciado no Ensino Fundamental – também consideramos a Educação Infantil como um momento de especial importância para iniciarmos a formação de leitores literários – e que, no Ensino Médio, não poderia perder-se em meio a objetivos pragmáticos, formulados, sobretudo, nos livros didáticos, que, “[...] mais para o mal que para o bem, vêm tradicionalmente cumprindo o papel de referência curricular para esse nível da escolaridade” (BRASIL, 2008, p. 64).

Para que se construa uma nova forma de pensar o ensino de Literatura, é importante resgatarmos um movimento que surgiu entre as décadas de 1960 e 1970, conhecido como Estética da Recepção, que, de acordo com Lois (2010), coloca o leitor como ator principal na prática da leitura e lhe atribui o poder de, através de sua vivência histórica, designar quando o texto é literatura. Outra discussão importante, levantada por esse movimento, foram os efeitos estéticos da obra sobre o leitor, trazendo para a cena da leitura conceitos como projeção e identificação. É, então, nesse momento que o leitor ganha importância no processo de reconhecimento e validação do texto. Anteriormente, o autor era “proprietário” daquilo que produzia, sendo de sua absoluta responsabilidade repostas acerca do texto, ou seja, a interpretação era fechada e o leitor ideal era aquele que mais se aproximasse da verdade do autor. Por esse viés, podemos constatar que “[...] com a estética da recepção o poder do autor sobre o texto é relativizado pela sua própria vulnerabilidade no momento da criação” (LOIS, 2010, p. 31).

Desde os estudos freudianos acerca do inconsciente, o conceito de interpretação foi modificado. Isso implica o fato de que toda leitura feita por nós está atravessada por conteúdos inconscientes que nos compõem e aos quais não temos nenhum acesso. Em outras palavras, “[...] o leitor não consegue dominar os efeitos de uma obra sobre ele

porque mobiliza conteúdos que, talvez, não consiga sequer nomear” (LOIS, 2010, p. 31). Então, na perspectiva da estética da recepção, “[...] o texto é um processo integral, que abrange desde a reação do autor ao mundo até sua experiência pelo leitor” (ISER, 1996, p. 13). Ao relacionar estes pressupostos, podemos reconhecer o texto como uma fonte de estímulo e a leitura como um processo de construção de sentido.

Em suas práticas pedagógicas, o *professor de linguagens* optaria por uma formação do leitor, pelo viés da leitura literária, visto que a obra de ficção se posiciona como texto aberto e disponível à interação com o leitor. Desse modo, a Literatura surge como texto polissêmico, repleto de sentidos vários, cuja experiência da interação é maior que sua própria compreensão. Logo, o *professor de linguagens*, além de ser aquele educador comprometido com a construção do conhecimento – e não com a transferência de conteúdos –, precisa ser um educador que trate a Literatura como arte, mediando a comunicação entre os saberes do aluno e as suas experiências literárias, analisando, sempre, as nuances linguísticas encontradas no texto literário. Assim, considerando a Literatura arte, é fundamental que professor e aluno, em suas práticas de leitura, estabeleçam, em um primeiro contato com o texto, o que Lois (2010, p. 34) chama de “[...] a leitura do afeto, a leitura do impacto inicial com a obra, a leitura do coração”. Para tanto, no

[...] momento da minha primeira experiência com a obra, me dispo de teorias. É um encontro de subjetividades: a do artista e a minha. Vou ao encontro de sua forma de ler o mundo e, num gesto quase involuntário, acrescento à obra do artista o meu texto, a minha leitura. Claro que, se pudermos acrescentar a isso um saber a mais, outros focos luminosos se abrirão e as leituras se ampliarão. Mas esse não é o objetivo primeiro da obra de arte (LOIS, 2010, p. 34).

Tal reflexão nos demonstra que o texto se relaciona com o olhar de cada indivíduo, pois abre espaço para inúmeras leituras e interpretações. É, nesse sentido, que afirmamos que o texto literário é polissêmico, visto que abre a leitura e proporciona ao leitor circular com liberdade pelas palavras. Práticas pedagógicas orientadas por esses pressupostos vão de encontro àquelas práticas que pretendem a leitura do texto apenas como código escrito – decodificação –, sem se preocupar com as produções de sentido que podem ser estabelecidas pelo leitor, nesse caso o texto se torna vítima de uma interpretação única que o remete ao utilitarismo massificador da repetição, pelo professor, das ideias do autor; além de tornar o leitor também uma vítima de um sistema que não permite que se promova o diálogo com a sua subjetividade. Enquanto *professores de linguagens*, precisamos pensar que

Não há nada de errado em utilizar textos da literatura quando tratamos do estudo da língua portuguesa; seria incoerente pensar assim, quando reconhecemos na literatura uma especial manifestação da língua. A ressalva está na tendência a sua pura escolarização. Dar utilidade para o texto literário, antes de permitir o encontro do estudante com a arte, é sabotar o leitor e desconsiderar o papel humanizador que a escola precisa ter (LOIS, 2010, p. 35).

A ideia exposta acima cala fundo em nossos corações exatamente por percebermos que são os próprios professores, com suas práticas permeadas por equívocos, muitas vezes sem informação e desestimulados, que acabam por sabotar o leitor em formação. São esses professores que transformam a Língua Portuguesa em algo completamente inacessível aos alunos, afastando-a de seu uso cotidiano em todas as situações de interação. Também são esses professores que transformam o conhecimento da Literatura em intenso fator de exclusão social, separando aqueles que podem ter algum acesso à arte daqueles que nunca poderão dialogar com ela.

Essas reflexões nos levam aos primeiros encontros informais com a palavra – cantigas, histórias infantis, contos, fábulas –, a partir deles, o saber que se constituía através daqueles contatos com a leitura da literatura, contribuía para o desenvolvimento da criança e a estimulava a “pensar o mundo”. Logicamente, pensamos que as experiências relacionadas à leitura deveriam continuar nesse caminho: prazer, descobertas, curiosidade, intuição, sensibilidade, conhecimento e saber. No entanto, não é isso que observamos, pois, “[...] ao entrar na escola, a leitura tende a mudar de roupagem. Gratuidade e leveza se perdem, dando espaço a metodologias, técnicas e cobranças. Sem a motivação do prazer, abandonam-se o interesse e a curiosidade” (LOIS, 2010, p. 37).

Há um imenso prejuízo pela perda do interesse e da curiosidade que incide sobre todas as áreas do conhecimento. Afinal, se não compreendemos o que pede um problema matemático, não o desenvolveremos, embora saibamos efetuar os cálculos. Por isso é tão importante pensarmos na formação de educadores que sinalizem em suas práticas uma aprendizagem através das descobertas, visto que, assim, poderemos entender que a leitura é mais do que saber ou não o código escrito – embora saibamos que esse é o seu ponto de partida. Aprender a ler não deve ser um “conteúdo” da escola, é algo mais amplo, trata-se de uma etapa da vida daquele que pretende continuar aprendendo ao longo de sua existência. Além disso, ler bem é mais que ser fluente, é

saber se posicionar sobre aquilo que está escrito; é ter seus próprios pensamentos; é submergir-se na trama; é querer conhecer e desvendar outros mundos.

