

Práticas de leitura no ensino médio: o Pibid de Letras*

Adair Aguiar Neitzel
Cleide Jussara Muller Pareja
Serenita Hochmann

Resumo

Analisa quais estratégias de leitura os licenciandos de Letras da Universidade do Vale do Itajaí (Univali) desenvolveram no decorrer do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), quais concepções dão sustentação a essas estratégias e como elas colaboram para a formação de leitores no ensino médio, em duas escolas da rede pública estadual de Santa Catarina, na cidade de Itajaí. O instrumento de coleta de dados foram os portfólios produzidos pelos licenciandos durante o desenvolvimento do projeto, postados no ambiente virtual da instituição executante, denominado *Sophia*. Foram analisadas cinco estratégias de leitura que se mostraram alinhadas com a concepção de literatura frutiva, a qual concebe o texto como objeto a ser fruído, apreciado, preservando sua função estética.

Palavras-chaves: Pibid; estratégias de ensino; formação de leitores; literatura; formação de professores.

* O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Possui financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio do edital universal e do edital Probic 2011.

Abstract

Reader practices in school: the Pibid letters

This study examined the strategies of reading that the licensees of Universidade do Vale de Itajaí (Univali), developed during the Pibid – Program in Teaching Education Arts Basic, the conceptions that support these strategies and how they collaborate to train readers in high school, from state public Itajaí, SC, Brazil. The instrument for data collection were the portfolios produced by undergraduates during the development of the project, posted in a virtual environment called Sophia. As results we indicate five reading strategies that were aligned with the conception of literature fruitive, which conceives the text as an object to be appreciated, enjoyed, preserving its aesthetic function.

Keywords: Pibid; teaching strategies; training readers; literature; teacher training.

Práticas de leitura no ensino médio: o Pibid de Letras

O que as artes têm a dizer à pedagogia é ser artes. Introduzir-nos em suas linguagens, suas sensibilidades, seus olhares. Temas de estudo a escola tem demais. Alguns repetitivos e cansativos. Falta-nos deixarmos contaminar por outras formas de ver, sentir e ler a realidade. (Arroyo, 2008, p. 127).

Arroyo, ao analisar o *filme Madadayo*, de Kurosawa, enfatiza a importância de olharmos para as artes com mais sensibilidade, sem reduzi-las a conselhos ou recursos didáticos para motivar alunos para determinados conteúdos. Segundo o autor, um filme, um texto literário, uma reprodução de uma obra de arte são valiosos quando conseguimos, empregando-os na sala de aula, provocar o olhar de nossos alunos para o universo artístico que cada um evoca, não pela sua temática ou pelo seu caráter pedagógico. Arroyo (2008, p. 126, 128) provoca-nos a pensar numa estética do magistério que seria um “saber-fazer carregado de dimensões artísticas, poéticas,” a qual nos permitiria “pensar a docência com novas luminosidades”.

Coetzee (2000, p. 11), ao escrever o livro *Desonra*, compõe a história de um professor de literatura que, aos 52 anos, apesar de erudito, não se considera um grande professor e, “como não tem respeito pela matéria que ensina, não causa nenhuma impressão nos alunos. Não o olham quando ele fala, esquecem seu nome. Essa indiferença lhe dói mais do que admite.” Sua forma de ser no magistério justifica-se, em parte, segundo o próprio personagem, pela racionalização em que se encontram os professores naquela universidade. É essa postura racional diante das coisas, uma compreensão da realidade que não reconhece o sensível como parte integrante da natureza humana – como nos lembra Maffesoli (1998)

–, que afasta o intelecto do afeto, rompendo com os vínculos entre razão e sensibilidade. Consequentemente, não nos deixamos contaminar por outras formas de ver e sentir o mundo.

Paulo Freire (2005) convida-nos a pensar nessas “novas luminosidades” necessárias à escola, enfatizando que nossa forma de ver parte do movimento das relações homens-mundo de modo que, por meio dele, o homem se humaniza. Partindo do pressuposto de que o processo de humanização do homem depende, em parte, de sua relação estética com o mundo, uma educação do sensível nos permitiria também descortinar novas possibilidades de aprendizagem e pensar numa estética da docência que vincularia o sensível ao inteligível.

Durante muito tempo impôs-se um valor utilitarista aos saberes partilhados na arte de educar. A escola, numa atitude puramente intelectualista, adota um pensamento procústeo e lida numa convivência conflituosa com os valores éticos e estéticos, e o magistério, em virtude da deificação da razão, deixou de celebrar o dinamismo, o corpo, a vitalidade, o afeto, o estético, instaurando-se uma crise dos sentidos. Partimos do pressuposto de que esse processo de anestesia trouxe a barbárie para dentro dos muros da escola porque ela é um reflexo de nossa negação dos sentidos na sociedade. Duarte Jr. (2010) exemplifica como essa crise se instaurou no nosso cotidiano e reflete em nossa forma de morar, caminhar, conversar, comer, ver, cheirar, tocar e trabalhar. Permitimo-nos, então, desejar um movimento que nos levará a uma estética da docência que perceba não só o conhecimento de outra forma, mas principalmente aponte para uma postura mais sensível ante a vida, responsável inclusive por uma mudança de atitudes.

Lançando mão de uma quimera para além deste modelo pré-estabelecido, visando a ultrapassar os limites impostos no ensino da Língua Portuguesa e respectivas literaturas nas escolas, trazemos à baila os resultados de um projeto desenvolvido em duas escolas de ensino médio da rede pública de Santa Catarina, na cidade de Itajaí, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). O projeto de Letras foi construído com foco na formação de leitores, tendo em vista a necessidade de se pensar em atividades que dinamizem a leitura no espaço escolar. O projeto tem como eixo sustentador a metodologia da leitura fruitiva, que compreende o livro enquanto elemento que necessita ser apreciado como objeto artístico. Entender a função estética da obra literária é aproximá-la do leitor pela via da percepção, com fins de apreciação, ou seja, a obra literária é para ser lida e apreciada, despertando sensações e sabores nos leitores.

Entende-se que, se a escola conseguir ampliar as possibilidades de práticas leitoras, se investir na sensibilização do aluno para com o texto literário, essas ações reverterão em benefícios no que diz respeito ao desempenho escolar, pois a leitura é o componente curricular que mobiliza diversos recursos cognitivos. Para Neitzel (2006, p. 99), “a entrega do sujeito à leitura despreziosa de uma obra literária leva-o a um processo individual e subjetivo de observação, meditação, análise, julgamento, ponderação, articulação e construção de conceitos”.

Contextualizando o universo da pesquisa

O objetivo desta pesquisa é analisar as estratégias de ensino aplicadas pelos licenciandos de Letras no decorrer do desenvolvimento do Pibid em duas escolas de ensino médio da rede estadual de Santa Catarina, na cidade de Itajaí, observando quais concepções estão subjacentes. O Pibid é uma política pública brasileira de valorização do magistério público, que foi implementada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em 2007. Ele é viabilizado por meio da distribuição de bolsas a três segmentos: licenciandos, professores da rede pública e professores coordenadores das universidades que executam o programa. Ao ser inserido no espaço escolar para compreender seu cotidiano e aprender a agir diante das mais diversas situações, o licenciando passa a ter uma formação mais sólida, uma vez que se torna mais evidente a correlação entre prática e teoria. O programa possibilita ao professor da rede pública ser um coformador dos licenciandos, participar de atividades de formação e desenvolver projetos inovadores na escola, alterando sua rotina. Por outro lado, os professores universitários passam a participar também da rotina da educação básica, qualificando assim as atividades curriculares desenvolvidas na universidade.

