



<http://dx.doi.org/10.30681/real.v11i2.2514>

**FORMAÇÃO DE LEITORES DE LITERATURA NO PIBID:
ANÁLISE SEMIÓTICA DE RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DOS BOLSISTAS DA
LICENCIATURA DE LETRAS DA UFT**

**Tânia Maria de Oliveira ROSA (UFT)¹
Aline Silva dos SANTOS (UFT)²
Luíza Helena Oliveira da SILVA (UFT)³**

Resumo: Neste trabalho, analisamos as contribuições do Subprojeto PIBID/Letras do curso de Licenciatura em Letras, do campus de Araguaína da Universidade Federal do Tocantins, para a formação de leitores de literatura na escola básica, bem como para a formação inicial do professor. Para tanto, selecionamos como objeto de estudo, quatro relatórios elaborados pelos bolsistas, discentes do curso de Letras, referentes a um trimestre de 2016. Para análise, mobilizamos a semiótica discursiva de linha francesa, no nível narrativo de ordem relacional a teoria que investiga a construção de sentidos ao longo de um percurso narrativo. Com base na análise, consideramos os esforços dos envolvidos no projeto literário e os impasses enfrentados, sobretudo quando se considera a rejeição dos alunos da escola campo de aplicação à literatura canônica. A análise evidencia uma transformação em processo, com início na reflexão suscitada a partir das ações do PIBID, tanto na universidade como na escola básica.

Palavras-chave: PIBID; Formação de leitores, Literatura; Semiótica discursiva.

Abstract: In this work, we analyze the contributions of the PIBID / Letters Subproject of the Licentiate in Letters course, from the Araguaína campus of the Federal University of Tocantins, for the training of literary readers in the basic school, as well as for the initial teacher training. For that, we selected as study object four reports prepared by the scholarship holders, undergraduate students of Letters, referring to a quarter of 2016. For analysis, we mobilized the French-line discursive semiotics, at the narrative level of relational order, the theory that investigates the construction of meanings along a narrative course. Based on the analysis, we consider the efforts of those involved in the literary project and the impasses faced, especially when considering the rejection of the camp school students related to the application to canonical literature. The analysis shows a transformation in process, beginning with the reflection generated from the actions of the PIBID, both in the university and in the basic school.

Keywords: PIBID; Readers Training, Literature; Discursive semiotics.

¹Graduada em Letras Universidade Federal do Tocantins--UFT, Araguaína/Tocantins, Brasil. allinnysilvaft@hotmail.com

² Doutoranda em Ensino de Língua e Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Tocantins-UFT, Araguaína/Tocantins, Brasil; taniarosa10@gmail.com

³ Professora e Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional/UFT (ProfLetras) Docente dos Programas de Pós-graduação em Letras (PPGL/UFT) e Mestrado em Estudos de Cultura e Território (PPGCult/UFT); Coordenadora do GESTO – (Grupo de Estudos do Sentido – Tocantins). Universidade Federal do Tocantins (UFT), Araguaína/Tocantins, Brasil.



1 Considerações iniciais

Ler é compreender, interrogar, saber, esquecer, apagar, desfigurar, repetir – quer dizer, é a infundável prosopopeia através da qual se dá aos mortos um rosto e uma voz que nos diz a alegoria da sua morte e nos permite, pelo nosso lado, falar – lhes.

Paul de Man

Os estudos sobre ensino de leitura evoluíram consideravelmente, se pensarmos nas propostas de leitura que revelam o texto como um acesso de interação do leitor com o autor e com um mundo de significados. A ideia que a epigrafe nos dá sobre leitura é de uma via de acesso a significados, onde ler um texto mobiliza em primeiro lugar o gosto que o conduz a uma busca de compreender além do texto, mas o mundo, as relações e experiências vividas.

Partindo da necessidade de um fazer docente que priorize o ensino de leitura para a formação de leitores, bem como de leitores literários, sentimos a necessidade de refletir sobre esse processo de formação, tendo em vista que há uma predominância existente no ensino de literatura nos moldes tradicionais, quando se trata do ensino e inserção do texto literário no cenário educacional. Nessa perspectiva nossas inquietações nos motivaram a realizar esta pesquisa com o propósito de contribuir no processo ensino e aprendizagem da leitura no âmbito escolar por meio do programa PIBID.

Este trabalho tem como objetivo investigar o processo de formação de leitores de Literatura no âmbito do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) no tocante ao Subprojeto PIBID de Letras, do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus de Araguaína. Para isso, partimos de uma análise dos relatos de experiências dos bolsistas (discentes), que constam nos relatórios trimestrais. Considerando o vasto material produzido desde sua implementação e os limites desta pesquisa, selecionamos como objeto de análise os relatórios de um desses trimestres, correspondentes aos meses de abril, maio e junho do ano de 2016, além de um questionário orientado para a coordenadora do Subprojeto na UFT. Originalmente esta pesquisa, no âmbito de trabalho de conclusão de curso – graduação em letras – contou com o *corpus* composto por doze (12) relatórios, entretanto pela brevidade desta abordagem elegemos quatro (4) relatórios para análise neste trabalho.