Lois (2010, p. 80) defende que “[...] ler é um gesto afetivo”, uma vez que, ao se aproximar de um texto, o aluno está repleto de expectativas sobre suas próprias respostas, compreensões e interpretações. É, por esse motivo, que a tarefa do educador ganha um contorno muito importante: se ele não tiver sensibilidade para sinalizar possíveis dificuldades pedagógicas do aluno frente ao texto, pode abalar suas convicções e sua autoestima. Em decorrência disso, a motivação do aluno pela leitura também ficará comprometida e, a partir desse momento, poderá acontecer uma desconstrução do leitor que, “[...] acossado por fichas, questionários, provas, [...] se vê compelido a ler com os olhos do professor, que também o avalia no cumprimento de um dever: do texto, resta um pretexto para atividades que se perdem na periferia de sua razão de ser” (YUNES; PONDÉ, 1989, p. 60).

Ao observarmos nossa realidade escolar, podemos afirmar que o aluno está habituado à ideia de ler com a finalidade de realizar alguma tarefa, ou seja, realizar algum dever. Nesse sentido, se estabelecermos, na escola, o pressuposto de que ler é uma obrigação, dificilmente despertaremos o prazer que poderia surgir na relação entre leitor e Literatura. Além disso, podemos destacar que o aluno perde sua capacidade criadora, pensando em respostas “certas” sobre determinado texto. Dito de outra forma, a maior preocupação do aluno torna-se a repetição das ideias do professor, ignorando que a Literatura se oferece múltipla em ideias, visões, posicionamentos e saberes. O aluno deixa, então, de aproveitar o espaço polissêmico do texto, na busca de uma única verdade sobre ele. Nesse momento, o *professor de linguagens* não necessita descartar a Literatura como meio a ser usado pela Língua Portuguesa, mas utilizá-la como forma de não afastar o aluno leitor do texto, da arte e de sua contemplação maior, porque são essas categorias que garantirão a permanência de sua relação com a leitura. Dessa forma,

Lembramos que o hábito de leitura se forma “antes” mesmo do saber ler – é ouvindo histórias que se “treina” a relação com o mundo; daí que contar, recontar, inventar, sem que se proíba falar, leva inclusive ao gosto de encenar; a teoria, em princípio, é assunto de especialista, e leitura não é castigo, não exige resposta pronta, nem se mede com provas; a eleição pelo leitor da obra a ser lida é indispensável, pois leitura é coprodução, autor/leitor “que tiram coisas velhas e novas de um tesouro” (YOUNES; PONDÉ, 1989, p. 60).

Ao observar meus alunos, percebo que a maioria deles são leitores, inclusive desde antes de sua inserção no universo escolar, pois sempre estiveram expostos à literatura oral, experiência muito importante através da qual o aluno leitor começa a procurar compreensões acerca do mundo, além de ter sua curiosidade para as letras e para o mundo da escrita fortemente estimulada. Segundo Lois (2010, p. 81), “[...] desde o nascimento, existe uma relação entre o sujeito e a leitura”, porém, quando a escola formaliza essa relação, acontece algo extremamente inconveniente – aos olhos do *professor de linguagens*: o aluno não lê, cria uma relação marginalizada com o livro, deixando de evidenciar toda a potencialidade de prazer conhecida por ocasião dos contos de fada, por exemplo. Sabemos que há uma responsabilidade coletiva que determina, positiva ou negativamente, o perfil da conduta do aluno em relação à leitura: como funciona a escola, como a criança e o adolescente são recebidos, como se organiza a sala de aula, como se estabelecem as práticas pedagógicas do professor, há uma biblioteca, há livros, como é o acesso dos alunos a esses bens, como é estabelecida a relação com o professor, esse professor é um professor leitor?

Reforçamos a ideia, então, de que ler implica dominar questões gramaticais, mas consoma-se, efetivamente, na interpretação, na significação, nas relações. Nesse sentido, Demo (2006, p. 27) comenta que o ato de ler se relaciona com o questionar, com o “contraler”, ou seja, o leitor deve colocar

[...] questões ao texto, sobretudo questionar o próprio questionamento, porque reconstrói desconstruindo. Ler carrega consigo o que já lemos, é perpassado pelos legados de outras leituras, reestruturando-se em novo patamar. Ler não é absorver um texto, mas desfazê-lo na condição de sujeito, não de objeto de ideias alheias. É contraler, não em sentido pejorativo, para ser do contra, mas para desconstruir e reconstruir com autonomia, em nome da autonomia. Leitura bem feita é formativa, no sentido de que reestrutura as ideias e expectativas, reformula os horizontes. Nem toda leitura precisa ser assim tão séria, mas toda leitura bem feita ocorre sob o signo do questionamento, porque, quem não sabe pensar, acredita no que pensa. Mas, quem sabe pensar, questiona o que pensa.

Assim, essas considerações em torno do ato de ler sedimentam a necessidade de formarmos professores mais críticos, os quais formarão alunos leitores, conseqüentemente, mais críticos e sensíveis em relação ao mundo que os rodeia. Entender a leitura como um exercício de construção, desconstrução e reconstrução é uma tarefa árdua, destinada àqueles educadores que anseiam por uma educação mais emancipadora e libertadora. O *professor de linguagens* optaria pela leitura literária,

deixando de lado o viés reprodutivo desta, adotado pela escola, visto que, dessa forma, a própria escola acaba destruindo a dinâmica não linear da interpretação, desconsiderando a postura de sujeitos e, assim, impedindo que o aluno tenha a oportunidade “[...] de sabendo ler e escrever compreensivamente, significativamente, tomar conta de seu destino com autonomia” (DEMO, 2006, p. 28).

Todas estas reflexões nos encaminham para compreendermos a formação de leitores literários como uma prática pedagógica que pretende proporcionar ao aluno um resgate do prazer de ler, colocando em diálogo professor, leitura e arte, buscando, nesta última, sua capacidade de “fazer contemplar”, “refletir” e “representar” o mundo a nossa volta, traçando entre professor, leitura e aluno uma comunicação escolarizada, preocupada com o prazer que emerge do texto. Dessa maneira, incentivar a leitura literária significa investir e acreditar nos caminhos da arte. Ao fazer essa escolha, o *professor de linguagens* opta por priorizar e considerar o potencial subjetivo de seus alunos e o texto artístico como um meio eficaz para garantir a permanência do leitor.