A proposta metodológica orientadora do Pibid prevê a adoção de experiências e vivências de ensino-aprendizagem que partam de observação, análise e planejamento de processos educativos. Algumas das metas são elaborar materiais didáticos e instrucionais que auxiliem e dinamizem o processo de ensino e aprendizagem e incentivar a participação dos licenciandos em atividades como reuniões de professores e pais e conselhos de classe, para que participem do cotidiano da escola.

Tendo em vista esses pressupostos, o Pibid na Universidade do Vale de Itajaí (Univali) propõe ações em três etapas: 1) Estudo e Planejamento; 2) Vivências Pedagógicas (observação do espaço de atuação e da prática docente e desenvolvimento de projetos); e 3) Avaliação.

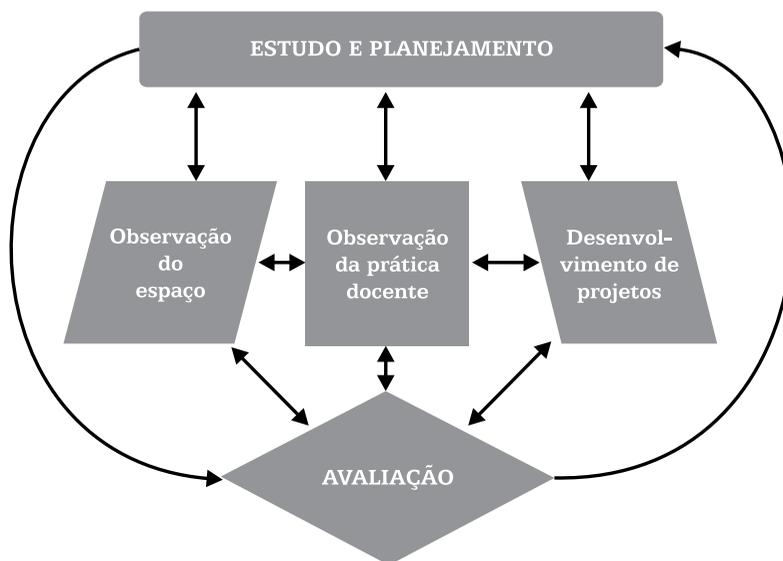


Figura 1 – Dinâmica do Pibid Univali

Fonte: Arquivo Pibid Univali.

Na etapa *Estudo e Planejamento*, o programa desenvolve ações ao longo do ano letivo que permitem a capacitação dos coordenadores de área, dos professores supervisores e dos licenciandos, por meio da participação em eventos, palestras, oficinas, leituras, seminários, encontros para estudo e planejamento das atividades.

A etapa *Vivências Pedagógicas* implica ações de inserção do licenciando na realidade escolar, a fim de que observe o espaço de atuação e a ação docente e possa planejar e executar projetos com o professor supervisor. Nessa etapa, o licenciando, lançando mão dos conhecimentos curriculares e de experiências de vida, desenvolve projetos que exploram novas possibilidades de ensino e aprendizagem.

A *Avaliação* sinaliza, de forma sistematizada, os avanços e recuos do processo, provocando o grupo à reflexão acerca das ações desenvolvidas na escola. O processo avaliativo se compõe de alguns instrumentos, tais como: seminários internos em que os licenciandos fazem a exposição das atividades desenvolvidas, registros em portfólios e artigos e reuniões sistematizadas.

Um dos eixos norteadores do Pibid na Univali é a formação humanística, cultural e estética dos envolvidos no processo educativo. Segundo Duarte Jr. (2010), o grande desafio da educação contemporânea está em ampliar os domínios do corporal e do sensorial, considerando que o inteligível e o sensível não ocorrem apartados e que o mundo nos chega pelos sentidos. Portanto, a educação deveria ser também estética, a qual se refere ao desenvolvimento mais refinado de nossos sentidos, para que nos tornemos mais atentos aos acontecimentos a nossa volta. O autor enfatiza a distinção entre o conhecer e o saber: o conhecimento é mental e intelectual, por exemplo, eu conheço palavras, números, ao passo que o saber envolve a compreensão do corpo, o equilíbrio e o movimento. Mudar de atitude e enriquecer a vida de maneira consciente, encará-la de forma conjunta com a natureza permite uma visão mais ampla do universo, uma percepção dos apelos do corpo – da alegria e do desejo, da dor e da tristeza, do prazer e do desconforto –, enriquecendo, assim, nossa formação humanística.

A proposta do Pibid de Letras

O Pibid, no âmbito do curso de Letras, centrou seus projetos na formação de leitores. A concepção que respalda os projetos é a da literatura frutiva, que respeita as propriedades estéticas do texto. Pensar no texto literário como um objeto artístico, com propriedades estéticas, nem sempre é lugar-comum. O livro de literatura não se encontra em espaços artísticos consagrados, como museus ou galerias, e, por ser uma das poucas obras de arte disponibilizadas no espaço escolar, ao se escolarizar, perdeu sua aura de obra artística e passou a ser percebido como instrumento de ensino em razão de sua função utilitária e não frutiva. Barthes (2003, p. 21-22) faz distinção entre o texto de prazer e

o texto de fruição: para ele, o texto de prazer é aquele que seduz, “que contenta, enche, dá euforia”, já o texto de fruição “põe o leitor em estado de perda, aquele que desconforta”. Contudo, para que o leitor se encontre nesse estado de perda, é necessário que se entregue à leitura, seja um sujeito reflexivo. Diferente é o texto de prazer, que apresenta chaves de leitura, que não provoca o leitor à reflexão, ao estado de procura, que está voltado à leitura confortável, contrário à fruição.

Um dos grandes desafios de programas de formação de leitores é promover o acesso ao livro de literatura por meio de uma escolarização adequada, o que significa desenvolver práticas de leitura que salvaguardem a função estética da literatura. Esta é preservada quando a relação que se dá entre o leitor e a obra passa pelas vias da percepção, da emoção, da sensibilidade e de todos os sentimentos que a obra é capaz de despertar no leitor ou no ouvinte, seja de alegria, tristeza ou até mesmo de estranhamento.

Proporcionar ao aluno uma leitura instigante, que desperte a curiosidade pelo próprio ato de ler, é um processo que vai depender de variáveis como disponibilidade de acervo literário, a forma como esse acervo é apresentado aos alunos e as atividades que resultarão desse encontro entre leitor e obra. Em uma pesquisa aplicada pelos professores supervisores aos 208 alunos da terceira série do ensino médio que frequentam a escola Henrique Fontes no período noturno, constatou-se que 40% leem por curiosidade, 31% por passatempo, 24% por prazer e 5% por imposição. Esse dado revela que a leitura por imposição não é a melhor estratégia para atingir o público leitor e por isso é necessário que o professor de literatura tenha estratégias sedutoras para conquistar leitores. Segundo 42% dos alunos entrevistados, o incentivo para ler advém da família, ao passo que 29% apontam que vem da escola. Grande parte dos alunos acredita que o incentivo dos pais é fundamental na formação de leitores – quando conhecem desde pequenos as maravilhas que o mundo literário pode oferecer, certamente serão bons leitores no futuro. No entanto, isso não quer dizer que o importante é que os pais leiam para os filhos, é o que afirma Ruth Rocha (2006, p. 391) em uma entrevista concedida à revista *Contrapontos*, ao responder sobre a quem cabe a responsabilidade pelo incentivo à leitura: “não é tão importante os pais lerem para os filhos, o que é realmente importante é que as crianças morem em casas que tenham livros, e que prezem o livro, a cultura, o conhecimento”.

