

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

*Elisa Maria Dalla-Bona\**

*Milena Ribeiro Martins\*\**

## Resumo

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

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

## Introdução

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

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

\*\* Departamento de Literatura e Linguística, Universidade Federal do Paraná.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## A formação de leitores: “o presente é tão grande, não nos afastemos”<sup>1</sup>

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## “Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas”

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## “Lutar com palavras” – relato de uma experiência

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

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

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

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

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

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



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

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

## O RIO

- 1 Negro, pútrido, estanque o rio imenso dorme,
- 2 Da floresta no chão sumindo as águas, — onde
- 3 Como combusto espectro, o anoso tronco informe
- 4 Mira ao queimor do sol a retorcida fronde.
  
- 5 Como um berro de dor que à assolação responde,
- 6 Ruge sedento o leão na calma enorme,
- 7 E a voz longínqua e rude a gruta e a brenha esconde
- 8 E estanque, imoto e negro o rio imenso dorme.
  
- 9 Secas folhas que o vento acarretara, a espata
- 10 O ramo, a flor sem vida, os despojos da mata
- 11 Juncam-lhe a face torva. Entanto o sol a prumo
  
- 12 Arde sempre, o calor, a irradiação funesta
- 13 Tudo combure, abrasa... E, estanque no seu rumo,
- 14 Dorme esquecido o rio através da floresta.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## “Entanto lutamos” – sistematização da análise

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## “Se me desafias, aceito o combate”

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

participam da construção figurativa do incêndio.

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

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

#### IV

1 Um mês. Dois. Arde o sol. Nem gota de água escassa  
2 Chora impiedoso o céu. *Exaurem-se as correntes.*  
3 Apertado o horizonte, abafado em fumaça,  
4 Mal deixa ver à noite as estrelas luzentes.

5 Descobre o Paraíba os arenosos flancos  
6 E míngua e é como estanque. Oh! não é mais o rio  
7 De inda ha pouco, a passar *indômito* aos arrancos,  
8 Desbridado e brutal *como um corcel bravo!*

9 Nenhum entono mais no *majestoso porte*,  
10 Na crista a espumear das enraivadas vagas!  
11 Viajante, com teu pé o *leão que foi tão forte*  
12 E cansado abateu, fácil agora esmagas.

13 Podeis sobre ele agora, entre seus membros lassos,  
14 A canoa impelir, pescadores, ao porto;  
15 A corrente caudal — músculo de seus braços,  
16 Jaz sem força e vigor. O Paraíba é morto!

#### V

17 É morto o rio. O vale ensombram-lhe *os destroços*  
18 *Que o bosque lhe atirou, pelo incêndio desfeito.*  
19 Estas pedras que vês ao longo de seu leito,  
20 Negras, faiscando à luz, são os seus grandes ossos.

21 Fantásticos e em fila, à sua margem, *torvos*,  
22 *Como espectros de cinza, olham-no os troncos brutos;*  
23 A explorar-lhe com o bico os detritos corruptos,  
24 Em revolto esquadrão saltam, grasnando, os corvos.

25 Bóia-lhe à tona podre e desafia a gula  
26 Á ave ictiófaga o peixe; a lesma, a preguiçosa  
27 E bicéfala cobra, a mole rã nojosa,  
28 A antanha, o sapo vil, tudo ao pé lhe pulula.

29 É morto o grande rio! O viajor que sem tréguas  
30 Desde São Paulo vinha a caminhar ovante,  
31 Cansou, queda a dormir, o seu corpo gigante  
32 Estendendo através de cento e tantas léguas.  
[...] (OLIVEIRA, 1912, p. 210-211, destaque nosso).

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Considerações finais

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Abstract

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

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

## Notas

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

## Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 2002.
- AZEVEDO, Rafael Sâncio de. Alberto de Oliveira: duas efemérides. *Revista Brasileira*, Rio de Janeiro: ABL, v. 1, n. 51, p. 151-173, abr./jun. 2007.
- CAVALCANTI, Camillo. *Fundamentos Modernos das Poesias de Alberto de Oliveira*. 2008. 153 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras Clássicas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.lettras.ufrj.br/posverna/doutorado/CavalcantiCBO.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2016.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.
- ECO, Umberto. *Os limites da interpretação*. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- MARTINS, Milena Ribeiro. *Projeto PIBID: Formação de leitores: Integrando biblioteca e sala de aula*. Curitiba, UFPR, 2014. Disponível em: <[http://ufpr.sistemaspidid.com.br/site/uploads/sigpidid\\_ufpr/arquivo/Portugues%203/327/Projeto\\_Pibid\\_Milena-Martins\\_2014.pdf](http://ufpr.sistemaspidid.com.br/site/uploads/sigpidid_ufpr/arquivo/Portugues%203/327/Projeto_Pibid_Milena-Martins_2014.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2016.
- MARTINS, Milena Ribeiro (Coord.). *Relatório do Projeto PIBID: Formação de Leitores: Integrando biblioteca e sala de aula. Postagens 1 a 11*. Curitiba, UFPR, 2015. Disponível em: <<http://ufpr.sistemaspidid.com.br/site/projects/40/posts>>. Acesso em: 30 set. 2016.
- OLIVEIRA, Alberto de. *Poesias* (edição definitiva). Rio de Janeiro: Garnier, 1900. Disponível em: <<https://archive.org/details/poesiasedicodef00jngoog>>. Acesso em: 29 set. 2016.
- OLIVEIRA, Alberto de. *Poesias*. Edição melhorada (1892-1903). 2. ed. Rio de Janeiro: Garnier, 1912. Disponível em: <<http://www.archive.org/stream/poesias02olivuoft#page/n7/mode/2up>>. Acesso em: 30 set. 2016.
- PAIVA, Aparecida (Org.). *Literatura fora da caixa: O PNBE na escola - distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: Unesp, 2012.
- POSLANIEC, Christian. *Vous avez dit “littérature”?* Paris: Hachette, 2002.
- ROSA, Guimarães. *Primeiras Estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s/d.
- RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL. 4. ed. Instituto Pró Livro, 2016. Disponível em: <[http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil\\_-\\_2015.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2016.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da; ZILBERMAN, Regina. *Literatura e Pedagogia*. Ponto e contraponto. São Paulo: Global; Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2008.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

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