Para que o *professor de linguagens* dê início ao seu trabalho de formação de leitores, a partir da leitura literária, é fundamental levar em consideração que

A literatura (arte) não é servil. Ela só existe em liberdade, e seu compromisso é para com a revelação. Para tanto persegue a beleza. Daí, todas as vezes que a escola lança mão da literatura, quer transformá-la em “instrumento pedagógico”, mesmo cortando as asas do leitor para um voo amplo, desmedido, desfronteirado. A escola reduz as funções maiores do texto literário e o transforma em objeto de convergência, sem escrúpulo. Se o texto é usado para saber aonde o autor quis chegar, é melhor pegar o telefone e perguntar ao escritor. Se ele souber, ele responderá e não haverá desperdício de tempo (QUEIRÓS, 1997, p. 43).

Parece-nos imprescindível, então, conhecer o mundo da literatura de nossos alunos; exercitar nossa capacidade de escuta, filtrando os gostos literários dos alunos; trazer nossa experiência de leitores um pouco mais maduros; criar momentos e espaços para que se contem histórias, tornando viva a palavra; decidir pela literatura como incentivo à leitura, entendendo a arte como canal direto de comunicação com o universo da cultura; passear por todas as artes, conduzindo-as ao texto literário; tratar o livro como objeto de prazer, despertando e aguçando a curiosidade dos alunos pela leitura; e, o mais importante, criar um vínculo com os alunos paralelo à prática pedagógica. São estes pressupostos, enfim, que orientarão a atuação do *professor de linguagens*.

4.3 COMO PRETENDE ATUAR O *PROFESSOR DE LINGUAGENS*?

A literatura, como toda arte, é uma confissão de que a vida não basta.

Fernando Pessoa

Podemos afirmar, a partir do panorama até aqui discutido, que a formação de leitores passou praticamente despercebida dos objetivos das aulas de Língua Portuguesa e de Literatura, no caso desta, a situação é ainda mais difícil, pois o conhecimento da Literatura não decorre da apropriação e do deciframento de obras de ficção, mas sim da transmissão da história literária – Romantismo, Realismo, Naturalismo, por exemplo – e de conhecimentos genéricos – personagem, narrador, tempo, espaço, entre outras categorias de análise teórica. Na perspectiva do *professor de linguagens*, temos que romper com essas práticas e construir um projeto de formação de leitores, preparando sujeitos para o exercício consciente da cidadania, da convivência saudável consigo mesmo e com os outros, considerando a experiência lúdica com o imaginário. Para tanto, é fundamental destacarmos algumas proposições que justificam e podem servir de orientação para uma prática pedagógica de formação de leitores:

- não se aprende o que não se gosta, de modo que dirige a ação pedagógica primeiramente para a apreciação de textos literários, com os quais começa os ensinamentos;
- a aprendizagem não se evidencia ao próprio aluno e ao professor se aquele não expressar de modo pessoal e, de preferência, original o que passou a conhecer;
- a aprendizagem depende não apenas da inteligência, mas também da estimulação do imaginário do estudante, de modo que cabe estabelecer práticas de ação docente que impliquem a mobilização daquelas faculdades, ambas peculiares ao ser humano, especialmente a segunda (SARAIVA; MÜGGE, 2006, p.12-13).

Observando as proposições acima, constatamos que uma prática pedagógica de formação de leitores literários precisa enfatizar o sujeito em relação ao processo, ou seja, seria fundamental que o *professor de linguagens* concentrasse as ações nos modos de percepção e recepção perante o texto literário. Por essa razão, esse educador se preocuparia “[...] com as etapas de apropriação do texto artístico, que começa pela captação do sentido, seguindo-se a interpretação e, depois, a transferência de significados” (SARAIVA; MÜGGE, 2006, p. 13). Se a leitura acontece de acordo com estas etapas, demonstra um cuidado e uma preocupação do professor em preservar a relação da cadeia de deciframento da linguagem por parte do destinatário ou receptor destas informações – o leitor. Além disso, o *professor de linguagens* também

consideraria um trabalho com a última etapa do processo de leitura – a produção –, muitas vezes deixada de lado nas atividades de leitura. Nesse sentido, não podemos esquecer que os leitores, ao exercitarem a leitura, estão produzindo/criando/construindo seus textos, ou seja, é para a criação que eles estão se dirigindo, pois desejam expressar, cada um da sua maneira, o que o texto provoca, através de suas ações, linguagem e personagens. Considerar a produção de novos textos uma etapa da prática de leitura, provoca um novo movimento que originará novas leituras e, conseqüentemente, novas construções de sentido. Ao desenvolver essas práticas, o *professor de linguagem* pode, sim, formar leitores, preparando-os para a vida prática, para a expressividade verbal e não-verbal/oral e escrita, para o desenvolvimento de sua imaginação criadora, enfim, para o pleno exercício da comunicação – lembrando que este deveria ser o pressuposto inicial de todas as aulas de Língua Portuguesa e Literatura.

Nessa perspectiva, “[...] o texto é uma pergunta colocada ao leitor, dele exigindo uma resposta” (SARAIVA; MÜGGE, 2006, p. 18). Deprendemos dessa afirmação, então, que o texto é uma manifestação que provoca outra manifestação, possibilitando uma rede ilimitada. É, por isso, que o ato da leitura não se fecha nas páginas dos livros, visto que estabelece diálogos com o mundo particular do leitor, lançando-se à realidade e, no encontro de ambos, promove desafios e estímulos para uma nova produção textual. Aqui, justificamos a especificidade da leitura literária por entendermos que a Literatura aponta caminhos para uma convivência mais humana entre os indivíduos; oferece respostas a dilemas humanos; integra culturas; aprimora o senso estético; instiga a reflexão acerca de circunstâncias históricas; explora as potencialidades expressivas da língua; estimula a criatividade e, como tarefa suplementar, embora não de menor valor, aprimora o domínio linguístico.

O *professor de linguagens* desenvolveria “[...] a noção de texto literário, compreendido como universo ficcional que, entretanto, traduz dimensões sociais, históricas e culturais, se complementa com o reconhecimento de que ele é, essencialmente, um fenômeno da linguagem” (SARAIVA; MÜGGE, 2006, p. 30), incentivando a leitura literária por entender que o texto literário é dotado de plurissignificação, além de possuir a capacidade de instalar sensações em seus leitores. Desse modo, será através da leitura que ocorrerá a concretização de sentidos variados, surgidos em diferentes lugares e tempos. Assim, a noção de texto se amplia, pois o que antes era considerado fixo e acabado tornou-se “[...] espaço de dimensões múltiplas,

onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original” (BARTHES, 1988, p. 68-69). Logo, nas práticas de leitura, é o leitor que, além de merecer especial atenção, deve desempenhar o papel principal, pois

Os traços peculiares do discurso e da linguagem não garantem ao texto literário existência própria, porque as palavras não existem por si mesmas. Para que as palavras rompam seu vazio e se tornem grávidas de sentido, é necessário que o leitor as transfira da materialidade do veículo para sua interioridade e as transforme em parte de sua vida, ou seja, é necessário que o leitor reescreva o texto com sua leitura e passe a ler também o mundo com a mensagem que em seu corpo acolheu (SARAIVA; MÜGGE, 2006, p. 35).