Por questões éticas preservamos a identidades dos autores dos relatórios, participantes do Subprojetos, utilizamos, portanto, pseudônimos para identifica-los. Para análise dos dados, mobilizamos a semiótica discursiva, compreendida como uma teoria da significação (GREIMAS e COURTÉS, 2008). Mais especificamente, reportamo-nos a um dos níveis possíveis de análise previstos por essa teoria, correspondente aos mecanismos da *sintaxe do nível narrativo*.

Considerando o propósito do BIBID de desenvolver atividades articulando o ensino superior e escola básica, problematizamos aqui modo como o PIBID em Letras no campus da UFT de Araguaína trabalha a formação de leitores de literatura a partir da participação de graduandos de cursos de licenciatura ao iniciarem atividades docentes.

Nessa perspectiva conjecturamos uma questão fundamental para essa investigação: Quais as contribuições do Subprojeto PIBID de Letras para a formação de Leitores de Literatura no âmbito do PIBID de letras Araguaína? Com base nesse questionamento buscamos identificar nos relatórios dos bolsistas (discentes), corpus desta pesquisa, as reflexões, projetos, ações, atividades e avaliações os relatórios dos bolsistas (discentes) buscando identificar neles reflexões, projetos, ações, atividades, avaliações que evidenciassem os efeitos do trabalho desenvolvido. Para, então, compreender o que esse programa tem desenvolvido em relação a um dos objetivos desse Subprojeto, relacionado à formação de leitores literários.

Consideramos inicialmente, que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID contribui para a formação de acadêmicos de cursos de licenciaturas, na condição de bolsistas. Tendo em vista que articula teoria e prática em uma relação de parceria de educadores de carreira da educação básica e acadêmicos em exercício de atividade prática na escola básica vinculada ao Programa. Nesse sentido, contribui ainda para a melhoria da educação básica, incentivando a formação de docentes, bem como oportunizando aos bolsistas vivenciarem, o processo de ensino-aprendizagem, por meio da pesquisa-ação, conforme os nove objetivos do BIBID elencados na Portaria⁴ nº 46/2016 da CAPES, que aprova e regulamenta o programa.

A Universidade Federal do Tocantins - UFT, através da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) participa do PIBID, desde o edital da CAPES referente ao ano de 2007. Tendo o PIBID/UFT com base no edital da CAPES nº 061/2013 a proposta de extensão e execução do programa de 2014 a 2018, sendo 22 Subprojetos, com a inclusão de dois cursos de educação à

⁴ <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>



distância, nas áreas de Física e Química e na modalidade interdisciplinar (Pedagogia e Matemática). O PIBID/UFT é realizado nas escolas básicas da rede pública tocantinense, parceiras do programa.

O programa possibilita ainda aos participantes uma bolsa remunerada para o desenvolvimento do projeto, sendo atribuídas a cinco modalidades: Iniciação à Docência, Supervisão, Coordenação de Área, Coordenação de Área de Gestão e Processos Educacionais e Coordenação Institucional. Sendo as bolsas pagas pela CAPES por meio de crédito bancário.

Partindo dos objetivos do programa, que contempla o seguinte, fomentar a formação de acadêmicos de cursos de licenciaturas, como também dos alunos da educação básica, por meio de uma parceria estabelecida entre as Universidades e as Escolas Públicas, é que os Subprojetos pertencentes ao programa, composto por um grupo de bolsistas, professores supervisores, coordenadores de área, desenvolvem nas escolas parceiras atividades com a finalidade de promover ações que possam acarretar o ensino-aprendizagem. Assim,

[...] o PIBID se institui como instância de qualificação na formação docente dos bolsistas envolvidos – formação inicial para os bolsistas de iniciação à docência e formação continuada para os bolsistas supervisores. Por um lado, favorece aos licenciados em formação a possibilidade de refletir sobre o agir docente e sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua – sobretudo pelo viés do letramento literário –, bem como de articular teoria e prática. (BRANDILEONE; OLIVEIRA, 2017, p. 324).

O letramento literário, portanto, tem um lugar especial no corpo do projeto, o que amplia sua responsabilidade no processo de formação do leitor.

Por ter caráter interpretativa, consideramos que a presente pesquisa atende aos princípios qualitativos por caracterizar dentro dos parâmetros de qualidade partindo da análise considerando o contexto, as concepções do individual e o perfil interpretativo de maneira subjetiva. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.67), “O objetivo principal da abordagem qualitativa é o de compreender de uma forma global as situações, as experiências e os significados das ações e das percepções dos sujeitos através da sua elucidação e descrição”.

