

A leitura de Galileu, de Lia Zatz, e os saberes necessários para a formação de professores de literatura / *The reading of Galileo, by Lia Zatz, and the necessary knowledge for the formation of literature teachers*

*Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega**

RESUMO

Neste trabalho buscamos problematizar acerca de que saberes e fazeres contribuem para a formação de professores de literatura, tendo como objeto de estudo a obra literária infantil *Galileu leu*, de Lia Zatz (1996). A leitura do livro permite estabelecer um diálogo com as quatro categorias de saberes necessários à atuação e formação docente apresentadas por Tardif (2002) a saber: saberes da formação profissional, saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência. Durante a leitura do texto, buscamos responder a questionamentos do tipo: Quais concepções de leitura, leitura literária, ensino e práticas de letramento são sugeridas na obra? Como a busca do menino Galileu por um processo de fruição durante a leitura contribuiu para uma ressignificação da prática pedagógica adotada pela professora? Que correntes de estudos literários poderão auxiliar para a compreensão da relação leitor X texto presentificada na obra? Como resultados, percebeu-se que através do tom lúdico do pequeno enredo e do jogo de ilustrações contidos, a obra faz uma analogia aos saberes necessários para formar leitores e professores, de modo que é possível pensar que os fazeres (as práticas adotadas pelo docente) para o ensino de literatura busquem configurar o leitor como agente fundamental nesse processo. As contribuições de Tardif (2002) e Jauss (1994) serviram como aporte teórico fundamental para as presentes considerações.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Leitura; Literatura; Formação docente.

ABSTRACT

In this work we try to problematize about what knowledge and do contribute to the formation of literature teachers, having as object of study the children's literary work Galileu leu, by Lia Zatz (1996). The choice of the text of Zatz allows to establish a dialogue with the four categories of the necessary knowledges to the performance and teacher training presented by Tardif (2002), namely: knowledge of the professional formation, knowledge of the disciplines, curricular knowledges and knowledge of the experience. During the reading of the text, we seek to answer questions such as: a) What conceptions of reading, literary reading, teaching and literacy practices are suggested in the work? d) How did the search of the Galileo boy through a process of enjoyment during reading contribute to a re-signification of the pedagogical practice adopted by the teacher? What currents of literary studies can assist in the understanding of the relation reader and text present in the work? As a result, it was noticed that through the playful tone of the little plot and the set of illustrations contained, the work makes an analogy to the necessary knowledge to train readers and teachers, so that it is possible to think that the actions (the practices adopted by the teacher) for literature teaching seek to configure the reader as a fundamental agent in this process. The contributions of Tardif (2002) and Jauss (1994) served as a fundamental theoretical contribution to the present considerations

KEY WORDS: Teaching; Reading; Literature; Teacher training.

1 Introdução

* Doutorado em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Atua como professora da Graduação em Letras e da Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Brasil, mariamartanobrega@bol.com.br.

Refletir acerca da formação de professores de literatura e seus saberes necessários para o ensino exige uma retomada de alguns aspectos históricos que fundamentaram a escolarização da literatura no sistema educacional brasileiro em três momentos distintos: colonial, imperial e republicano.

Essa incursão histórica permitirá descrever e refletir acerca das perspectivas teóricas e metodológicas para formação docente em literatura propostas pelo sistema educacional. Partimos da premissa que um dos objetivos da aula de literatura é formar leitores e que o professor é o mediador desse processo, necessitando, portanto, de uma formação adequada para tal, teórica e metodologicamente.

Na progressão desse processo formativo, ao longo dos anos, há, pelo menos, uma premissa básica: a necessidade de se questionar o modelo de leitura dominante na educação literária, de modo que favoreça outras formas de ler, mediar e aprender a repensar sua prática docente.

2 O lugar da formação docente no ensino de literatura no Brasil: alguns apontamentos históricos

O ensino de literatura no Brasil remonta ao período colonial e foi introduzido pelos padres jesuítas no final do século XVI. Fundamentada na *Ratio Studiorum*¹, a metodologia adotada tinha uma proposta humanista moldada em conformidade com os programas escolares de Portugal, o que se distanciava da realidade dos estudantes brasileiros. Os textos bases de leitura que atendiam às exigências desse método eram os clássicos greco-romanos, com fins de levar o aluno a conhecer as regras de boa conduta e adquirir erudição na oralidade e na escrita. Constitui-se num ensino por imitação de um modelo.