A escola também tem uma grande responsabilidade na formação de leitores, cabendo a ela selecionar e indicar bons livros e encontrar maneiras de fazer com que os jovens não se sintam obrigados a ler. Ruth Rocha reafirma que é de suma importância que a escola também propicie o convívio dos alunos com os livros, que estes sejam expostos de uma maneira simples pela qual os alunos não se sintam obrigados a ler – é por meio desse contato gratuito que o livro deve começar a fazer parte da sua vida. Quando a família propicia o acesso à leitura, a escola precisa

apenas complementar esse trabalho, ampliando o repertório literário de seus alunos.

Fazer com que esses jovens se interessem por literatura é um grande desafio, um trabalho arduo que requer muito cuidado. A literatura não deve ser pensada apenas como uma atividade curricular, utilizada como pretexto para ensinar conteúdos que fogem ao seu verdadeiro sentido, que é a fruição. Cabe aos docentes prepararem o terreno, proporem atividades estéticas nas quais o aluno possa conhecer as obras, escolher e manusear o livro livremente e sem cobranças. Uma vez despertado o leitor, passa-se para outra etapa, a da proficiência na leitura, a qual poderá ser atingida no próprio movimento da leitura e discussão do texto com os pares. Com o objetivo de aproximar os alunos do texto literário e inseri-los num movimento de fruição, o Pibid de Letras planejou o desenvolvimento de quatro projetos de leitura:

- 1) *Encontro com a leitura* – centra-se na leitura de poemas. Com o objetivo de ampliar as práticas leitoras, possibilita-se que os alunos leiam obras literárias de autores catarinenses. A ideia é partir de autores que estão em plena atividade literária, próximos do contexto dos alunos, para que estes percebam que a produção literária se insere num movimento aberto a novos nomes. Tendo em vista que a pesquisa que os supervisores aplicaram junto aos estudantes do ensino médio apontou uma preferência pelo romance e uma resistência à poesia, decidiu-se iniciar o projeto pelos poetas catarinenses.
- 2) *Literatura e cultura brasileira* – tem como foco o romance contemporâneo. O mote deste projeto é apresentar o romance moderno aos alunos do ensino médio para que estes observem suas características e possam, com base nelas, entender que o romance contemporâneo não apresenta mais uma estrutura linear com começo, meio e fim e que muitas de suas características tradicionais foram subvertidas. Combate-se assim a ideia de que literatura é algo velho, que lida apenas com cânones que figuraram num passado muito distante.
- 3) *Leitura em meio eletrônico* – utiliza as bibliotecas digitais e as possibilidades oferecidas pela ciberliteratura. O aluno do ensino médio adapta-se muito bem aos recursos tecnológicos do computador e da internet. Por isso, o programa Pibid faz uso desses recursos para incentivar a leitura de gêneros tão contemporâneos: a poesia e a narrativa em meio eletrônico.
- 4) *Estudos linguísticos e literários* – busca enfatizar uma das funções da literatura que é, segundo Eco (2003), criar identidade e comunidade. Por meio da literatura, afirmamos a identidade de um povo, suas características, sua língua, seus costumes, sua ideologia. Esses fatores estão relacionados com as diversas condições dos falantes, como: região em que vivem, idade, sexo,

classes sociais (ou grupos sociais). Com esse projeto, observar-se-á a literatura também como um patrimônio cultural imaterial que identifica seu povo.

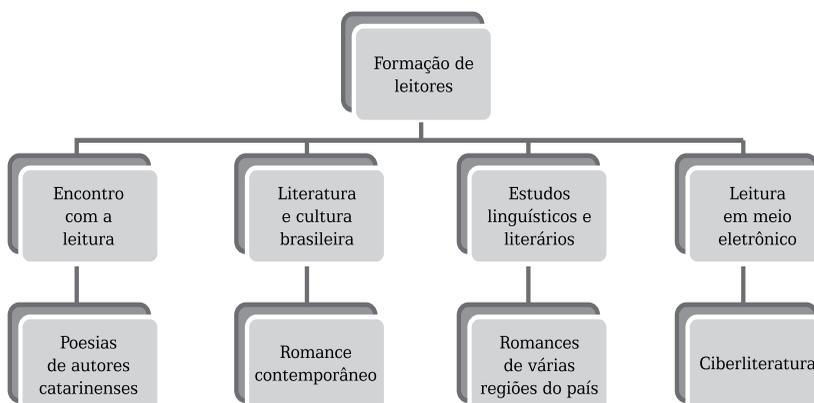


Figura 2 – Projetos do Pibid Letras

Fonte: Arquivo Pibid Univali.

Portanto, a proposta é mais do que criar um hábito de leitura: é trazer para a cena da escola o desejo pela leitura, ampliando a concepção de mundo do leitor. Para isso, lança-se mão da metodologia da leitura fruitiva, por meio da qual o livro é inserido no contexto da escola não de forma utilitária, como vem ocorrendo há anos, mas com um caráter de objeto estético, concepção que permite entender a literatura como arte (Perrotti, 1986).

Estratégias de ensino: apontando resultados

O Pibid de Letras está desenvolvendo ações relacionadas à formação de leitores, tendo em vista que a leitura sempre interfere na formação do ser humano, principalmente porque, tendo uma função estética, lida com o sensível e educa pelo viés artístico. A meta estabelecida foi ampliar o repertório literário dos bolsistas e dos alunos do ensino médio por meio da literatura fruitiva, primeiro passo para se chegar a uma educação do sensível. A metodologia da literatura fruitiva implica pensar o texto literário não de forma utilitária, mas percebendo suas características estéticas. Segundo Perrotti (1986), por muito tempo a arte seguiu um propósito utilitarista da sociedade burguesa, na qual o texto era utilizado como motivo para trabalhos escolares. Naquela época, a sociedade burguesa utilizava os recursos oferecidos pela literatura para difundir “seu ideário junto da criança, apelando para um modelo de comunicação literária que se ajusta a seus objetivos e necessidades” (Perrotti, 1986, p. 27, 28), isto é, a arte era vista como objeto utilitário – em detrimento de seu valor estético –, servia a alguns propósitos, em especial, como recurso didático.

Os licenciandos, tendo por fundamento essa concepção, foram desafiados a criar estratégias de ensino de leitura que seduzissem os alunos do ensino médio ao gosto pela literatura. As estratégias a seguir foram produzidas durante o desenvolvimento do projeto *Encontro com a leitura*, centrado na leitura de poemas de escritores catarinenses, por seis meses.

Baile da mascarada

Tudo bem que você não acredite
numa só palavra do meu discurso,
mas você pode crer nas minhas mãos,
reconhecer as verdades que tenho no
andar, nos gestos, no franzir a testa, no expectorar.

Há sim de crer nos meus arrepios,
Nas interjeições, nas minhas unhas,
Em mim quando me viro de costas,
No meu hálito, no meu suor, no meu desalinho.
[...]