Eco (1989, p. 101) identifica dois tipos básicos de leitores. “O primeiro é a vítima, designada pelas próprias estratégias enunciativas, o segundo é o leitor crítico, que ri do modo pelo qual foi levado a ser vítima designada”. Em outras palavras, o leitor vítima seria aquele mais identificado com “o que” o texto conta, uma vítima do enunciado; no caso da leitura literária, um leitor atento apenas ao fato de que uma história está sendo contada. Já o leitor crítico estaria preocupado em “como” o texto narra, ou seja, também interessado no modo de enunciação; perante um texto literário, esse leitor indagaria sobre a forma do texto, o que está por trás da história contada, o que a sustenta. No entanto, podemos ser, ao mesmo tempo, tanto um tipo quanto o outro, e ainda muitos outros dentro da relação com o texto, dependendo das situações e das finalidades da leitura. Nessa perspectiva, podemos destacar o papel da escola na formação do leitor crítico, pois entendemos que

[...] formar para o gosto literário, conhecer a tradição literária local e oferecer instrumentos para uma penetração mais aguda nas obras – tradicionalmente objetivos da escola em relação à literatura – decerto supõem percorrer o arco que vai do leitor vítima ao leitor crítico. Tais objetivos são, portanto, inteiramente pertinentes e inquestionáveis, mas questionados devem ser os métodos que têm sido utilizados para esses fins (BRASIL, 2008, p. 69).

Sabemos que a tarefa é árdua, devido ao fato de que a ficção juvenil, que tem sido quase hegemônica no ensino fundamental, ou os *best-sellers* não são suficientes para lançar nosso aluno a um universo mais complexo como o da leitura literária. O *professor de linguagens* enfrentaria o desafio de levar este aluno à leitura de obras ou da tradição literária, ou obras recentes, mas que tenham sido legitimadas como obras de valor estético. Essa atuação do *professor de linguagens* seria fundamental para consagrar a formação de leitores literários dentro da escola, uma vez que, nesse

ambiente, a prática usual tem sido a de “[...] desconsiderar a leitura propriamente e privilegiar atividades de *metaleitura*” (BRASIL, 2008, p. 70), isto é, privilegia-se o estudo do texto (mesmo que sua leitura não tenha ocorrido), aspectos da história literária, características de estilo, entre outras categorias, deixando de lado a leitura do texto literário, substituindo-o por resumos, paráfrases do professor, filmes baseados nas obras e adaptações de obras¹⁶, ou, simplesmente, ignorando-o.

Conforme as Orientações Curriculares Nacionais (2008), as atividades de *metaleitura* são importantes na escola, porém precisam ser vistas com cuidado, correspondendo aos objetivos previstos no trabalho escolar. Infelizmente, essas atividades não estimulam a leitura dos alunos, apenas orientam diversos aspectos da escrita: organização da língua, história literária dos textos, estrutura dos textos literários. Entretanto, quando o aluno ainda não é um leitor – em nossas escolas, essa é a situação da maioria dos alunos –, é difícil envolvê-lo em atividades de *metaleitura*, até porque, se não leu os textos, o trabalho é inteiramente inútil, situação que apenas estimula o desinteresse não só pelas atividades como também pela própria leitura do texto, entendida, muitas vezes, como mero pretexto para a realização de exercícios enfadonhos. Nesse sentido, parece fundamental destacar que o *professor de linguagens* teria a peculiar responsabilidade de, ao construir sua prática pedagógica com os alunos,

[...] motivá-los à leitura desses livros com atividades que tenham para os jovens uma finalidade imediata e não necessariamente escolar (por exemplo, que o aluno se *reconheça* como leitor, ou que veja nisso prazer, que encontre espaço para compartilhar suas impressões de leitura com os colegas e com os professores) e que tornem *necessárias* as práticas de leitura. Tais atividades evitariam que o jovem lesse unicamente porque a escola pede – o que é com frequência visto como uma obrigação. Ele lerá então porque se sentirá motivado a fazer algo que deseja e, ao mesmo tempo, começará a construir um saber sobre o próprio gênero, a levantar hipóteses de leitura, a perceber a repetição e as limitações do que lê, os valores, as diferentes estratégias narrativas (BRASIL, 2008, p. 71).

Trata-se, então, de conquistarmos esse leitor vítima, que se permitirá enlaçar pela leitura, emaranhando-se na trama da história e construindo certa familiaridade com os mais variados enredos, pois, conforme Geraldí (1985), não existe leitura qualitativa no leitor de um livro só. Dessa forma, o *professor de linguagens* precisaria estabelecer um bom canal de interação com seus alunos, a fim de conhecer e descobrir as escolhas

¹⁶Entendemos que todas estas modalidades também têm sua importância e sempre poderemos recorrer a elas em nossas práticas pedagógicas, contudo não substituem de nenhuma forma a experiência de leitura da obra original.

feitas por eles fora da escola, uma vez que essas escolhas permitem a formação do gosto, além de levarem a um conhecimento dos gêneros literários que deveria ser observado e analisado como base para a didática da Literatura na escola, contribuindo para a reformulação do planejamento de atividades de leitura. Entretanto, observando a nossa realidade, fica evidente que a escola tem desconsiderado, sistematicamente, essas práticas sociais de leitura, gerando, nela, um fenômeno que obriga o aluno a afastar-se do texto literário, rejeitando-o em todas as circunstâncias; assim, a postura da maioria dos professores tem representado “[...] um veto à fruição na leitura e à formação do gosto literário, quando não têm representado, pura e simplesmente, um desserviço à formação do leitor...” (GERALDI, 1985, p. 138).

Tais posturas são os fatores que mais têm prejudicado o trabalho de formação de leitores literários na escola, pois demonstram como o professor tem ignorado o pressuposto de que a Literatura pode assumir a função de provocar, criticar e revigorar padrões sociais de comportamento; também podemos observar que, através da identificação, a leitura literária determina a participação do leitor, desenvolvendo o apelo à transformação da própria realidade social. Por isso, é importante a formação de um *professor de linguagens* que considere fundamental para sua prática pedagógica a importância da leitura, a relevância da ação humanizadora da arte e, portanto, da Literatura. Nesse sentido,

[...] as leituras da juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso da vida. Podem ser (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas, coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude (CALVINO, 1993, p. 10).

As palavras do autor citado são de extrema importância para que nós, identificados com a alcunha de *professores de linguagens*, sintamo-nos estimulados em nossas práticas a sempre buscarmos uma construção de saberes que motive nossos alunos a voarem cada vez mais alto, abrindo suas gaiolas e/ou distanciando-se delas. Mediante estas reflexões, não podemos esquecer que o nosso compromisso enquanto educadores é colocar crianças e jovens em contato com a magnitude da Literatura, reafirmando o direito deles de vivenciarem um processo de formação amparado “[...] pelos apelos à sensorialidade, ao imaginário e à estesia” (SARAIVA; MÜGGE, 2006, p.