Esse método de estudo, apesar de ter perdurado no Brasil, segundo Afrânio Coutinho (1997) durante os três séculos do período colonial, começou a declinar em 1759, ano em que o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas do país. Surgiu uma proposta inspirada no modelo iluminista com a finalidade de “[...] formar indivíduos para o Estado e não mais para a igreja, tornando mais nítido o caráter autoritário do

¹ Documento que regulamentava o modelo prático de educação jesuítica. Publicado em 1599, trata-se de um Manual que preconizava métodos de ensino e orientava o professor na organização de sua aula.

paternalismo estatal” (MAGNANI, 1989, p. 14). Algumas mudanças significativas ocorreram, dentre elas estão: o ensino do grego e do latim como auxiliar ao estudo da língua portuguesa; a retórica é mantida, porém sem sua função catequética e a leitura e a dos clássicos ganha uma perspectiva de abordagem inspirada em modelos franceses.

Roberto A, Souza (1999) considera que a vinda da família real para o Brasil, durante o Império, contribuiu para a consolidação dos estudos literários brasileiros, sobretudo por introduzir a criação dos liceus provinciais, com destaque para o Colégio Pedro II. Inicialmente os Programas Escolares assemelhavam-se aos europeus, mantendo padrões externos à realidade brasileira. No entanto, em 1862, não obstante o enfoque historicista, obras da literatura nacional passaram a integrar o currículo daquele Colégio.

De acordo com Marisa Lajolo (2017), o projeto pedagógico do colégio D. Pedro II não se empenhou apenas com a formação secundarista, mas introduziu o ensino superior por meio do Curso de Bacharel em Letras. Nesse aspecto, a profissionalização para o magistério não é valorizada. Preparava-se o intelectual-pesquisador, não um docente-pesquisador.

A partir dos anos 30, já no período republicano, surgiram as primeiras universidades e com elas os Cursos de Letras que, segundo Marisa Lajolo (2017) tinham os seguintes objetivos:

- a) Preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressadas ou técnicas;
- b) Preparar candidatos ao magistério do ensino secundário, normal e superior;
- c) Realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituem objeto de seu ensino (LAJOLO, 2017, p. 01)

Ainda é perceptível a ênfase no ensino bacharelesco, uma vez que, segundo Lajolo (2017), os currículos dos cursos não ofereciam disciplinas pedagógicas.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1961 propiciou mudanças internas no sistema educacional brasileiro. Uma das mudanças em relação ao ensino superior foi a criação de um currículo mínimo para os cursos de Letras que conferisse autonomia da literatura brasileira, desvinculando-a da portuguesa, bem como a inserção das discussões sobre a teoria e crítica literárias. Essa proposta vigorou até 1996, quando

passou a vigorar a nova LDB (Lei 9.394) que trouxe orientações para a construção de projetos políticos pedagógicos a partir de diretrizes curriculares. Uma das grandes contribuições da nova Lei no tocante às licenciaturas diz respeito a ênfase dada à formação e valorização do magistério conforme prescrevem os Artigos 67 e 84, sinalizando uma possível solução para aproximar as disciplinas teóricas e as pedagógicas.

O inciso I do parágrafo único do artigo 61 da mencionada Lei, alterado pela lei 12.014/2009, ao dispor sobre a formação dos profissionais da educação, afirma que a formação do professor terá como fundamento “a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho”. No tocante ao ensino de literatura, que conhecimentos seriam esses? Seria possível pensar em competências de trabalho já que o objeto de estudo (a literatura) tem uma linguagem polissêmica e possui como objeto de trabalho os seres humanos (TARDIF, 2002).

2.1 Saberes gerais para a formação docente

A formação e profissionalização para a docência requer a apropriação de certos “saberes” e “fazeres” (TARDIF, 2002) determinados por conhecimentos, práticas e regras que contribuem para o reconhecimento de uma identidade, que, no *corpus* deste texto, a de professor de literatura.