(Nascimento, 2007, p. 109)

Bento Nascimento, nos versos acima, anuncia a crença na produção dos sentidos por meio do corpo. Manifestamos quem somos não apenas pelo que confirmamos ser mediante palavras, mas principalmente pelos elementos que manifestam nossa corporeidade. É também por meio do corpo que nossa imagem se compõe socialmente e que indicamos nossa concordância ou não com os rituais sociais. Quais as representações e os valores ligados à corporeidade pelos jovens atualmente? Tendo em vista os estudos de Le Breton (2010) e Zumthor (2000), buscamos no desenvolvimento das estratégias de ensino propor atividades que envolvessem a mediação da corporeidade.

Zumthor, ao estudar os sentidos do corpo na recepção literária, coloca-o como um elemento marginal que possibilita que a percepção do texto se desdobre. A manifestação do outro já é por si só uma presença sensorial pela qual o mundo está presente. Para Zumthor (2000, p. 90), "a performance dá ao conhecimento do ouvinte-espectador uma situação de enunciação", e "é pelo corpo que o sentido é aí percebido", isto é, aprendemos pelo corpo. Mas não só. Pois "ora, não somente o conhecimento se faz pelo corpo, mas ele é, em seu princípio, conhecimento do corpo" (p. 91). Ao longo dos séculos, a contenção do corpo foi sendo tomada como uma afirmação de civilidade de modo que as sensibilidades se modificaram, como afirma Le Breton (2010, p. 26), que nos fala da importância de uma sociologia do corpo haja vista que "as representações do corpo são representações da pessoa", mas estas são representações sociais culturalmente construídas. "O corpo' é o elemento de ligação da energia coletiva e, através dele, cada homem é incluído no seio do grupo" (p. 26).

A leitura é uma atividade que exige do leitor não uma entrega ao texto, no seu sentido hedonista, mas um embate com ele. A compreensão do texto se constrói pelas vias sensoriais: pelo tato (ao pegar o livro), pela audição (ao escutar um texto), pela visão (ao ler o texto), enfim, pelo corpo. Por isso, a primeira oficina organizada buscou desacomodar os sentidos do corpo, provocar o movimento físico dos alunos e bolsistas no espaço, para que eles pudessem perceber uns aos outros.

Essa atividade exigiu dos envolvidos mobilidade, pois foi aplicada numa sala de aula pequena e abarrotada de mesas e cadeiras. Para que os alunos pudessem caminhar pelos espaços e explorar seus sentidos, os bolsistas pediram aos discentes que guardassem seus materiais, afastassem as carteiras e cadeiras e formassem um círculo para receber máscaras. Distribuíram-nas anunciando que fariam um baile da mascarada, por isso cada um ganharia uma máscara, para que, de chofre, todos parecessem iguais.

Enquanto os alunos formavam um círculo, organizou-se uma mesa com as máscaras, os materiais para a decoração espalhados na caixa e tiras de papel e canetas. Todos circulavam pela sala como se estivessem dançando em um baile ao som da música *Noite dos Mascarados*, de Chico Buarque. Um bolsista questionou: "Olhando-nos dessa forma, podemos refletir no sentido de acreditarmos que somos todos iguais, vocês concordam com isso? No que somos semelhantes e diferentes?" (Lazzarotto, 2011).



Foto 1 – Baile da mascarada

Fonte: Arquivo Pibid Univali.

Considerando que "qualquer relação com o corpo é o efeito de construção social" (Le Breton, 2010, p. 93), foram organizadas atividades

em duplas, por meio das quais cada aluno observou seu par e anotou num cartão pelo menos três características de personalidade pelas quais percebe o outro. Na sequência, os discentes trocaram os cartões e refletiram sobre um aspecto pelo qual não foram reconhecidos, anotando-o no mesmo papel. Os bolsistas lançaram questionamentos para os alunos refletirem, tais como:

Olhe para seu companheiro e pense que aspectos o torna diferente dos outros, por quais características ele será lembrado por você? Anote-as no papel. Você percebeu que ele é emburrado, brincalhão, sorridente...? Troquem seus cartões e leiam; vocês gostaram do que leram? Que característica não foi lembrada por seu colega, mas que você pensa que marca sua personalidade? Anote-a no mesmo papel. (Sujeito 1, portfólio).

Os bolsistas solicitaram aos alunos que decorassem a máscara de acordo com a característica que mais representasse sua identidade, para depois retornarem ao círculo, observando o efeito da heterogeneidade exposta pelas máscaras na medida em que uma nova problematização era mencionada:

Observem-se novamente, ainda somos todos iguais? Somos semelhantes em nossa forma, em como fomos criados, em nossa matéria, porém diferentes em muitas coisas, tanto da forma que nos veem, como na forma que nós mesmos nos vemos. E que graça teria se não fosse assim? Cada um de nós está deixando sua máscara expor algo, alguma coisa que somos ou como queremos ser vistos. Vamos formar duplas que se identifiquem, observem as máscaras de seus colegas enquanto a música toca e escolham um companheiro cuja máscara seja semelhante com a sua em alguma característica, as duplas devem estar formadas quando a música parar. (Sujeito 1, portfólio).

Segundo Le Breton (2010, p. 94), "esclarecendo as modalidades sociais e culturais das relações que estabelece no corpo, o próprio homem se descobre na extensão de sua relação com o mundo". Por isso, a escola precisa possibilitar ao aluno perceber-se enquanto corpo sensível pelo qual se dá a descoberta do mundo. Duarte Jr. (2010, p. 13) ajuda-nos a entender o corpo como elemento vital na construção de sentidos: "O mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível".

Para além do que foi dito, é importante pontuar que um projeto literário acerca dos poetas catarinenses mobiliza os alunos a perceberem que a literatura é algo vivo, que vai se renovando, ampliando. A escolha dos poetas se deu pelas possibilidades de se propor um encontro entre ambos, leitores e escritores, ou ainda pela relevância de se conhecerem os grandes nomes da literatura local. É importante ressaltar que nenhuma das obras dos poetas selecionados tinha sido lida pelos alunos. Para iniciar o processo de conhecimento das obras, os bolsistas distribuíram aos alunos poesias de Leandro de Mamam, Alcides Buss, Bento Nascimento e Magru Floriano para serem lidas em silêncio e em voz alta, quando a música parasse. A dupla que quisesse ler em voz alta sua poesia iria ao

centro da roda e se apresentaria. Posteriormente, formaram-se quartetos, de acordo com as características escritas nas máscaras, e a estratégia de leitura se repetiu.

Finalizando a atividade, os bolsistas se espalharam entre os alunos para declamarem juntos a poesia *Personagem* de Cecília Meireles, momento que reafirma a necessidade de as aulas de literatura serem focadas na leitura de textos literários e não em exposições sobre a literatura. Após a leitura do texto *Eu poético e máscaras*, de autoria de Vera Lúcia de Carvalho Marchezi, os alunos refletiam sobre o “eu poético” que se manifestava na poesia, para, a partir dessa discussão, ampliarem seu olhar sobre o poema. Os bolsistas destacaram que o poema, por ser uma manifestação do eu lírico do poeta e por não estar centrado na mensagem, abre-se à plurissignificação, não sendo necessária a preocupação em se achar “chaves de leitura”.