41). Nesse sentido, podemos reafirmar que a leitura literária é um processo de formação que passa inevitavelmente pelas mãos de um educador diferenciado, cuja prática pedagógica trate a leitura como uma aprendizagem de prazer. Ou seja, segundo Vargas (2009, p. 39), “[...] tratar a leitura como uma atividade artística [...] talvez esta seja a forma de não vacinar as crianças contra ela”. A referida autora ainda revela que

Os textos em sala de aula são, em geral, aqueles que me proporcionam prazer. Penso que o professor nada consegue descobrir em textos que não lhe agradam. Corremos nós (os professores), ao lermos os textos determinados *de fora*, o risco de apenas repetir impressões que este ou aquele crítico teve acerca da obra a estudar (VARGAS, 2009, p. 49).

Para que tenhamos este cuidado, temos que, como *professores de linguagens*, desempenhar o papel do “professor leitor”. Afinal, como vamos ter alunos estimulados para o ato de leitura se, muitas vezes, os próprios professores não são leitores, apenas conhecendo, acerca da Literatura, os clássicos trabalhados em seu tempo de universidade? Além disso, esse professor precisa dimensionar seu papel como mediador no contexto das práticas escolares de leitura literária. “Ser mediador”, então, implica diretamente “ser leitor”, uma vez que, no ensino de Literatura, a condição de leitor orienta o papel dos mediadores para o funcionamento de estratégias de apoio à leitura da Literatura, pois, dessa forma, o professor teria condições de escolher narrativas, poemas, peças de teatro, entre outros de diversas linguagens que interagem com o texto literário, aproximando-o dos alunos, além de tornar as atividades com ele mais agradáveis e prazerosas pelo fato de serem diferenciadas daquelas costumeiramente desenvolvidas pelos professores de Literatura. Também seria interessante ao *professor de linguagens*

[...] adotar uma perspectiva multicultural, em que a Literatura obtenha a parceria de outras áreas, sobretudo artes plásticas e cinema, não de um modo simplista, diluindo as fronteiras entre elas e substituindo uma coisa por outra, mas mantendo as especificidades e o modo de ser de cada uma delas, pois só assim, não pejorativamente escolarizados, serão capazes de oferecer fruição e conhecimento, binômio inseparável da arte (BRASIL, 2008, p. 74).

Podemos observar, acerca da referência acima, a intensa preocupação dos documentos orientadores da educação de nosso país em tratar a Literatura não como simples saber escolar, mas como “arte”. Essa seria a questão centralizadora para o *professor de linguagens* que, considerando esse pressuposto pedagógico, encaminharia uma problematização urgente sobre esse ensino em nossas escolas e nos cursos de formação inicial e continuada. As discussões acerca da formação do professor,

especialmente aquele oriundo do curso de Letras, fazem-se extremamente necessárias para que possamos começar a discutir transformações no perfil desse profissional, cujas práticas precisam ser repensadas e reorientadas, levando em consideração todas as premissas que estamos desenvolvendo ao longo desse estudo. A importância de se relacionar conhecimentos literários com conhecimentos linguísticos demonstra “[...] a necessidade de formação literária do professor de Português” (BRASIL, 2008, p. 75), reconhecido como mediador de leitura, logo um leitor especializado, por isso se requer desse profissional um conhecimento mais especializado, no âmbito da teoria literária. Essas reflexões se tornam fundamentais para o desempenho do professor de Língua Portuguesa e/ou de Literatura que, construindo uma nova identidade a partir da reformulação de suas práticas pedagógicas, humanizaria conteúdos, construindo conhecimento e, portanto, identificando-se como o *professor de linguagens*.

Muitos professores podem questionar todas essas reformulações em função de um assunto que torna muito difícil, em especial, o trabalho do professor de Literatura: o vestibular. Em nosso dia-a-dia, debatemo-nos acerca do que fazer com tamanha arbitrariedade que invade nossas salas de aula e deixa nossos alunos cada vez mais alienados e passivos frente ao mundo que os rodeia. No caso da Literatura, tudo o que o aluno precisa saber para enfrentar o vestibular é exatamente o que não queremos e não podemos fazer com o texto literário em sala de aula. Nesse sentido, pode surgir uma dolorosa questão: “Como vou me tornar um *professor de linguagens*, entendendo a Literatura como arte, compreendendo o processo de leitura como produção de sentido, construindo conhecimentos com os alunos; enquanto o vestibular pede exatamente o contrário, sedimentando a ideia de que a Literatura é apenas mais um saber escolar, incentivando a mera transferência de informações aos alunos que, na maioria das vezes, não as compreendem, apenas afirmando que “Literatura é chato, é difícil, não serve pra nada”. Apesar deste difícil contexto, não podemos deixar de refletir sobre nossa postura, sendo fundamental levarmos em consideração o que dizem a este respeito as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

Não há por que o vestibular ser visto como um problema incontornável para o currículo do ensino médio. É verdade que quando há listas de obra estas acrescentam um peso maior aos alunos já sufocados pela quantidade de conteúdo. Entretanto, é preciso primeiro aliviar [...] o programa oficial extenso da disciplina, retirando dele o que não for essencial, e segundo, ter claro que o aluno deve se preparar ao longo da escolaridade para, ao final do ensino médio, ter se tornado autônomo em relação à leitura de obras mais complexas. O professor não pode submeter seu programa ao programa do vestibular: ele deve oferecer ao aluno condições satisfatórias de aprendizagem para que possa sair-se bem em provas que exijam um conhecimento compatível ao que foi ensinado (BRASIL, 2008, p. 76).

Portanto, podemos inferir que desempenhar o papel do *professor de linguagens* é considerar o processo formativo do aluno ao longo de toda a educação básica, constantemente incentivando a formação do leitor – desde contar histórias na educação infantil e nos anos iniciais, até práticas de maior interação e participação dos alunos no decorrer nos ensino fundamental e médio. Além disso, é importante optar, sempre que possível, por práticas pedagógicas livres de rótulos maçantes que têm como principal tarefa tornar o ensino da Literatura uma tarefa massacrante, condenando nossos alunos ao distanciamento em relação ao mundo das sensibilidades. O *professor de linguagens* teria, então, a especial missão de privilegiar o contato direto com a obra, a experiência literária, “[...] considerando a história da Literatura uma espécie de aprofundamento do estudo literário, devendo, pois, ficar reservado para a última etapa do ensino médio ou para os que pretendem continuar os estudos especializados¹⁷” (BRASIL, 2008, p. 77). Desse modo, durante a formação do *professor de linguagens* é preciso considerar que esse profissional

[...] se abra para as potencialidades da Literatura e faça um esforço para se livrar dos preconceitos didáticos que o obrigam a cobrir um conteúdo mensurável e visível, como são as escolas literárias, em prejuízo de um conteúdo menos escolarizado e mais oculto, que é a leitura *vagarosa* da Literatura, pensando-se sobretudo no romance, talvez o gênero mais popular entre os literários (BRASIL, 2008, p. 78).