No âmbito da academização do ensino, Tardif (2002) busca uma argumentação histórica para explicar o grande distanciamento entre educadores (transmissores de saberes) e pesquisadores (formadores de saberes), ou entre o cientista e o professor. Conforme argumenta,

Nas sociedades ocidentais pré-modernas, a comunidade intelectual assumia, em geral, as tarefas de formação e de conhecimento no âmbito de instituições elitistas. Era assim nas universidades medievais. Por outro lado, os saberes técnicos e o saber-fazer necessários à renovação das diferentes funções ligadas ao trabalho eram integrados à prática de vários grupos sociais que assumiam essas mesmas funções e cuidavam, conseqüentemente, da formação de seus membros. Era o que ocorria nas antigas corporações de artesãos e operários (TARDIF, 2002, p. 42).

Segundo o autor, a modernização das sociedades contribuiu significativamente para retirar a responsabilidade de produção de conhecimento e gerenciamento das tarefas de formação da comunidade científica. Assim, as funções de pesquisas continuaram sob o domínio dessa comunidade, enquanto as de formação foram assumidas “[...] por um corpo docente distanciado das instâncias de produção de saberes” (TARDIF, 2002, p. 42-43), podendo deles se apropriar para ensiná-los. Com o passar dos tempos, os saberes saem do campo do conhecimento para o de procedimentos, contribuindo para uma possível ciência na formação de professores. Nesse novo contexto, “[...] O saber docente pluralizou-se e diferenciou-se com o surgimento de subgrupos de especialistas e de docentes portadores e reivindicadores de saberes específicos (ortopedagogia, ensino pré-escolar) (TARDIF, 2002, p. 46).”.

Nessa perspectiva plural, Tardif (2002) considera que os saberes necessários à formação e atuação docente devem estar articulados entre quatro categorias: saberes da formação profissional, saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes experienciais. A partir dessa pluralidade, o teórico considera que

o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2002, p. 39).

Os *saberes profissionais* são transmitidos nas agências de ensino responsáveis pela formação acadêmica do profissional, sobretudo no que diz respeito aos conhecimentos pedagógicos referentes às técnicas e métodos de ensino. Em relação à leitura, a ação pedagógica executada no contexto escolar pressupõe a mediação do professor no sentido de trazer para a sala de aula textos que materializem os diferentes discursos que circulam socialmente, considerando sempre suas condições de produção e circulação. Os *saberes disciplinares* congregam os conhecimentos adquiridos pelos professores nas diversas disciplinas oferecidas no âmbito acadêmico durante a sua formação inicial ou continuada. Os *saberes curriculares* “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação na cultura erudita” Tardif (2002, p. 38). Neste sentido, é

imprescindível que o professor conheça o programa da disciplina a ser ensinado, com vistas a elaborar uma proposta de trabalho adequada ao público discente. Já *os saberes experienciais* são produzidos pelo próprio docente no exercício de sua prática, tornando-se habilidades, já que “brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2002, p. 39).

Em relação ao professor de literatura, esse conjunto de saberes deve contribuir para que o docente questione métodos que não privilegiem as práticas sociais de leituras, partindo do texto. Duas perspectivas teórico-críticas são imprescindíveis para esse processo: a estética da recepção e a sociologia da leitura.

Um dos ganhos fundamentais acerca desse conhecimento incide na compreensão da forma sistemática que os estudos literários passaram a valorizar a relação leitura e literatura, a partir do redimensionamento das noções de autor, de texto e de leitor conferidos pela Estética da recepção, a partir da década de 1960. De acordo com os teóricos dessa corrente crítica, as experiências de leitura e de mundo contribuirão para uma ressignificação da relação do leitor com o texto escrito. De acordo com Jauss (1994), essa experiência também servirá para reformular o fenômeno literário pautado na história da literatura, por entender que “a historicidade da literatura não repousa numa conexão de ‘fatos literários’ estabelecida post *festum*, mas no experimentar dinâmico da obra literária por parte de seus leitores”. (JAUSS, 1994, p. 24, grifo do autor). Deste modo, o teórico compreende a obra literária como um objeto variável, cujo dinamismo fica a cargo das transformações operacionalizadas pelo leitor em função das variações do tempo, do espaço e das diferentes leituras que a obra possui.

A Sociologia da leitura, por sua vez, tem como objeto de investigação a formação e o comportamento do público, com vistas a identificar os gostos de leituras a partir de uma estratificação social de classes. Uma das grandes contribuições de Chartier (1990) a esse respeito incide em formular a concepção de que a história cultural de um povo pode ter seu registro pela literatura, por meio de dois processos: representação e apropriação da leitura.