Nesse exercício, os alunos do ensino médio fazem dois movimentos: um que os possibilita perceber o outro colega e outro que os permite apreciar o texto literário. Uma atividade dessa natureza quebra a rotina escolar, introduz a novidade na sala de aula e seduz o leitor. Com base nela, instaura-se um incômodo entre os jovens: ler não é uma atividade assim tão entediante. Ruth Rocha (2006) declara que cabe ao professor encontrar meios para atrair os alunos para o universo literário, pelo viés artístico, sem ter que obrigá-los a ler.

Banquete literário

Aproximar o aluno do ensino médio do texto literário não é tão fácil quanto aproximar a criança que está nas séries iniciais do ensino fundamental, isso porque o sujeito, ao longo de sua escolarização, vai construindo uma relação com o livro e com o texto. Um aluno que se encontra na terceira série do ensino médio já vivenciou, no mínimo, dez anos de experiências de leitura, as quais nem sempre se mostram eficazes na conquista de leitores, como foi constatado no desenvolvimento deste projeto. Por isso, as estratégias de leitura que foram produzidas pelos bolsistas do Pibid procuravam: a) desacomodar o ambiente físico da sala de aula, propondo atividades que alteravam a rotina das carteiras enfileiradas; b) oportunizar aos alunos a interação com seus pares por meio da leitura em voz alta ou da conversa sobre o texto lido, pois “os estudantes só podem aprender a debater debatendo, vendo-se em situações nas quais precisam expressar suas opiniões e compará-las com as de outras pessoas. Caso contrário, esta habilidade nunca se desenvolverá” (Santomé, 1998, p. 249); c) propor atividades sinestésicas que os façam perceber a função estética da literatura e que, conseqüentemente, os seduzam à leitura.

Haja vista essas preocupações, e sem perder de vista que o foco do projeto é a recepção do texto literário, tendo como concepção básica a metodologia da literatura fruitiva (como já exposto anteriormente), os bolsistas organizaram uma estratégia de leitura denominada *Banquete*

literário. A sala de aula foi transformada num espaço de refeição: a ideia era associar o alimento espiritual – a leitura – com o alimento necessário ao corpo físico. Para tal, foi organizada uma mesa de banquete com toalhas, bandejas, comidas e muita poesia, tudo isso ao som da música *Comida do Titãs*.

Bebida é água!
Comida é pasto!
Você tem sede de que?
Você tem fome de que?...

A gente não quer só comida
A gente quer comida
Diversão e arte
A gente não quer só comida
A gente quer saída
Para qualquer parte...

A música era tocada enquanto os alunos entravam e escolhiam seus lugares. Na sequência, convidados, os alunos se serviam e acompanhavam a música por meio da letra que receberam à medida que se propunha a seguinte reflexão: “o que nós queremos? Apenas o alimento físico supre todas as necessidades de nosso ser? Não! Precisamos de algo mais, necessitamos de alimento para nossa alma e esse alimento pode ser a arte, pode ser a literatura”. Também foi retomado o texto *Eu poético e máscaras* da última aula, que se iniciou com a poesia de Cecília Meireles, lida pelos bolsistas. Uma discussão sobre o texto e a dinâmica foi, então, proposta.



Foto 2 – Banquete literário

Fonte: Arquivo Pibid Univali.

Algumas perguntas foram lançadas, gerando um debate sobre o que buscamos na poesia, o que é importante ao ler um poema. Um debate com os presentes na mesa se instaurou, quando se identificou a dificuldade dos alunos em compreender o poema, muitas vezes, por conta da linguagem poética, por não haver chaves de leitura. Por isso, a estratégia não se centra nas intenções do poeta, no que ele quer dizer, mas sim na descoberta daquilo que a leitura do poema suscita no leitor e em suas apropriações, daquilo que ela é capaz de movimentar em cada um. Para Paz (1982, p. 5), “a poesia é conhecimento, poder e abandono”.

Conforme o poeta, a poesia é uma forma de libertação interior do leitor, é um meio de percebermos o mundo a nossa volta, é a procura por algo novo, é a possibilidade de uma nova história, um novo mundo, mas para que esses sentimentos possam florir é necessário que o leitor se deixe levar pelas palavras, abraçe, sinta, aprecie o poema e deleite-se nas maravilhas do universo literário.

Tendo em vista essa concepção de poesia, os bolsistas procuraram desenvolver uma série de dinâmicas que proporcionassem o encontro do leitor com o poema. A primeira delas foi a leitura de poemas dos autores catarinenses pelos bolsistas. Os alunos permaneciam sentados na mesa do banquete e um bolsista declamava um poema e apresentava o livro e o autor. Na sequência, os alunos escolhiam um poema servido no banquete literário e todos declamavam ao mesmo tempo, para depois experimentarem os poemas sozinhos. Cada aluno lia o primeiro verso de seu poema, assim tínhamos uma leitura fragmentada, composta apenas dos primeiros versos, depois do segundo e assim em diante. A ênfase se deu nos elementos sonoros dos versos e se passou a experimentar suas pausas, as aliteraões, com o intuito de, no fluxo verbal, exercitar as imagens que brotam das unidades rítmicas. O foco era a sensibilização do sujeito pelo ritmo do poema, sem se preocupar com os sentidos que poderiam a ele ser atribuídos. Em duplas, eles passaram a escolher um poema para ser lida a primeira estrofe ao grupo. Todas as dinâmicas foram elaboradas a fim de que o aluno se ocupasse somente com a leitura e a percepção do estrato rítmico do poema, havendo, assim, um encharcamento do texto e a construção de uma relação estética. Para Paz (1982, p. 82), "deixar o pensamento em liberdade, divagar, é regressar ao ritmo". A atividade de leitura foi tão intensa que os alunos preferiram o banquete literário ao alimento, que não foi tocado.

Esta dinâmica busca inserir o sujeito no universo literário, por meio de uma visão nada utilitária da literatura, pois o poema vem a ele para ser lido, degustado, percebido. O aluno ouve a poesia, declama, conhece o livro e o autor da obra, percebe que os poemas que escuta e lê têm uma fonte que pode ser revisitada.

Poesia no varal

Estando você aqui ou ali, sugiro
que antes de mais nada encha os seus olhos
de ouvidos; encha os ouvidos
de olfato; tasteie o perfume
em cada liame da noite e goste
de gostar, até que tudo à sua volta
se volte para agora, até que o tempo
se entrelace às partes infinitas
de seu todo.

(Buss, [s.d.])

Com esse poema de Alcides Buss, intitulado *Lições do tempo*, percebemos o poema como um material que surpreende o leitor e exige na leitura uma abertura para pensar o não pensante. Para isso, o autor nos convida a encher nossos olhos de ouvidos, nossos ouvidos de olfato, tatear o perfume, uma remissão aos sentidos que nos lembra de que o mundo nos chega por eles. Como abraçar o poema, percebê-lo, construir sentidos, ampliar suas significações? Como aprender a ler o poema? Como ensinar a vê-lo? Alcides Buss nos oferece neste poema algumas pistas: o poema precisa ser não apenas lido, mas ouvido, tateado, sentido. Octávio Paz (1993) recorda que a leitura em voz alta no século 19 foi substituída pela individual e em silêncio, e a oralidade foi assim abafada pela cultura da letra escrita. No século 21, as leituras públicas voltam a ter espaço na sociedade, as contações de histórias, os saraus literários, as leituras dramáticas fazem parte do calendário artístico de várias entidades culturais, e a escola não pode ficar à margem desse processo que colabora para a promoção da leitura.