Com o objetivo de identificar as contribuições do subprojeto, nos propomos a analisar as impressões dos discentes bolsistas/ PIBID de Letras a fim de verificar a formação de Leitores de Literatura a partir dos relatos de experiência dos bolsistas da Licenciatura em Letras da UFT. Direccionamos nosso olhar para as dificuldades envolvidas no desenvolvimento do projeto relatadas em relatórios dos alunos bolsistas. Em uma perspectiva interdisciplinar este trabalho mobiliza estudos do letramento (SOARES, 2011), do letramento literário (COSSON, 2009;



SILVA e MAGALHAES, 2011), da semiótica discursiva (GREIMÁS, 2012, BARROS, 2005-2008; FIORIN, 2008) e da semiótica didática (MAGALHÃES e SILVA, 2011; SILVA e MELO, 2015).

2. Formação de leitor

De acordo com pesquisa, *Retratos da Leitura no Brasil*⁵ (BRASIL, 2016), a leitura na vida do brasileiro ainda se faz de forma inconsistente, a despeito dos avanços em relação a níveis crescentes de escolaridade. A pesquisa aponta, portanto, para a incapacidade que a escolarização vem demonstrando para formar efetivamente leitores, considerando que isso implica muito mais que a competência para a decodificação dos signos da escrita. Possivelmente esse panorama, em parte, são relativos às diferenciações entre as classes sociais, considerando a manutenção de certa ordem que exclui um imenso contingente de sujeitos do acesso a bens culturais específicos, conforme salienta Teixeira, apropriando-se das reflexões de Pierre Bourdieu:

Na sociedade brasileira, o acesso à literatura e a outros produtos culturais pressupõe o domínio de um código específico para a compreensão. Esse gosto não se desenvolve “naturalmente” junto às classes populares, sem formação específica para sua apreensão, sem tempo disponível para o deleite estético, sem hábito familiar. Teríamos o gosto então como um desmistificador de senso comum e um marcador de privilégios já que “o espectador desprovido do código específico sente-se submerso, “afogado”, diante do que lhe parece ser um caos de sons e de ritmos, de cores e de linhas, sem tom nem som. (TEIXEIRA, 1996, p.10)

A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2016) destaca ainda que o brasileiro dedica seu tempo livre mais a redes sociais, sendo uma pequena porcentagem associado à escolaridade e ao perfil de renda que incluem a leitura em períodos de ócio. Sob essa ótica, é importante considerar de que tipo de leitura se trata quando se faz uma investigação desse porte. Possivelmente tenhamos aí que a leitura de livros, especialmente os literários, seja menos atrativa para sujeitos imersos em outras fontes de informação e entretenimento. O brasileiro, então, não lê o que a escola ainda privilegia (os textos canônicos da considerada “alta literatura”), mas não necessariamente se qualifica como um “não-leitor”.

Do ponto de vista da escola, cabe indagar o que esta deve privilegiar em seus projetos, uma vez que não há como rejeitar a necessidade de formar leitores críticos para o que consome mediante o acesso das mídias digitais, como ainda considerar seu papel diante da formação de

⁵ <http://prolivro.org.br/home/index.php/atuacao/25-projetos/pesquisas/3900-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil-48>



textos que são de uma ordem específica, como aqueles da literatura. Nesta perspectiva, poderíamos mencionar a prática do letramento literário, haja vista que:

Num mundo e numa escola cada vez mais pragmáticos, reconhecer o direito à literatura implica que aqueles que se dedicarão à formação desse tipo de leitor tenham antes compreendido que a literatura é indispensável, porque transgride o senso comum, porque nos desloca, permitindo um olhar diferente para o mundo, porque nos faz descobrir o que não pensávamos existir, inclusive em nós. O potencial formador da literatura é garantia de autonomia e liberdade. (BARBOSA, 2011, p. 153).

O trabalho de leitura da escola deve priorizar, portanto, as condições do leitor para desenvolver a capacidade de viver uma experiência leitora para compreender, interpretar, relacionar, ou seja, a prática da leitura como uma construção de sentidos de forma subjetiva, em que o leitor aciona seus conhecimentos prévios em um processo interpretativos. Em outras palavras formar o leitor na concepção do letramento literário. Conforme Magda Soares, compreende-se o letramento como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p.18).

A partir das diversidades de práticas que envolvem o processo da escrita, o termo letramento passou a ser concebido no plural “letramentos”. Levando em conta o pressuposto da expansão desse “fenômeno” na construção de sentidos, como vemos nas adjetivações que se sucedem: letramento digital, letramento visual, letramento financeiro, dentre outros. No tocante ao letramento literário (SOUZA; COSSON, s.d, p. 102) outra perspectiva quando afirmam que “o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar”. A escola, portanto, precisa desenvolver reflexões que direciona um novo ensino de leitura literária na escola que atenda ao perfil do aluno atual, inserido em um mundo complexo e repleto de muitas informações. Visando, assim, por meio da leitura levar o aluno a se situar no mundo e construir sentidos em sua vida.

No tocante à formação do leitor literário, no espaço da escola, Souza e Cosson, preconizam que “é no espaço da escola que de fato esse processo se concretiza”. Neste sentido, Silva e Magalhães (2011, p. 90) sugerem que,

Uma das formas possíveis implica na derrubada da ditadura dos cânones e na instauração da liberdade dos alunos na escolha do que querem ler. É preciso compreender que a situação de pregnância da obra não está na obra em si e nem no sujeito, mas na relação que se estabelece entre eles.