A representação corresponde à maneira como o leitor percebe a organização do mundo social, de modo a elaborar “esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o

espaço ser decifrado” (CHARTIER, 1990, p. 19). A apropriação diz respeito ao uso diferenciado do livro, enquanto objeto cultural, criando e afetando os sentidos do texto.

Na concepção do autor, os processos de representação e apropriação podem ser vivenciados por um grupo de pessoas possuidor de técnicas e modos comuns, formando, assim, a ideia de uma comunidade de leitores. Ainda que os integrantes dessa comunidade tenham objetivos semelhantes demarcados por faixa etária ou por partilharem de uma mesma profissão ou região geográfica, a construção de sentido para o texto literário será diferente, em virtude de um elemento subjetivo que particulariza cada sujeito – a personalidade. Segundo argumenta, [...] não existe prática que não se articule sobre as representações pelas quais os indivíduos constroem o sentido de sua existência – um sentido inscrito nas palavras, nos gestos, nos ritos. (CHARTIER, 2004, p. 18)

Dentro dos limites desse texto, trataremos dos saberes curriculares buscando associá-los a um ensino de literatura que vise à formação de leitores advinda da experiência de leitura com o texto literário. Por meio dela, o leitor se identifica com personagens, vivencia lugares e culturas diversas, se depara com denúncias de preconceitos que poderão contribuir para uma percepção crítica da sociedade na qual ele está inserido e viu representada no texto. A esse respeito, as palavras de Zilberman & Silva (2008, p. 26) são fundamentais para se pensar a fruição literária:

As vivas experiências da fruição da obra literária: verdades extraídas e construídas, pelo trabalho de interpretação do sujeito-leitor situado na distração compromissada da leitura. Inserir-se de forma contínua, no mundo da palavra reinventada pela imaginação dos escritores é uma necessidade.

Este tipo de leitura literária, que preza pela fruição estética, tem sido apresentado como parâmetro em documentos oficiais que estabelecem as diretrizes curriculares para o ensino de literatura no Brasil, a exemplo da BNCC², PCNs e das OCENs. O primeiro documento considera que a escola deve habilitar formar leitores e traça o seguinte perfil:

² Considerando que o presente texto contemplam orientações defendidas entre os anos de 2006 a 2015, apenas os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCENs) foram tomados como documentos norteadores dos saberes curriculares, respectivamente, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender as suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. (BRASIL, 1998, p.70)

Percebe-se que, na teoria, o texto prevê a necessidade de um trabalho constante com a leitura, no entanto, em se tratando do texto literário, é possível que o trabalho seja confundido ou até mesmo substituído pelo estudo dos gêneros textuais, tendo o objeto literário como pretexto.

No subtítulo “A especificidade do texto literário” (BRASIL, 1998. p. 26), o documento traz a seguinte reflexão acerca da experiência com a leitura literária:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (BRASIL, 1998. p. 26).

Na concepção de Tardif (2002), os saberes experienciais não se resumem apenas ao acúmulo de conhecimentos, mas, também a competências, habilidades, estratégias metodológicas que estão diretamente relacionados com a prática pedagógica, ou seja, com o agir docente – principal fundamento da competência docente. Segundo Tardif (2002, p. 237),

A prática dos professores, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros (saberes acadêmicos), mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios.

Nessa relação de aplicabilidade e de produção de saberes, o agir do professor é pautado em um saber funcional e prático, de modo que a sua conduta pedagógica não esteja dissociada das funções de ensinar, dialogar, mediar, intervir e refletir na e sobre a sua prática.

3 Os saberes ensinados por Galileu

Paulo Freire (2011) ao refletir sobre a leitura, considera que a leitura de mundo precede a da palavra. No entanto, para que a leitura de mundo se complete e se descortine para o indivíduo, faz-se imprescindível que este tenha o domínio da palavra. Para Martins (2006) trata-se de uma experiência individual na qual o leitor decifra sinais linguísticos, atribuindo-lhes sentidos.