Os bolsistas do Pibid de Letras, considerando esses pressupostos, planejaram a oficina intitulada *Poesia no varal*, com o objetivo de ampliar a percepção dos estudantes acerca da poesia. O ambiente físico foi reorganizado, de modo que todos formassem um círculo com as mesas. Os livros dos escritores catarinenses foram disponibilizados no centro da sala para que nesse primeiro movimento os alunos pudessem ler. O acesso ao texto é o princípio básico de qualquer programa de formação de leitores, e fazer com que a leitura tenha lugar na disciplina de Língua Portuguesa é fundamental para que os alunos percebam a importância do ato de ler gratuitamente o texto, a fim de que seja apreciado. À medida que os alunos liam, escolhiam alguns poemas para declamar, ocorria um processo tranquilo, um momento leve e despreocupado, em que o tempo corria sem ninguém perceber.

Com base nas declamações das poesias, os bolsistas convidaram os alunos a exteriorizarem o lido e o vivido naquele momento, manifestando as sensações geradas pelos poemas. Foi um momento de interação, de verbalização, que aproximou o grupo e suscitou muitas reflexões acerca das temáticas dos poemas. Na sequência, o grupo foi convidado a objetivar essas percepções por meio de recortes e colagens de revistas, pois entendemos que, durante a organização de espaços e materiais, os alunos, além de se inserirem nos grupos, vão vivenciando situações sociais e por meio delas desenvolvem sua autocrítica. Os discentes escolhiam um poema, colavam-no em uma folha, escreviam as sensações engendradas em sua leitura e buscavam nas revistas, imagens que os ajudassem a representar esses sentimentos.

As produções foram expostas em um varal literário, e cada aluno socializou com o grupo o material produzido – lendo o poema selecionado, falando do processo criativo e das significações de cada elemento ali introduzido. O leitor poderá ainda se perguntar qual a importância de todo esse processo na formação de leitores. Respondemos com uma reflexão de Lajolo (2006, p. 44-45): “A literatura é a porta para variados mundos

que nascem das várias leituras que dela se fazem.” A pesquisadora ainda afirma que os mundos que a literatura cria, proporcionando a entrada do leitor, não se diluem ao término do livro; eles “permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um.”



Foto 3 – Poesias no varal

Fonte: Arquivo Pibid Univali.

Paráfrase de poemas

Largo meu corpo no chão da sala,
entre alguns livros de Fernando Pessoa e Oswald.
O cigarro aceso descansa sobre a borda
de um cinzeiro improvisado com o papel
contendo os rabiscos de um verso recusado.

Ali no chão, entre livros e discos de “o guarani”
reclamo obstinado pelo sentido da vida.
Vagueio entre Marx e Cristo, Gramsci e Nietzsche.
Mas já é tarde
Estou impregnado de racionalidade
envolto por todas as armadilhas
de um etnocentrismo mal disfarçado e dissimulado.

(Floriano, 1999, p. 32)

Magru Floriano, nos versos acima, faz remissão a alguns dos poetas, músicos, filósofos, pensadores, sujeitos que o auxiliaram na construção de sua história, na compreensão de conceitos. Um diálogo se estabelece entre ele e Fernando Pessoa, Oswald, Carlos Gomes, Marx, Cristo, Gramsci e Nietzsche. Ao longo da história da literatura, encontramos muitas pesquisas que apontam como o processo criativo é dependente

do processo de leitura. Gerard Genette (1992), em seu livro *Palimpseste*, propõe-nos que o único texto que podemos considerar como original na história da literatura ocidental é a *Odisséia* de Homero. O que foi escrito posteriormente seria uma transtextualização de outros textos, seja por paródia, imitação, alusão ou pastiche, isto porque “tudo o que lemos nos marca”, como já afirmou Lajolo (2006, p. 45). Como iria Adélia Prado compor os versos a seguir, se não tivesse lido os versos do poeta Drummond em *Poema de sete faces*?

Quando nasci um anjo esbelto,
desses que tocam trombeta, anunciou:
vai carregar bandeira.
Cargo muito pesado pra mulher,
esta espécie ainda envergonhada.

Essa apropriação do texto do outro não acontece apenas no domínio da literatura, mas também em outras linguagens. Ariano Suassuna, por exemplo, cria a peça teatral *O santo* e a porca tendo em sua arca de palimpsestos o texto *Aululária* de Plauto. Quem não se lembra da música *Monte Castelo*, cantada por Renato Russo, cujos versos, entre outros, utilizam o soneto 11 de Camões (*O amor é fogo que arde sem se ver;/ é ferida que dói, e não se sente;/ é um contentamento descontente;/ é dor que desatina sem doer*)? Ou ainda, na sétima arte, quem não se lembra como o filme *Lavoura Arcaica* bebe do romance homônimo de Raduan Nassar? Poderíamos citar outros exemplos que mostram como a leitura é fundamental para o processo criativo, o quanto um texto revive no outro e como a literatura é uma arte viva e mutante. Essa concepção tem relação com a consciência do inacabamento do ser humano de que nos fala Paulo Freire (2005). Ao percebermos como um texto dialoga com outro ou dele se origina, como uma obra se lê em relação com outra, o universo das relações em que a obra nasce é expandido e ampliamos também nossa compreensão acerca de como nos constituímos humanos pelas relações, em uma postura distanciada dos discursos portadores de verdades, uma vez que estes sempre instalam a univocidade.

Com o objetivo de propor aos alunos possibilidades de leitura, e também de compreensão do processo de escrita, os bolsistas passaram a trabalhar com paráfrases de textos poéticos. A ideia central era possibilitar que mediante determinado poema, escolhido pelo aluno, este pudesse criar um novo poema por meio da paráfrase. Esse exercício de produção, a princípio simples e sem grandes artifícios, colocou o aluno em contato novamente com as poesias de autores catarinenses. Os alunos tiveram livre-arbítrio para trabalharem sozinhos ou em duplas, destacando que cada um deveria selecionar uma poesia para si como objeto de produção.

A paráfrase é um exercício de escrita que exige uma leitura muito atenta do texto a ser parafraseado, e, nesse processo, o leitor vai interpretando, construindo sentidos diversos, apropriando-se do texto. Tratando-se de poesia, não é apenas a troca de palavras por sinônimos, mas uma construção mais planejada, arquitetada, para que o texto não

perca em sonoridade, leveza, harmonia, entre outros predicados poéticos, como podemos observar a seguir em duas produções dos alunos.

Quadro 1 – Paráfrase de poemas

Poema original	Paráfrase
AI QUE MOLEZA NO CORPO	AI QUE FRAQUEZA NOS MEMBROS
Ai que moleza no corpo Uma vontade de me estender no chão	Ai que fraqueza nos membros Um desejo de deitar no piso
Deixar que o capim cresça em volta Deixar que os insetos Os fungos se abriguem em mim Estranha alegria de virar uma paisagem.	Permitir que o mato aumente ao redor Permitir que os insetos Os fungos se alojem em mim Desconhecida felicidade vontade de virar paisagem.
<i>Bento Nascimento</i>	<i>Alunos: Isabel e Alifer</i>

Fonte: Portfólio do Pibid de Letras.