No caso do romance, sugerido acima, não podemos esquecer de que a organização do tempo é fundamental, pois tal leitura requer planejamento do professor para que este possa orientá-la e tempo para que o aluno leia o livro. Levar para a sala de aula trechos da obra – a partir dos quais se torne possível recuperar determinados

¹⁷Existem aqueles mais radicais como Dacanal (1995, p. 77), que, de forma provocativa, sugere: “Eliminar esses conceitos e categorias [grupo, escola e estilo] das aulas, das provas, do vestibular e dos exames supletivos; [...] jogar o texto no contexto histórico, diretamente, quando o nível dos alunos assim o permitir. Na Universidade, por exemplo; [...] deixar as discussões bizantinas sobre periodização, conceitos e categorias para os cursos de pós-graduação, onde os alunos têm tempo a perder...”

aspectos da obra que está sendo lida – e a esses dedicar uma ou mais aulas não implica perder tempo, pelo contrário, “[...] é imprimir à escola um outro ritmo, diferente daquele da cultura de massa, frenético e efêmero, opondo a este o ritmo mais lento do devaneio e da reflexão” (BRASIL, 2008, p. 78).

Nessa perspectiva, os documentados orientadores defendem um pressuposto muito importante para a formação do *professor de linguagens* e o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas relacionadas à leitura literária: “A escola não precisa cobrir todos os estilos literários. O professor pode, por exemplo, recortar na história autores e obras que ou responderam com mestria à convenção ou estabeleceram rupturas [...]” (BRASIL, 2008, p. 79). A partir desse pressuposto, torna-se evidente que o *professor de linguagens* possui a autonomia necessária para refletir sobre suas práticas, planejando atividades de estudo sobre obras, atividades estas orientadas pelos recursos crítico-teóricos do professor, amparado pelo conhecimento construído ao longo de sua formação e, principalmente, pelas leituras que segue fazendo a título de formação contínua. Afinal, conforme já destacamos, é fundamental que o *professor de linguagens* seja um professor leitor, comprometido com a tarefa de eterno estudante e, por isso, de aprendiz contínuo ao longo de sua vida docente.

Além disso, em relação às posturas do *professor de linguagens*, é de extrema importância realçar outra questão:

[...] no microcosmo da sala de aula [...] talvez não sejamos nós, professores, o melhor informante para nossos alunos. Rodízios de livros entre alunos, bibliotecas de sala de aula, biblioteca escolar, frequência a bibliotecas públicas são algumas das formas para iniciar este circuito (GERALDI, 1985, p. 87).

Nesse sentido, podemos resgatar a perspectiva do letramento, que implica o enfoque sobre “[...] a inserção nas práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 1998, p. 83). Logo, o letramento literário proporciona a compreensão dos significados da escrita e da leitura literária para todos aqueles que a utilizam e dela se apropriam nos contextos sociais, por isso apontamos para os espaços de leitura dentro e fora da escola. O projeto pedagógico do *professor de linguagens*, objetivando formar leitores literários, precisa pensar na estruturação de bons acervos e bons ambientes de leitura e circulação de livros. Pensamos que, se os espaços de leitura forem ampliados, teremos uma ampliação do tempo de leitura, muito escasso nas aulas de Literatura. Essas reestruturações de tempo e espaço podem propiciar trocas menos artificiais, estimulando

a interatividade entre alunos leitores e professores leitores, além de colaborar com a construção de uma comunidade de leitores, pressuposto fundamental para a permanência e ressignificação da Literatura nas escolas – grande desejo do *professor de linguagens*. Assim, todas essas reflexões levam-nos a considerar que práticas

[...] de leitura e de metaleitura correspondem a uma dupla dimensão da Literatura na escola: por um lado, a fruição individual do texto, que é o modo como se lê Literatura fora da escola, revela uma autêntica *prática social*, que, de regra, o professor não consegue mensurar (a não ser que ele esteja efetivamente próximo de seus alunos e atento ao perfil da comunidade escolar e da sua turma); por outro lado, a reflexão e a análise, a leitura como instrumento de aprendizagem e ensino, revelam a *prática escolar*, esta sim já apresentando uma certa possibilidade de mensuração por parte do professor, já que mobiliza um saber institucionalizado, previamente definido (BRASIL, 2008, p. 81).

Essas duas dimensões da Literatura jamais poderem ser esquecidas pelo *professor de linguagens* ao se referir à leitura; além disso, os professores dos outros saberes escolares também precisam ter este pressuposto bem vivo em suas memórias, visto que “[...] a escola não é um microcosmo fechado” (BRASIL, 2008, p. 81). Dessa forma, temos que reconhecer que qualquer conteúdo na escola é um instrumento de aprendizagem, porém, simultaneamente, deve persistir a dimensão social desse conteúdo, uma vez que, professores e escolas, formam para o mundo, construindo com o aluno recursos linguísticos e intelectuais para a vida em sociedade.

Dessa forma, podemos afirmar que Língua Portuguesa e Literatura compõem “[...] um binômio cujos termos mantêm uma relação de unidade e de harmonia quando se trata de seu ensino” (SARAIVA; MÜGGE, 2006, p. 45). Para que essa relação ocorra, há a necessidade de uma convergência e de uma simultaneidade de saberes e competências como, por exemplo, conhecimento de estruturas sintáticas e formas gramaticais, identificação de noções de coesão e coerência, aquisição de um *corpus* lexical, representação da interlocução essencial aos atos de linguagem, utilização de coordenadas espaço-temporais e, principalmente, a reflexão metalinguística, presente nos processos de aquisição da língua e de criação literária. Esses saberes que compõem o conjunto *língua – literatura* não exigem o conhecimento antecipado da língua sobre a literatura, fato esse que demonstra o equívoco de expressões como “ensinar língua mais literatura” ou, ainda, o que é mais assustador, “é preciso ensinar língua e depois literatura”. Desse modo, separar o ensino da Língua Portuguesa e o da Literatura demonstra uma compreensão equivocada de que as manifestações linguísticas e

literárias estão situadas em campos distintos, “[...] sendo tão-somente produtos acabados, e não um processo de produção de sentido” (SARAIVA; MÜGGE, 2006, p. 46). Por conseguinte, o *professor de linguagens* defende a formação de leitores a partir da leitura literária por entender que esta aciona a percepção do funcionamento da língua e cria oportunidades para vivenciar aquilo que não pode ser cognitivamente assimilado.

Assim sendo, a fim de que possamos sustentar a formação do *professor de linguagens*, é fundamental, conforme Vargas (2009, p. 98), considerarmos que o professor de Língua Portuguesa e de Literatura é, antes de tudo, “[...] um educador que utiliza sua matéria para ensinar a pensar texto e contexto, sendo essa a sua principal missão”. Também, é necessário despertarmos o prazer de ler, motivando nossos alunos a descobrirem que “a leitura é conhecimento e conhecimento é uma forma de dominar a realidade” (VARGAS, 2009, p. 98). Somamos a isso a motivação para que os alunos percebam que a leitura da literatura nos ensina a viver também com a imaginação. Nesse sentido, ao abordar o texto literário, o *professor de linguagens* jamais deve esquecer que os alunos leitores precisam, primeiramente, compreender o texto literário como um campo de sentido e de criação – dominando e explorando razoavelmente o conteúdo do texto –, para que, depois, verifiquem como as questões formais servem a esse conteúdo e, por fim, percebam o texto literário como aquele capaz de despertá-los para a escrita, levando-os ao mundo da criação efetivamente.