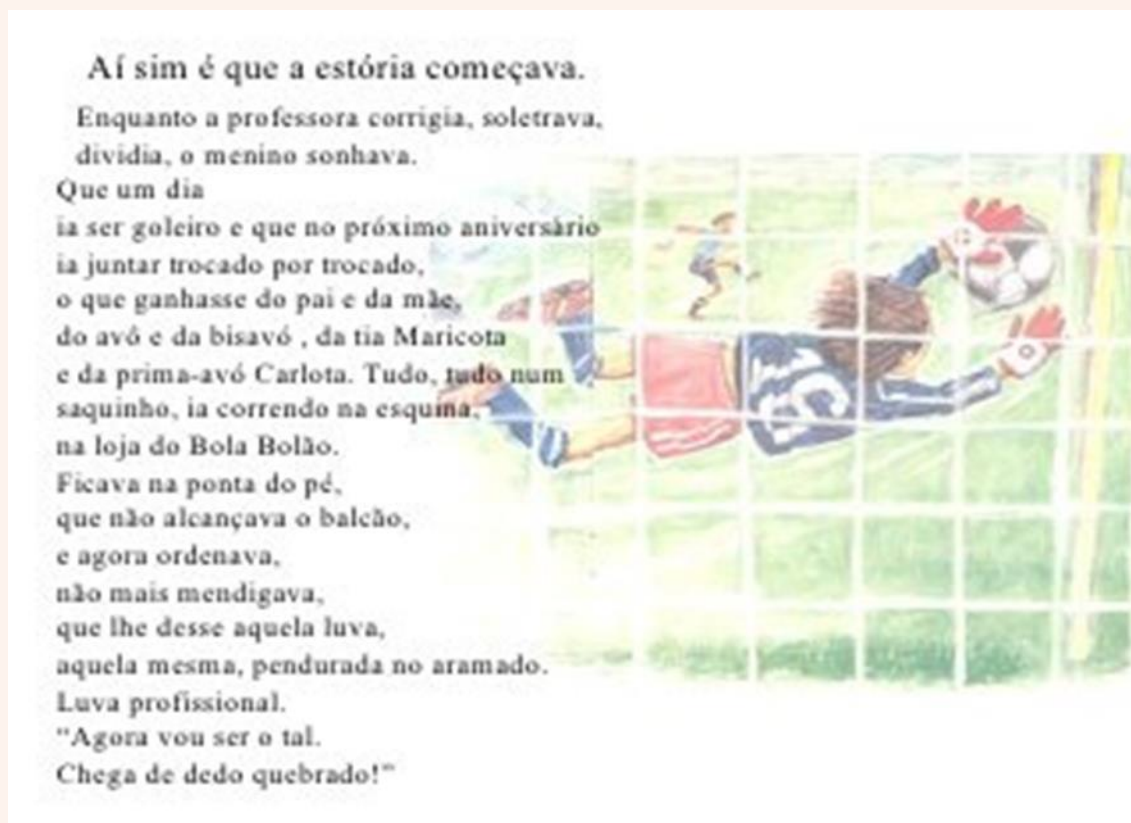
A narrativa *Galileu Leu*, de Lia Zatz, descreve a experiência do menino Galileu frente à necessidade de exercitar a leitura da palavra. Seu maior desafio consiste em compreender os mecanismos de leitura exigidos pela professora na tentativa de decifrar o código alfabético exposto no livro escolar. O texto informa que o menino já possui a habilidade ler – “Era uma vez um menino que lia.” (ZATZ, 1996, p.4) -, no entanto, não corresponde à compreensão escolarizada de leitura, já que “[...] a professora dizia: – ERRADO! REPETE! (ZATZ, 1996, p.5)”.

Na primeira metade do livro, a professora considera a leitura como uma atividade mecânica, mera decodificação da língua escrita, esvaziada de significado. Galileu, por sua vez, desconsiderava o código escrito e busca construir sentido para o que lia, fazendo correlações com a percepção de si e de sua realidade, atitude avaliada pela docente como erro de leitura. A intervenção da docente não busca estimular um diálogo entre o leitor e o objeto lido, de modo a oportunizar uma troca de saberes; ao contrário, é marcado por autoritarismo e empatia, conforme sugerem as expressões grafadas em caixa alta:

E o menino, agora, já não sorria. Nem lia. Inibia.
Tentava, forçava, se debatia,
Mas na hora do vamos ver, insistia;
– Ivo vê a luva.
– ERRADO, SEU TONTO! É I-VO-VÊ-A-U-VA. (ZATZ, 1996, p.8)

Enquanto a professora buscava aplicar uma “pedagogia da correção”, Gabriel insistia na sua leitura como interação com o mundo, desenvolvendo a capacidade de entender o significado das inúmeras vozes que se apresentam no debate social que lhe possibilitam conhecer os seus direitos, inclusive o de sonhar, conforme sugere a figura a seguir:

Figura 1: Recorte da narração contida em Zatz, (1996, p.10).