Quadro 2 – Paráfrase de poemas

Poema Original	Paráfrase
O INÚTIL	O IMPRESTÁVEL
Fez o favor De morrer no feriado Para não tirar as pessoas do trabalho Fez o favor De morrer em um dia de chuva Para não tirar o dia de praia Dos seus amigos e parentes	Fez a delicadeza De falecer em um dia de folga Para não atrapalhar os indivíduos Fez a gentileza De passar mal em um dia de tempestade Para não impedir o dia de sol Dos sujeitos e cidadãos
Era um inútil Mas por saber a arte De não atrapalhar Mereceu de todos Respeito e admiração	Um imprestável Por observar Seu modo de ser Dos sujeitos, cidadãos e indivíduos Recebeu o zelo e o encantamento
<i>Magru Floriano</i>	<i>Alunos: Amábile e Luma</i>

Fonte: Portfólio do Pibid de Letras.

O processo de escrita na paráfrase acima evidencia a influência do texto base, do poema lido, relido, ressignificado. A releitura dos alunos nos possibilita discutir o quanto o poema, “este esconjuro verbal que provoca no leitor, ou no ouvinte, um fornecedor de imagens mentais”, precisa entrar no currículo escolar, pois as imagens que ele provoca “são criaturas anfíbias: são idéias e são formas, são sons e são silêncio” que vão contribuir para ampliar seu processo criativo e situá-lo no universo vivido (Paz, 1993, p. 143). Esse exercício nos mostra como o poema, “esta lufada de ar que não ocupa lugar no espaço” (p. 143) e que não possui utilidade prática, pode interferir na realidade alheia ao conquistar leitores, passo fundamental para chegarmos à educação libertadora tão discutida por Paulo Freire (2005).

Ao término das atividades, realizou-se uma socialização da produção com a turma, quando cada aluno sozinho ou em dupla se dirigia à frente da classe e declamava sua poesia escolhida e em seguida a paráfrase. Esse processo se mostrou na contramão do que se vinha fazendo na escola; abriu uma fissura no currículo escolar, que passou não só a lidar com o poema, mas principalmente a levá-lo aos alunos como um produto que não é regido pela lógica consumista do mercado. A metodologia da literatura fruitiva pode sim ser um antídoto às aulas que exploram o texto literário como se lê uma bula, buscando nele apenas sua decifração. A função da literatura na escola passa, assim, a ser a de nos lembrar da necessidade de nos voltarmos para nós mesmos, e nesse sentido de ser a outra voz, não “a voz do além-túmulo: é a do homem que está dormindo no fundo de cada homem” (Paz, 1993, p. 144).

Noite Literária

O canto teu
invade a cidade,
a que piso nos dias que me fecham
(e me flecham),
no instante que incorporo
e os anos que me passam,
nas ruas abertas por onde cai o tempo
e o tempo se desfaz
e o tempo se faz sobre as cabeças
dos passageiros que passam

o canto dentro da cidade
erguida nos meus ouvidos
que te ouviram
e te viram com seus olhos sonoros

o canto dos idos
e das idas,
na chuva posta nos olhos postos n'água,
na cidade que peso, que peço, que passo
e que paira no porvir
dentro das coisas por vir.

(Bell, 1979, p. 22)

Lindolfo Bell, nesses versos, fala de uma invasão à cidade, um movimento que toma conta do espaço urbano alterando-o, suspendendo a rotina e erguendo em seus arranha-céus um canto que pode ser lido como um dos seus clamores a favor da arte nas ruas. Em 1964, este poeta iniciou um movimento intitulado *Catequese poética*, que teve por objetivo ampliar o acesso das pessoas à arte, em especial à literatura, propondo a rua e as praças como espaços alternativos de convivência com a arte. O livro deixa de ser o único aparato de divulgação do texto poético, que passa a circular por meio de recitais, cartões e camisetas, acenando assim a possibilidade de uma intervenção social dos jovens escritores.

Esse movimento de popularização da arte tomou corpo em Santa Catarina, na década de 70, com o poeta Alcides Buss, que deu

continuidade ao projeto iniciado por Lindolfo Bell e levou a lugares públicos concertos, exposições artísticas, recitais eruditos, espetáculos de dança e principalmente a poesia. A literatura foi às ruas por meio de varais literários, dos quais foi o grande incentivador. Essas práticas de popularização da arte aproximaram o público leitor do produtor da obra e geraram outras práticas que ampliaram o acesso do leitor à obra, entre elas, o movimento nas escolas e universidades de *Encontro do leitor com os autores*.



Foto 4 – Seleção de poesias para noite literária

Essa estratégia de levar o autor para perto do público aproxima o leitor da obra – uma experiência que permite ao leitor estabelecer uma interlocução com o produtor do livro, ampliar suas percepções e sua sensibilidade pela obra, questionando e discutindo as possibilidades de construção de sentidos. A aura que foi estabelecida sobre o autor pela cultura editorial, ao longo dos anos, dilui-se e o autor passa a ser percebido como um ser de carne e osso, num processo de dessacralização do ato da escrita. A leitura solitária passa a ser compartilhada e o encontro até então virtual com o autor passa a ser presencial. Os fundamentos que norteiam esse tipo de atividade na escola são os mesmos que impulsionaram Lindolfo Bell e Alcides Buss no processo de popularização da arte, em particular, da literatura.

Visto que Alcides Buss é um dos grandes nomes da poesia catarinense, e sua obra foi lida e estudada pelos licenciandos de Letras e pelos alunos do ensino médio que participaram do Pibid, optou-se por organizar um evento cultural, denominado *Noite Literária*, cujo foco foi a presença desse escritor na escola. O evento possibilitou que o autor falasse de sua trajetória como escritor e que os alunos fizessem perguntas sobre suas obras e levassem a público apresentações literárias (sarais). Ao final do evento, organizou-se uma sessão de autógrafos dos 50 livros distribuídos gratuitamente pelo autor aos alunos do ensino médio. Sabemos que tudo que vivenciamos interfere no nosso modo de ser e de agir. Nosso conhecimento se constrói pelo nosso próprio cotidiano: “a vida cotidiana é a objetivação dos valores e conhecimentos do sujeito dentro de uma circunstância” (Cunha, 2011, p. 31). Sem dúvida, a vivência dos licenciandos e alunos com o autor leva a uma apropriação real da leitura que foge das formas convencionais, à motivação para o querer ler, o desejar ser leitor – passo importante para o desenvolvimento de competências leitoras.

Considerações finais

Parece conseqüência natural, para o professor que tem boa relação com os alunos, preocupar-se com os métodos de aprendizagem e procurar formas dialógicas de interação (Cunha, 2011, p. 63).

Ao dedicar-se a construir amostras de bons professores por meio da visão dos alunos, Cunha (2011) adentra numa questão bastante espinhosa na cultura brasileira: a avaliação de professores. Quando falamos de desempenho, seja dos alunos ou dos professores, vêm à tona questões relacionadas à realidade cotidiana das escolas, que possuem condutas institucionalizadas, as quais Cunha evidencia em seu estudo. As justificativas oferecidas pelos alunos para a escolha do bom professor dizem respeito à relação professor-aluno, enfatizando aspectos afetivos, os quais se entrelaçam na forma como cada um trata o conteúdo de ensino. Não há como dissociar a metodologia de ensino adotada pelo professor da forma de interação com os alunos. Um dos aspectos considerados por Cunha (2011, p. 64) é o valor que os discentes dão ao prazer de aprender, que é traduzido como um clima positivo de ensinar, “o tornar a aula agradável, interessante” – elementos que nos fazem indagar sobre a atuação do professor na arte de ensinar.