Nesse sentido, as escolhas não devem ser uma ação solitária do professor de acordo com seu próprio interesse de leitura, nem tampouco com base em critérios estabelecidos por



diretrizes curriculares, mas condições de leitura dos alunos, seus interesses, sua disposição. É lógico que o papel do professor como mediador nessa escolha é fundamental, pois ao abrir um diálogo supõe-se que haja uma interação entre os atores da sala de aula que viabilize conhecer um ao outro, seus interesses, realidade e necessidades.

Nossa proposta é analisar se os objetivos das ações contemplam de modo relevante o trabalho com textos literários para contribuir positivamente para a formação do aluno, em especial no que diz respeito ao ensino de literatura. Na perspectiva da formação do leitor literário, Brandileone e Oliveira defendem que, “A leitura, sobretudo aquela vinculada à literária, pode propiciar ao indivíduo a compreensão de seu papel na sociedade, daí a importância de desenvolver metodologias e estratégias interdisciplinares nas práticas de leituras propostas. (2017, p.316).

Nesse viés, as atividades correspondentes ao período citado tiveram como base teórica propostas relativas ao letramento literário, trazidas por Cosson (2009), nas quais o autor denomina como *Sequência Básica* e *Sequência Expandida*⁶, sendo realizadas nas turmas de Ensino Médio, com ênfase na leitura de romances. Barbosa enfatiza que “o ensino da literatura na escola tem se caracterizado mais por estudos sobre a literatura– ou mais particularmente sobre a história da literatura, [...] Esse quadro significa enorme prejuízo à formação de leitores de literatura. (BARBOSA, 2011, p.149 -150).

Nessa direção, o subprojeto PIBID Letras do campus de Araguaína tem desenvolvido atividades voltadas à docência de forma a contemplar metodologias inovadoras no que concerne o ensino de literatura, a partir do desenvolvimento de ações que, de fato, venham a contemplar a necessidade da formação dos alunos no que se refere ao leitor literário. Nesse sentido, citamos algumas obras de autores regionais que foram privilegiadas durante o projeto: *Contrato Suicida* de Orestes Branquinho Filho, *O Quati* de Fidêncio Bogo e *Poemas*, de Rubens Martins da Silva.

No entanto, há uma persistência por parte das escolas parceiras em se trabalhar com obras consideradas canônicas, tal fato, justifica-se por haver uma previsão na matriz curricular, do Referencial Curricular do Tocantins que define não apenas os conteúdos mínimos, mas também obras de referência, sequência de escolas literárias, autores.

⁶ A sequência básica do letramento literário na escola - constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. (Cosson, 2009, p.51-66). A Sequência expandida vem deixar mais evidente as articulações que propomos entre experiência, saber e educação literários inscritos no horizonte desse letramento na escola. (Cosson, 2009, p. 76)



Como parte do processo de planejamento, os acadêmicos se reúnem semanalmente para o estudo da proposta de trabalho e elaboração de atividades a serem aplicadas em sala de aula. Incluindo aí estudo teórico sobre a formação do leitor literário e planejamento de oficinas com o intuito de inserir os alunos em uma experiência com a leitura. Como requisito do programa, os alunos bolsistas fazem registros de todas atividades realizadas na escola e os desdobramentos da atuação dos bolsistas na prática pedagógica. Esses registros são socializados em momentos de encontros com a coordenadora do projeto na UFT.

3 Análise semiótica dos relatos de experiências dos bolsistas do PIBID Letras da UFT.

Levando-se em consideração a gama de materiais produzidos pelos participantes do programa, vinculados à UFT e os professores supervisores das escolas parceiras, optamos por analisar somente os relatórios referentes a um trimestre, a saber: abril, maio e junho do ano de 2016. Para a análise, selecionamos 04 relatórios, que seguem a mesma estrutura, contendo as partes denominadas *Introdução*, *Relatório Descritivo*, *Considerações Finais*, *Anexos* que compreendem um *Cronograma de Atividades*, *Diário de Bordo*, *Planos de Aulas* e um *Histórico Escolar Analítico* do bolsista. Os relatórios em análise são de bolsistas vinculados ainda ao programa. A partir dos dados constantes nos relatórios, buscamos analisar alguns elementos: a escola privilegia o livro canônico para o ensino de literatura? Quais são os efeitos sobre a formação de leitores na escola a partir dos projetos de leitura desenvolvidos pelo programa? O que os relatórios trazem de informações a respeito dos bolsistas do ponto de vista de sua formação docente?

Como já mencionado anteriormente, mobilizamos para análise dos relatórios a Semiótica Discursiva, a partir do nível narrativo, ou melhor, a partir da sintaxe do nível narrativo. Na perspectiva da semiótica greimasiana, a narrativa se organiza a partir do ponto de vista do sujeito em relação ao objeto. Nas palavras de Greimas, corresponde a “um princípio mesmo de organização de qualquer discurso narrativo” (GREIMAS, 2012. p. 328), onde ocorre à mudança de um estado anterior a um estado posterior, uma transformação.