A ênfase do narrador ao sonho do menino em ser goleiro contribui para reflexão acerca da compreensão de leitura que envolve o modo de ler do protagonista. Há uma função social da leitura que remete a uma sincronia entre o que se lê e o que se vive, gerando prazer. Em contrapartida, a concepção de leitura da professora em um processo de decodificação sonora das unidades linguísticas em que o sentido só pode ser extraído da página impressa (KLEIMAN, 2002), de modo a levar o aluno a aceitar sem questionar a palavra escrita, deixando de lado a possibilidade de múltiplas leituras de um mesmo texto. Esse procedimento de leitura não atende a busca de Galileu que, mesmo sendo “corrigido” pela docente, insiste em ser um coautor do material que está lendo.

- A casa da Bia é um lixo.
- E a professora berrava:
- ERRADO! ERRADO! É ‘A CASA DE BIA É UM LUXO’ Lê menino:
- A PROFESSORA É BOBA!
- ERRADO, ERRADO! É A PROFESSORA É BOA.
- (...) O menino, chora não chora, chorava.

E era obrigado a escrever pra aprender, pra não esquecer (...). O menino sentiu cansaço. A professora... [...] Sorte que chegaram as férias: tempo pra brincar, descansar e... pensar. (ZATZ, 1996, p.19)

A partir da leitura de Galileu tem-se a sugestão de que a compreensão do texto dependerá do propósito do leitor. O motivo que leva um indivíduo a ler é de ordem prática, lê-se por necessidade, por interesse em algo, no caso do protagonista é entender as desigualdades existentes na sociedade que, na narrativa, revelam-se a partir dos bens materiais de Bia, sua colega de classe.

Ao retornar das férias, a professora adota uma metodologia de leitura diferente e busca privilegiar a interação entre texto e leitor, com vistas a considerar o possível diálogo entre a realidade textual com a do leitor, conforme pode-se depreender do seguinte excerto:

– Lê, Galileu. O menino estremeceu, mas nem tanto.

Endureceu, mas nem tanto. E leu:

– Teco latiu, pulou e morreu. O menino encarou.

A professora sustentou e com olhar doce perguntou:

– Do que Teco morreu?

O menino não entendeu (...)

Será que podia respirar aliviado?

E desatou a contar que seu cachorro Teco era levado, mal acostumado, (...) um amigão... Um dia saiu apressado, não ouviu o chamado... morreu atropelado. (ZATZ, 1996, p.20)

O menino contou e chorou. Chorou e desabafou. Foi um tal de ouvir estória de peixe morrido daqui e gato matado dali que, num instante, a classe toda soluçava... E acalmava.

A professora olhou o menino. O menino olhou a professora e agora, desestremecido, desendurecido, releu: – Tico latiu, pulou e mordeu. (ZATZ, 1996, p.22)

A mudança que ocorreu em sala de aula permite uma reflexão acerca do saber experiencial, conforme Tardif (2002), marcado pela reversibilidade da atitude de ensinar. Nessa troca evidencia-se um contexto de aprendizagem baseado na interação, onde tanto o docente quanto o aprendiz conhecem a natureza da leitura e convencem-se de sua importância. Para Paulo Freire, esse processo é justificável pela condição de reversibilidade já que

Quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. Não há docência nem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p.23).