Para Cunha (1997, p. 81), é a história do professor que irá influenciar no seu comportamento no decorrer de sua atuação profissional, e essa história é marcada pelas práticas de seus antigos professores, “isso significa dizer que os atuais professores se inspiram nas práticas vividas quando decidem como ensinar”. A influência dos mestres é determinante em suas escolhas, assim como os meios social e cultural precisam ser levados em conta quando o assunto é formação de professores. Se queremos um profissional mais sensível ao seu entorno, faz-se necessário investir também em sua formação estética. Esta possibilita que ele entenda o conhecimento como um produto não só do inteligível, mas também do sensível, pois, como afirma Duarte Jr. (2010), o mundo chega a nós primeiramente pelos sentidos.

Zibetti e Souza (2007, p. 261) enfatizam que os

[...] saberes construídos na ação resultam do acesso a conhecimentos teóricos, pedagógicos e disciplinares [durante a formação], mas também das experiências vividas pelos profissionais, tanto na relação com os colegas quanto no trabalho de ensino propriamente dito.

Essa proposição vem ao encontro da de Cunha: um conjunto de fatores irá subsidiar uma prática mais comprometida com uma educação de qualidade ou uma prática destituída desse compromisso, e esse conjunto começa a se constituir ainda quando o professor está na escola na função de aluno.

Alinhado com essa concepção, Goergen (2006) sinaliza que o fio condutor do trabalho docente necessita considerar as demais dimensões

do humano, a fim de superar a feição extremamente produtivista e instrumental do modelo epistêmico moderno, aspectos que extrapolam os saberes específicos da docência, pois educar não se resume ao domínio do científico-tecnológico, mas envolve, também, uma dimensão ética, cultural e política da prática educativa.

Por meio desta pesquisa, buscamos compreender como melhorar a relação professor-aluno e o papel das estratégias de ensino nessa dinâmica que envolve o ensinar e o aprender. Ela levou-nos a refletir sobre a importância de a formação inicial do professor contemplar atividades de formação estética, ampliando sua formação estética, assim como a necessidade de se voltar a discutir a inovação na escola por meio de estratégias de ensino que permitam formas dialógicas de interação. A possibilidade de o licenciando ter contato com o cotidiano da escola foi muito importante para sua formação como futuro professor, algo que extrapolou a visão dos estágios curriculares, pois inseriu o licenciando em uma realidade na qual foi convidado a imprimir um movimento.

As estratégias de leitura aqui analisadas se mostraram alinhadas com a concepção de literatura frutiva, que concebe o texto como objeto a ser fruído, apreciado, preservando sua função estética. Tendo em vista que a compreensão do texto se dá também pelas vias sensoriais, as estratégias exploraram a *performance* e as dinâmicas propostas buscando inserir os alunos do ensino médio no universo da literatura catarinense, propondo uma aproximação também física entre obra e autor, o que instigou o grupo à leitura das obras literárias. A proposta de escrita de poemas por meio da paródia possibilitou aos envolvidos perceberem como um texto dialoga com outro ou dele se origina, como uma obra se lê em relação com outra. Todo esse processo se mostrou na contramão do que se vinha fazendo nas aulas de Língua e literatura, e todos os envolvidos tiveram ganhos: os licenciandos, que puderam ampliar sua visão acerca do ensino da literatura, integrando teoria e prática; os professores supervisores, que repensaram suas práticas e revitalizaram-se ao criar novas estratégias de ensino com os licenciandos; os alunos do ensino médio, que viveram meses a literatura contemporânea de forma frutiva; os professores das licenciaturas, que ao entrar em contato direto com a educação básica puderam refletir sobre os conteúdos curriculares dos cursos de licenciatura.

Todo esse movimento nos lembra da personagem Riobaldo, de *Grande Sertão Veredas*, que está em permanente busca de sentidos para as coisas que a envolvem: "Queria entender do medo e da coragem, e da gã que empurra a gente para fazer tantos atos, dar corpo ao suceder" (Rosa, 1986, p. 79). Tanto na literatura quanto na educação, o conceito de inacabamento, de inconclusão, incita-nos a pensar sobre o modo como as instituições escolares decidem a organização do conhecimento, pois ela tem implicações diretas na forma como os alunos aprendem e interagem com seus pares, com os professores e com o mundo.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel G. Uma celebração da colheita. In: TEIXEIRA, J. A. C.; LOPES, J.S.M. *A escola vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BELL, Lindolf. *As Annamárias*. São Paulo: Massao Ohno, 1979.

BUSS, Alcides. *Lições do tempo*. [s.d.]. Disponível em: http://www.alcidesbuss.com/poemas_detail.php?id_poema=134. Acesso em: 22 ago. 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. *Aula universitária: inovação e pesquisa*. São Paulo: Papyrus, 1997.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. São Paulo: Papyrus, 2011.

COETZEE, J. M. *Desonra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. *O Sentido dos Sentidos: A Educação (do) Sensível*. Curitiba: Criar, 2010.

ECO, Umberto. *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

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

FLORIANO, Magru. *Cotidianas*. Itajaí: Brisa Utópica, 1999.

GENETTE, Gerard. *Palimpsestes: La littérature au second degré*. Paris: Seuil, 1982.

GOERGEN, Pedro. Novas competências docentes para a educação: anotações para um currículo de formação de professores. In: BORBA, Amandia Maria de; FERRI, Cássia; GESSER, Verônica. *Currículo e avaliação: investigações e ações*. Itajaí, SC: Univali, Maria do Cais, 2006.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores & leitura*. São Paulo: Moderna, 2006.

LAZZAROTTO, Bruno. *Portifólios*. Ambiente Sophia. Itajaí: Univali, 2011.

LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

NASCIMENTO, Bento. *Loucos de pedra*. São Paulo: Iluminuras, 2007.

NEITZEL, Adair de Aguiar. Sensibilização poética: educar para fruição estética. In: SCHLINDWEIN, L. M.; SIRGADO, A. P. (Org.). *Estética e pesquisa: formação de professores*. Itajaí: Univali, Maria do Cais, 2006. p. 95-105,

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PAZ, Octavio. *A outra voz*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.

PRADO, Adélia. *Com licença poética*. [s.d.]. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/frase/MTY4MzUz>. Acesso em: 22 ago. 2012.

ROCHA, R. Entrevista Ruth Rocha. *Contrapontos*, Itajaí, v. 2, n. 6, maio/ago. 2006.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

ZIBETTI Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, maio/ago. 2007.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: EDUC. 2000.

Adair Aguiar Neitzel, doutora em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é professora da graduação, do mestrado e do doutorado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali) e coordenadora institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Univali, Itajaí, SC, Brasil.

neitzel@univali.br

Cleide Jussara Muller Pareja, doutoranda em Educação na Universidad Católica de Santa Fé, Argentina, é professora da graduação da Univali e coordenadora do Pibid de Letras, Itajaí, SC, Brasil.

cleidepareja@univali.br

Serenita Hochmann, graduada em Letras pela Univali, foi bolsista de iniciação científica, Pibic/Univali, recebendo Prêmio de Mérito pela pesquisa desenvolvida. É professora da rede municipal de ensino de Itapema, Santa Catarina, SC, Brasil.

sereni_ta@hotmail.com

Recebido em 10 de janeiro de 2013.

Aprovado em 23 de agosto de 2013.