5 CONCLUSÃO

A experiência é a única coisa que traz conhecimento.

L. Frank Baum

O presente estudo se relaciona com o que vivi, conheci, descobri e questioneei nos últimos seis anos de exercício docente, na Educação Básica. A partir dessas experiências, tenho a convicção de que ser professora hoje não é tarefa fácil, mas acredito que nunca tenha sido. O interesse por essa pesquisa começou como uma semente de dúvida, curiosidade e inquietação e foi sendo regada ao longo de situações que me exigiram muita reflexão e estudo. Quando entrei em ambiente escolar, ainda como estagiária, pude perceber que havia certo distanciamento em relação ao que estudávamos na universidade e o que tínhamos de real tarefa nas práticas de estágio. Desde então, comecei a questionar algumas posturas, tanto dos cursos de licenciatura em Letras, quanto dos professores que já estavam em exercício nas escolas.

Entre questionamentos, boas e más experiências, acertos e dificuldades, deparei-me com um texto responsável pelas primeiras reflexões que me levaram para o caminho da Educação: “A importância do ato de ler”, de Paulo Freire. Este pequeno grande texto acendeu o desejo de buscar uma forma outra de trabalhar a Língua Portuguesa e a Literatura. A partir dele, percebi que a leitura era uma prática fundamental, comum a todos os saberes, além de poder ser um excelente caminho para a construção de conhecimentos para a vida dos indivíduos. Nessa perspectiva, comecei a ler sobre esse tema e me deparei com uma vasta bibliografia sobre formação de leitores.

Com essas leituras, começaram a surgir várias ideias: reestruturei currículos, participei da construção de Projetos Político-Pedagógicos, organizei projetos de leitura, ampliei o horizonte de muitos pais e alunos sobre o trabalho com a linguagem. E, a partir dessas práticas, pude notar que ensinar Língua Portuguesa e Literatura era algo muito maior e mais importante do que eu supunha em minha formação inicial: primeiro, problematizei o ato de ensinar, percebendo que a mera transferência de conteúdos não correspondia ao que eu desejava de minha profissão, muito menos era o que meus alunos ansiavam das aulas; depois, observei que quem dominava a linguagem tinha o grande poder de se comunicar, inserindo-se no mundo e legitimando-se como ser humano livre de posturas e concepções pouco ou nada emancipatórias e, por isso, era meu papel orientar meus alunos por essa perspectiva, auxiliando-os na construção de

saberes que lhes proporcionariam uma caminhada rumo à emancipação, tão necessária em um contexto como o nosso, orientado pelos pressupostos capitalistas.

Após essas reflexões, comecei a indagar sobre como os professores das diversas áreas abordavam questões relacionadas à leitura, também questionei como os professores de Língua Portuguesa e/ou de Literatura abordavam a formação de leitores. Ao refletir sobre esta última pergunta, deparei-me com uma situação mais ampla: como é feita a abordagem das práticas de leitura e da formação de leitores nos cursos de formação de professores, em especial nas licenciaturas em Letras? Então, iniciei um processo de relação entre todas estas questões, a minha formação inicial e meu cotidiano enquanto professora de Língua Portuguesa e de Literatura. Dessa construção, surgiu um incômodo que se constituiu no problema de pesquisa abordado nesse estudo: “Como desenvolver uma prática pedagógica autônoma que oriente a formação do *Professor de Linguagens?*”. Para tanto, tornou-se fundamental refletir sobre algumas questões: 1^a) Como se constituiria um professor autônomo? 2^a) Qual é a especificidade do *professor de linguagens?* 3^a) O que é formar leitores na perspectiva do *professor de linguagens?*. Na tentativa de construir um percurso de reflexão sobre as possíveis respostas a essas questões, fui compondo essa pesquisa que não tem a pretensão de encerrar o que foi discutido até aqui, pelo contrário, temos que motivar e problematizar, cada vez mais, a discussão sobre a formação de professores e suas consequentes práticas pedagógicas nas diversas áreas do conhecimento.

Conforme observei, ao longo dessa pesquisa, na área da formação de professores, não existem trabalhos relacionados com a formação específica do *professor de linguagens*, havendo, apenas, o registro de trabalhos direcionados à formação do professor de Língua Portuguesa e/ou de Literatura. Essa divisão, a meu ver, significa uma preocupação apenas com o ensino instrumental da língua, ignorando a natureza reflexiva e interdisciplinar das linguagens. Dentro desse panorama, é importante reafirmar uma questão fundamental, já mencionada nesse estudo: se um sujeito opta pela licenciatura em Letras, ou por qualquer outra licenciatura, não significa que ele é mais ou menos professor, pelo contrário, todos os profissionais formados nesses cursos têm, inicialmente, a mesma responsabilidade, pois são, antes de qualquer particularidade, educadores e, por isso, deveriam comprometer-se com a natureza reflexiva de seus conteúdos, deixando para um segundo momento o viés instrumental, que acaba alienando professores e alunos.

Nesse sentido, conforme afirmo nesse estudo, construir uma prática pedagógica autônoma desautomatizaria o sedentarismo intelectual existente em certas práticas pedagógicas, uma vez que os professores precisam se recordar de sua função social, articulando sua formação e seus saberes com uma prática que proporcione aos alunos uma postura emancipatória frente uma sociedade que cada vez mais limita os direitos à educação, à humanização e à cidadania. Logo, formar um *professor de linguagens* que, unindo Língua Portuguesa e Literatura, orientasse a formação de leitores, significaria a formação de um profissional da área das Letras que poderia esboçar sua autonomia através da formação de leitores.

É necessário lembrar que essa proposta de construção do *professor de linguagens* pretende afirmar que o ensino da leitura, logo a formação de leitores, pode ser um ideal de aprendizagem, que ultrapassaria os saberes escolares, transformando-os em saberes da (e para a) vida, fundamentando-se, a partir da transposição dos saberes das diversas disciplinas, para a contextualização; favorecendo, desse modo, segundo Morin (2007), as capacidades de reflexão, de mediação sobre os saberes, integrando-os na vida do aluno, além de auxiliá-lo no esclarecimento acerca de sua conduta e do seu autoconhecimento.