Neste nível, o programa narrativo se estrutura quando um enunciado de fazer rege o enunciado de estado. Este movimento pode ocorrer por um desejo ou por uma obrigação. Para que haja a performance o sujeito precisa saber e poder fazer para se tornar competente. Nessa perspectiva, há sempre um sujeito que age sobre o outro com o objetivo de levá-lo a um *fazer-fazer*, levando-o a entrar em conjunção com um dado objeto valor. Na manipulação, o sujeito



destinador – o que faz fazer – manipula por meio de valores modais o sujeito destinatário – o que é levado a fazer. Há diversos tipos de manipulação dentre eles: a intimidação, a provocação, a tentação e sedução. Isso quer dizer, que um sujeito ao iniciar um percurso gerativo é necessário querer-fazer ou dever-fazer para entrar em conjunção com o objeto, e chegar à performance. Assim, ao final do percurso, o destinador julga o sujeito e a ação realizada, a fim de sancionar ou não o sujeito manipulado, o destinatário (GREIMAS, 2012).

Na sintaxe narrativa, teríamos duas transformações a serem consideradas. Uma primeira seria a dos alunos da escola, que, a partir de um projeto sistemático de letramento literário desenvolvido pelo PIBID, sairiam de um estado inicial de disjunção para o estado final de conjunção com a literatura. Tendo em vista a matéria prevista, essa transformação não deveria ser dada pela intimidação ou provocação de um destinador (dever fazer), mas motivada pelo desenvolvimento do gosto, do prazer de ler (querer fazer), produzidos pela sedução ou pela tentação. A atuação dos bolsistas seria então de *adjuvantes* do professor da escola, colaborando para o sucesso da empreitada desenvolvida conjuntamente, e indo além de uma perspectiva pragmática de fazer ler para o ENEM, para algum tipo de seleção ou avaliação, ou ainda para ostentar (ou simular ostentar) um saber teórico sobre os autores e livros.

Uma segunda transformação se daria com relação aos próprios bolsistas em formação inicial, em processo de aprender a ensinar, aprendendo a tratar a literatura na escola, ao desenvolverem práticas em consonância com os saberes e expectativas da formação na licenciatura. Nesse caso, sofrem a ação de dois sujeitos que atuam como destinadores do processo – a coordenadora do Subprojeto e a professora da escola, além obviamente de se adequarem a um destinador maior – o próprio projeto PIBID.

Considerando o *corpus* da pesquisa, é importante ressaltar que nos relatórios comparecem tanto aspectos propriamente narrativos referentes aos acontecimentos das aulas, das atividades e preparação para a atividade na escola etc., quanto, descritivos e também dissertativos, nesse caso trazendo análises e reflexões sobre as diferentes práticas envolvidas. Essa perspectiva mais analítica e reflexiva, porém, se mostra sucinta, deixando pouco claras as impressões dos bolsistas a respeito do trabalho em processo.

4 Da teoria para prática

A inserção do texto literário no cenário educacional, ocorre muitas vezes de maneira fragmentada, o que fragiliza o ensino de literatura na educação básica e conseqüentemente dificilmente forma leitor. Portanto, nossa reflexão coloca no cerne da questão a necessidade e



importância da leitura literária para a formação de leitores, como uma prática escolar, ou seja, é importante pensar em metodologias que viabilize a leitura literária na escola.

Percebemos, em nossa análise, a necessidade de mudanças no processo de formação, tendo em vista que ainda predomina o ensino de literatura nos moldes tradicionais.

Considerando o processo de escolha de textos para o ensino de literatura nas escolas públicas parceiras do Subprojeto, fizemos aqui um recorte dos relatos dos bolsistas presentes nos relatórios trimestrais mobilizados para uma análise. Ali constatamos a permanência da literatura canônica para esta formação a partir de atividades desenvolvidas com o livro *Os Bruzundangas* de Lima Barreto, em uma determinada escola parceira do Subprojeto:

Raíssa: Começamos a aula apresentando aos alunos a biografia de Lima Barreto, e em seguida solicitamos a leitura do primeiro capítulo da obra “Os Bruzundangas”. Eles comentaram o quanto a leitura é difícil de compreender mesmo estando com o dicionário do lado, havíamos pedido que eles procurassem a definição do título, mas não encontraram. Ficaram de terminar a leitura em casa para discutirmos na próxima aula.

A literatura canônica aqui, direciona todo o andamento da aula. A apresentação do autor Lima Barreto já coloca o texto em uma posição de importância diante dos alunos que sentem a obrigação de ler, por se tratar de uma obra de grande relevância histórica para a escola literária em estudo. O sentimento de impotência dos alunos leva ao desânimo em relação a leitura, “Eles comentaram o quanto a leitura é difícil de compreender mesmo estando com o dicionário do lado”. Se instaura então, uma dificuldade em prosseguir a leitura em sala de aula, destinando a árdua tarefa para casa, “Ficaram de terminar a leitura em casa para discutirmos na próxima aula”. Essa prática de destinar a leitura difícil para o aluno fazer sozinho em casa consiste em uma missão impossível que em nada contribui para a formação leitora. Se na sala de aula com o suporte do professor ainda é difícil, sozinho essa prática só vai servir para distanciar cada vez mais o aluno do mundo literário.