A relação entre o saber profissional da docente e seu saber experiencial foi significativa para uma reflexão em torno de sua prática. No contexto da narrativa, uma postura adotada pela docente durante o período de férias foi fundamental para uma auto avaliação pedagógica - a leitura de obras literárias de Monteiro Lobato:

– Valeu! Sabe, gente, nestas férias andei lendo e relendo a Emília – esta boneca danada! (ZATZ, 1996, p.24)

A leitura de Lobato possivelmente despertou na docente a necessidade de motivar o aluno a desenvolver o chamado gosto por ler literatura, o que pressupõe treino, capacitação, acumulação de saberes. Precisa ser estimulado, exercitado. O excerto a seguir sugere esse treinamento:

Passou um minuto, ou três
E a professora começou a tirar de uma sacola xadrez,
De cada em cada,
Um monte de livro de estória, de bruxa e fada
E rei e rainha
E sereia e menininha
E futebol e bonequinha
E gigante e anão
E vampiro e dragão
Quem quer que eu conte a estória de menino-goleiro-campeão?
Adivinhem que primeiro levantou a mão?
(ZATZ, 1996, p.26)

Nessa relação de treinamento e aplicabilidade, a professora aciona uma ampliação em seu saber experiencial, demonstrando que o agir do professor é pautado em um saber funcional e prático, de modo que a sua conduta pedagógica não esteja dissociada das funções de ensinar, dialogar, mediar, intervir e refletir na e sobre a sua prática. Esse procedimento confirma as reflexões de Tardif (2002, p. 237), para quem

A prática dos professores, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros

(saberes acadêmicos), mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios.

Na nova prática da professora a literatura tem um papel ímpar no sentido de provocar o leitor, de convocá-lo à consciência da sua própria condição de existência. No processo de reversibilidade da prática docente, a partir dos ensinamentos de Galileu, tem-se a sugestão de que no processo de leitura, o aluno leia de maneira autônoma, selecionando procedimentos adequados, articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto. Com essa atitude, evidencia-se o uso de inferências que possibilitem ao leitor extrair informações não explicitadas, interpretando recursos figurativos, desenvolvendo, assim, gradualmente, o senso crítico. Nesse processo, a função do docente é a de mediador.

Considerações finais

Considerando os modos de leitura de Galileu e a necessidade urgente de uma ressignificação da prática de mediação de leitura em sala de aula, é viável refletir, em relação à validade e permanência da leitura literária na escola, sobre a conexão entre o que deve ser usado como parâmetro (a relação entre texto e leitor) e as efetivas práticas pedagógicas realizadas com o texto literário.

Percebe-se, pois, que em se tratando de formação de professores de literatura, a discussão envolve questões de natureza teórica e metodológica. Para o primeiro caso, faz-se necessário refletir acerca das concepções de leitura originárias na própria formação acadêmica do profissional, visto que a maneira como os conteúdos são estudados durante as disciplinas voltadas para literatura, pouco se reflete sobre as especificidades de escolarização para leitura literária, de modo que não há uma concepção de literatura, leitura e leitor definida. No segundo caso, há, por parte do profissional das Letras, uma demanda reprimida por uma didática de leitura capaz de gerar a conscientização do(a) docente como autor(a) do seu pensamento de forma que se sinta capaz de não só ter um bom desempenho durante a regência de aulas, mas, também, de possibilitar ao aluno avançar na experiência leitora.

Nesse sentido, deve-se pensar em leitura pautada em um modelo de educação literária humanista, voltada para formação integral do ser humano, por centralizar o foco

de construção de sentidos do texto na figura do leitor, conforme considera a Estética da recepção de Jauss.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CHARTIER, R. *A História cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990, (Coleção Memória e Sociedade).

_____. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*; tradução Álvaro Lorencini – São Paulo: Editora UNESP, 2004.

COUTINHO, A. (dir.). *A literatura no Brasil: introdução geral*. 4ª ed. rev. e ampl.; São Paulo: Global, 1997. Vol. 1,

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

_____. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção Questões da Nossa Época; 22).

JAUSS, H. R. *A História da Literatura como provocação à Teoria Literária*. São Paulo: Ática, 1994.

KLEIMAN, A. B. *Texto e Leitor aspectos: cognitivos de leitura*. 8. ed. São Paulo: Pontes, 2002.

LAJOLO, M. No jardim das letras, o pomo da discórdia. <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/pomo.htm>. Acesso em 12/out/2017.

MAGNANI, M. R. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARTINS, M. H. *O que é leitura?* São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos; 74).

SOUZA, R. A. *O império da eloquência*. Rio de Janeiro: Eduerj/Eduff, 1999

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ZATZ, L. *Galileu leu*. 5ª ed. Belo Horizonte: Lê, 1996.

ZILBERMAN, R e SILVA, E. T. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. São Paulo: Global, 2008.

Data de recebimento: 30/09/2018

Data de aceite: 21/11/2018