Ao longo desse estudo, tive a oportunidade de refletir sobre como poderia ocorrer a formação de professores autônomos, preparados para aprofundar a relação entre emancipação e educação, em um diálogo que motivasse esta a reassumir sua função, principalmente, começando a despertar a consciência da humanidade sobre os cotidianos enganos e desenganos sofridos por homens e mulheres ao longo de sua história. Além disso, foi possível pensar em uma proposta que, pelo menos, tenta “arranhar” a noção de que a educação precisa manter-se a serviço do capitalismo, relacionando desastrosamente conhecimento e produtividade. Nessa perspectiva, torna-se evidente que, quanto mais conscientizados nós – professores – tornarmos-nos, mais capacidade, disposição e habilidades teremos para anunciar e denunciar, devido à responsabilidade de transformação que assumimos com a Educação. Dessa forma, durante minhas reflexões, constituiu-se em forte desejo salientar que o professor tem o poder de transformar seu aluno – tanto positiva quanto negativamente, uma vez que tudo está sujeito ao modo como ele trabalha em sala de aula, aos métodos e modelos de ensino que emprega, aos objetivos que estabelece, à relação ética que mantém com o

compromisso assumido enquanto educador –, ou seja, meu interesse fundamental com esse estudo é enfatizar o compromisso do professor com a educação.

Nesse caminho, a formação do *professor de linguagens* seria uma nova rota nos estudos da área das Letras, desenvolvendo como sua especificidade a formação de leitores, prática essa que exigiria uma compreensão de leitura fundamentada na construção de sentidos a partir da percepção do leitor, especialmente pelo viés da leitura literária. Dessa forma, formar leitores implicaria o professor criar oportunidades de construção, juntamente com os alunos, que levassem à premissa de que o poder maior que a leitura pode dar ao indivíduo não se resumiria apenas à sua autonomia para as atividades da vida diária, mas em seu poder de escolha. Logo, o *professor de linguagens* estimulando, em seus alunos, a leitura com a finalidade de ampliar experiências, proporcionaria ao sujeito leitor a expressão de sua subjetividade, fomentando a sua contribuição social. Além disso, esse profissional desenvolveria seu trabalho a partir do pressuposto de que ler o mundo é o passo inicial para querer saber sobre o mundo, respeitando a existência de um sujeito que pretende construir seu conhecimento, não sendo passivo perante os conteúdos escolares, pois já lê antes da apresentação formal da escrita. Portanto, a atuação do *professor de linguagens* seria regida por uma proposta pedagógica orientada a partir da leitura literária, tratando-a e entendendo-a, sempre, como uma aprendizagem de prazer.

Enfim, posso afirmar que minhas experiências como professora foram fundamentais para que este estudo acontecesse e tomasse a forma que ora se apresenta. Pretendo continuar reforçando a ideia de despertar os professores para a beleza da arte literária e para o papel desse tipo de leitura na formação de seus alunos, uma vez que a Literatura aciona a inventividade de cada um porque valoriza a subjetividade do leitor. Aos poucos, professores e alunos precisam entregar suas imaginações, revelando seus potenciais criativos e descobrindo que são capazes de criar o que desejarem. É nesse pressuposto que, conforme Lois (2010, p. 143), “[...] reside o grande salto da arte e o grande encontro com a educação”. Ao concedermos ao aluno, um espaço para criar, promovendo nele caminhos para a Literatura como referência de arte, seu olhar se ampliará.

Nesse sentido, minha utopia é que, em lugar de redações minimamente pensadas para o vestibular, teremos escritas pensadas com outros fins comunicativos e reflexivos. Em lugar de formar meros repetidores de conceitos e normas, teremos plantado a

mente de um cidadão crítico. Por isso defendo a suma importância do livro de Literatura na rotina escolar. Portanto, escrevo essa dissertação como *professora de linguagens* que vem se formando ao longo da experiência docente; logo, em minhas práticas pedagógicas, não posso encobrir com questões acerca da escrita técnica um texto literário, uma vez que estou com a perpetuação da vida real e imaginária nas mãos, porque tudo que dali sair se deparará com as minhas histórias e as de meus alunos, mundo afora, reinventando a beleza da arte. Essa é a missão que assumi em relação à minha profissão e, especialmente, em relação aos meus alunos. Em outras palavras, enfatizo o comprometimento ético e político que nós, profissionais da educação, devemos ter perante a ação docente!

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p.51-64, julho/2001.

ANTUNES, Celso. **Professores e Professauros**: Reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARTHES, Roland. **A morte do autor**. In: _____ O rumor da língua. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/ SEF, 1999.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: Semtec, 2002.

_____. **Orientações Curriculares Nacionais**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/ SEB, 2008.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. In: _____. Por que ler os clássicos. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: _____. Vários escritos, 3. Ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARDOSO, Fernando Henrique. Notas sobre a reforma do Estado. **Novos Estudos**. CEBRAP, N. 50, Mar. 1998.

CORTELLA, Mario Sergio. **Não nascemos prontos**: provocações filosóficas. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

DACANAL, José Hildebrando. **Vade retro, periodização! Era uma vez a Literatura...** Porto Alegre: Ed. Da Universidade/UFRGS, 1995.

DEMO, Pedro. **Leitores para sempre**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

ECO, Humberto. **O texto, o prazer, o consumo**. In: _____. Sobre os espelhos e outros ensaios. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. São Paulo: Saraiva, 2002.

FREIRE, Madalena. A bofetada da vida. In: **Revista do GEEMPA**. Porto Alegre: Vozes, número 8, outubro de 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2009.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Centauro, 2001.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GATTI, Bernardete A. Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p.65-81, julho/2001.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel, PR: Assoeste, 1985.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Editora 34, 1996.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LOIS, Lena. **Teoria e Prática da Formação do Leitor**: leitura e literatura na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARCUSCHI, L.A. Perspectivas no ensino de Língua Portuguesa nas trilhas dos PCN's. In: BASTOS, N.B. **Língua Portuguesa em caleidoscópio**. São Paulo: EDUC, 2004. P. 259-282.

MARIA, Luzia de. **O clube do livro: ser leitor – que diferença faz?** São Paulo: Globo, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

MOITA LOPES, L. P.; ROJO, R.H.R. **Avaliação crítica e propositiva dos PCNEM-PCNEM+ - Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras).** Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2005.

MORIN, Edgar; FREITAS, Lima de; NICOLESCU, Basarab. **Carta da Transdisciplinaridade.** (Adotada no Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade – Convento de Arrábida, Portugal, de 02 a 06 de novembro de 1994).

_____. **Educação e Complexidade: Os sete saberes e outros ensaios.** São Paulo: Cortez, 2007.

PIRES, Valdemir. **Economia da educação: para além do capital humano.** São Paulo: Cortez, 2005.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Menino temporão. In: PAULINO, Graça (Org.). **O jogo do livro infantil: textos selecionados para a formação de professores.** Belo Horizonte: Dimensão, 1997.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Ler o mundo.** São Paulo: Global, 2011.

SANTOS, Boaventura Sousa. O social e o político na transição pós-moderna. In: **Pela mão de Alice.** São Paulo: Cortez, 1999.

SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani [et al]. **Literatura na Escola: propostas para o ensino fundamental.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VARGAS, Suzana. **Leitura: uma aprendizagem de prazer.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil.** São Paulo: FTD, 1989.