Nesse contexto o conteúdo programático exerce a função de um destinador que conduz todo o processo de estudo. Os acadêmicos bolsistas são manipulados pelo cumprimento do planejamento escolar, e manipulam os alunos da educação básica a por meio de atividades de leitura destinadas como obrigatoriedade, “a manipulação caracteriza-se como uma ação do homem sobre os outros homens, visando fazer executar um programa dado”. No excerto abaixo observamos esse processo de manipulação em que os acadêmicos são imbuídos da missão de fazer os alunos da escola básica entrar em conjunção com o objeto valor, a leitura e assim executar o “programa dado”.



Capitu: Nesses dois meses travamos uma batalha grandiosa entre a resistência dos alunos em ler a obra “Os Bruzundangas” de Lima Barreto, e quando liam, compreender o texto. Passamos aulas inteiras debatendo apenas o primeiro capítulo, levando também textos que tivessem alguma ligação com a obra, mas com uma linguagem mais atual, mas nada surtia efeito.

A leitura que deveria abrir portas para o imaginário e levar o aluno ao deleite pelo prazer que a literatura pode proporcionar se transforma em um “remédio ruim” e indispensável para o aluno, o que desencadeia uma grande resistência ao ato de ler, conforme fragmento, “Nesses dois meses travamos uma batalha grandiosa entre a resistência dos alunos em ler a obra “Os Bruzundangas”. A expressão “travamos uma batalha” evidencia uma manipulação pela intimidação, não há outra opção, esse conteúdo precisa ser ministrado. Aqui o próprio acadêmico se sente manipulado a um fazer-fazer – de acordo com relato, fazer o aluno querer ler.

O texto canônico como primeira leitura e o estudo dos contextos históricos de vida e obra do autor são práticas obsoletas que vem perpetuado nas aulas de leituras distanciando cada vez mais os alunos da condição de leitor. O fracasso nesse perfil de aula é evidenciado no trecho do depoimento, “Passamos aulas inteiras debatendo apenas o primeiro capítulo, levando também textos que tivessem alguma ligação com a obra, mas com uma linguagem mais atual, mas nada surtia efeito”. Nesta narrativa vimos tentativas frustradas dos acadêmicos em levar o aluno a entrar em junção com a leitura, no entanto os mesmos se distanciaram ainda mais dessa prática, o que corrobora um ensino descontextualizado e fragmentado da leitura. Esse quadro reporta a repetição de práticas educativas tradicionais que atendem apenas ao cumprimento de currículo escolar desprivilegiando um sujeito agente no processo de aprendizagem, conforme depoimento que segue:

Maria: Podemos perceber que ao decorrer de nossas aulas ministradas os alunos não gostaram do livro, tivemos dificuldades em trabalhar o livro com as duas turmas, pois eles reclamavam bastante das leituras, indagando que a mesma era difícil de compreender, e por isso a leitura se torna chata.

A partir dos relatos aqui apresentados pelas bolsistas, observamos que a escola em questão privilegia, naquele momento, iniciar o ensino de leitura com um texto considerado canônico, do século XIX, de um autor do período denominado pré-modernismo, Lima Barreto.

Em função dessa escolha, as oito bolsistas comentam a mesma resistência por parte dos alunos, tendo como maior problema a dificuldade de acessar a linguagem do autor, com a evidente frustração dos bolsistas incapazes de levarem os alunos a querer ler, deixando de lado qualquer possibilidade de os fazerem gostar do que deveria ser lido. A opção tradicional pela



leitura canonizada pela escola não parece ser assim eficiente num projeto de formação de leitores.

Ao discutirem a possibilidades de tratamento do literário na escola, Silva e Magalhães problematizam a especificidade da relação de interação entre texto literário e aluno no ato da leitura. As autoras consideram que a vivência de natureza estética resulta de um modo especial de conjugação, a partir do que seria um afeto bilateral, uma tendência de unir-se ao outro.

A escola deve, portanto, compreender que formar leitores de literatura exige outra atitude pedagógica, uma pedagogia que possa de fato, contribuir para que o aluno estabeleça com o livro uma relação *pregnante* no sentido greimasiano⁷, ou seja, possibilite que o livro se transforme em objeto tão absorvente, que arrebate o leitor e o sequestre do cotidiano para vivenciar uma “outra ilha”, uma outra realidade. É quando se estabelece a flexibilização das funções subjetais e objetais, de tal modo que, por um “breve momento”, se estabeleça uma influência bilateral entre “os afetos e os efeitos” (SILVA; MAGALHÃES, 2011, p.89).

Como vemos nos relatos citados, essa conjugação especial não se efetiva, na medida em que aquilo que se propõe como objeto das aulas de literatura parece afastar-se dos anseios e predisposições dos sujeitos alunos. Em vez da conjugação pretendida, mantem-se a disjunção e ainda se acentua um afastamento do ato da leitura, “parece-nos pouco provável, embora não impossível, que a prática de se obrigar os alunos a lerem um acervo de livros selecionado pelo professor contribua para que vivenciem uma experiência estética de fato” (SILVA; MAGALHAES, 2011, p. 88).

Quanto ao posicionamento da intuição de ensino ao priorizar o ensino de literatura partir de obras canônicas, deve-se levar em conta que o fazer pedagógico é regido por uma matriz curricular onde já está definido as obras a serem trabalhadas pelo corpo docente da escola, nos chamados conteúdos mínimos no Referencial Curricular do TO⁷, desencadeando na relativização da liberdade do professor na opção pelos textos a serem lidos. No entanto devemos considerar que não há na escola a preocupação com a leitura que priorize arte e a fruição do texto literário, pelo contrário, a ênfase maior está na periodização das escolas literárias, estilo de época, vida do autor. No depoimento seguinte verificamos como o conteúdo exerce sobre o docente a função de “bússola” no direcionamento das aulas.

⁷https://www.google.com.br/search?q=referencial+curricular+do+tocantins+ensino+medio&rlz=1C1NHXL_ptBRBR722BR723&oq=referencial+curricular+do+to&aqs=chrome.2.69i57j0l4.11428j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8



Patrícia: demos assim início aos trabalhos com o apoio de nossa supervisora e o conteúdo curricular oferecido pela secretaria de educação, isto de certo modo, atrapalha nosso desenvolvimento e o que chamamos de inovação nas aulas, isto porque querendo ou não acaba nos limitando a melhores escolhas para determinada turma.

Quando o professor é privado de fazer escolhas de textos a serem trabalhados em sala se ignora uma série de fatores importantes para o processo de ensino e aprendizagem, entre eles: a realidade de vida dos alunos, o contexto de sala de aula, a diversidade da turma. É uma prática contundente em que o alvo é o cumprimento de uma meta, “isto porque querendo ou não acaba nos limitando a melhores escolhas para determinada turma” E evidencia uma educação pautada em visão tradicional de mera repasse de conteúdos onde documentos institucionais ditam regras.

Nesse contexto de ensino a leitura de fragmentos de textos literários dão conta de atender aos objetivos. Esse cenário evidencia uma grande distância entre a realidade das práticas educativas e o que seria uma alternativa de trabalho com a leitura que fomenta o gosto e desperta no aluno a construção de sentido em uma perspectiva de subjetividade diante do texto, conforme Yunes define o ato de ler, “é um ato da sensibilidade da inteligência, da compreensão e de comunhão com o mundo; lendo, expandimos o estar no mundo, alcançamos esferas do conhecimento antes não experimentada (YUNES, 1995, p. 185). Portanto, o ato de ler pode despertar para um mundo de sensações, de prazer, de emoções, de conhecimento e sobretudo da forma como nos vemos no mundo, ou seja, da construção de nossa identidade. Assim “a experiência da literatura não só permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência” (COSSON, 2006, P. 17).

5 Aprender a ensinar: uma experiência com o PIBID

Tendo em vista a participação dos bolsistas no planejamento e execução das atividades na escola, há a possibilidade de inserir textos literários complementares que vão ao encontro do objetivo de formação de leitores partindo do cultivo pelo gosto da leitura. Vale ressaltar que a participação dos acadêmicos no planejamento escolar pode ser limitada ou expandida dependendo da equipe diretiva e docente de cada escola. A partir dessa abertura os acadêmicos munidos do planejamento do professor da educação básica e da matriz de habilidade podem selecionar textos que atendam aos conteúdos mínimos previstos na matriz de referência. As obras, em geral, primeiramente, são lidas e discutidas no grupo dos bolsistas que compõe o



subprojeto, para posteriormente serem definidas estratégias de atividades nas escolas parceiras. Nesse rol de textos selecionados, encontram-se como exemplos *A Igreja do Diabo*, de Machado de Assis; *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos; *Os Bruzundangas*, de Lima Barreto; *A hora da estrela*, de Clarice Lispector.

Tendo em vista as ações desenvolvidas na escola básica pelo PIBID, ao levar o aluno bolsista a experienciar o ensino de leitura na escola, há uma crença na transformação dos bolsistas para com a sua prática docente possibilitadas pelo subprojeto PIBID/Letras. Podemos verificar nos relatos descritivos que, de um modo geral, os bolsistas afirmam essa transformação, como seguem abaixo. Todas as complexidades das relações entre professor/aluno/escola são aí experimentadas, contribuindo de modo especial para o professor em formação inicial.

Vitória: Só tenho a reforçar a importância do PIBID para minha formação acadêmica, e para minha ampliação de conhecimentos, tendo em vista que o mesmo nos possibilita entrar em contato com diversas leituras teóricas e aplicarmos na prática essas teorias quando adentramos a sala de aula para ministrar nossas aulas. A experiência em sala de aula que o programa proporciona é de suma importância, pois nem os estágios possibilitam ao acadêmico e futuro professor essa interação com a escola e com os alunos.

A partir do excerto acima podemos inferir que a bolsista passa por um processo de transformação do que compreende a sintaxe do nível narrativo em particular aos *enunciados de fazer* que é o que mostra as transformações advindas de uma passagem de um estado a outro. Sendo assim, a bolsistas se encontrava em um estado inicial *disjunto*, ou seja, não tinham uma prática docente e não haviam adentrado a sala de aula na condição de professora. Esse estado inicial é transformado a partir da participação do Subprojeto que viabiliza por meio de parceria a inserção do acadêmico na escola básica na condição de professor regente, “A experiência em sala de aula que o programa proporciona é de suma importância, pois nem os estágios possibilitam ao acadêmico e futuro professor essa interação com a escola e com os alunos”.

É, portanto, por meio da experiência que a aluna adquire a competência necessária para o fazer docente, previsto pela formação em processo. Obviamente, não se pode crer que essa competência esteja liquidada, no sentido de um saber tudo, mas as falas apontam para saberes em processo, dinamizadas pelo efeito do trabalho no Subprojeto, “Só tenho a reforçar a importância do PIBID para minha formação acadêmica, e para minha ampliação de conhecimentos”. Quando a aluna afirma que os conhecimentos foram ampliados, ela reforça não somente a prática, mas também “leituras teóricas”, que se consolida com a aplicabilidade. Nessa perspectiva o PIBID como



manipulador consegue levar a aluna a entrar em conjunção com a prática docente por meio da sedução, que se dá pela competência modal do saber, para isso acontecer é “preciso que o destinatário creia nos valores do destinador, ou por ele determinados, para que se deixe manipular” (BARROS, 2011, p. 28).

Outro depoimento mostra essa transformação pela aceitação do objeto valor,

Adriana: O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) me proporcionou como acadêmica, uma qualificação do que eu pensava ser a vida de um professor de literatura, levando em consideração as práticas linguísticas e dando um real valor ao contexto (literário também) no qual o estudante acadêmico vive.

Esse processo de transformação das bolsistas compreende ao estado de *liquidação de uma privação*, ou seja, quando o sujeito se encontra em estado inicial *disjunto* com um determinado objeto e quando sofre uma transformação passa para um estado final *conjunto* com o objeto, conforme previsto pela sintaxe narrativa. A transformação corresponde então à aquisição de um saber fazer e um poder fazer (competência), necessários à conjunção com o objeto valor – tornar-se docente, capaz de ensinar (e sempre aprender). Para Adriana, essa transformação se dá de modo especial, “uma qualificação do que eu pensava ser a vida de um professor de literatura”, essa afirmação é reforçada pelo depoimento de Vitória, “pois nem os estágios possibilitam ao acadêmico e futuro professor essa interação com a escola e com os alunos”.

A partir da análise podemos observar que a formação por meio do PIBID contempla estudos teóricos presenciais, nos encontros semanais e experiências de docência bem específicas, “levando em consideração as práticas linguísticas e dando um real valor ao contexto (literário também) no qual o estudante acadêmico vive”, possivelmente essas práticas não contempladas pelas etapas do estágio supervisionado. Em suma, o programa contribui significativamente na licenciatura, uma vez que contempla suas ações da práxis pedagógicas, incidindo uma mudança de perspectiva quanto a formação acadêmica.

4 Considerações finais

No âmbito do projeto PIBID, buscamos, por meio desta pesquisa, fazer uma abordagem sobre o processo de formação de leitor, com ênfase na formação do leitor literário, sob o viés do Letramento Literário no curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins – UFT, campus de Araguaína.

Em relação à formação de leitor literário, identificamos algumas problemáticas que foram se desencadeando ao decorrer da pesquisa, como: o predomínio do ensino da literatura



nos moldes tradicionais, privilegiando as obras consideradas canônicas, a periodização da literatura, estilo literário, contexto de vida do autor; uma resistência clara, por parte dos alunos, a uma experiência de leitura.

Nos relatórios não há registros sobre um impacto relacionado a atividades diversificadas em sala de aula que incidisse positivamente para que os alunos pudessem ler com mais prazer o livro selecionado. Porém acreditamos que se o programa tem potencialidades de contribuir da formação dos acadêmicos bolsistas, por meio de suas ações conseqüentemente em um processo contínuo tais ações irão incidir na transformação das práticas pedagógicas na escola básica. Levando em conta que existe uma parceria entre universidade e secretaria de educação, se estabelecermos uma relação de reciprocidade para troca de experiência e atualização dos saberes docentes, podemos intensificar ações que potencialize a inovação do ensino, em especial de leitura literária na escola.

Apesar de não contemplar nos relatórios uma reflexão dos resultados das atividades na educação básica, tornando os dados vagos para avaliar os impactos do Subprojeto na escolarização da literatura, os depoimentos nos mostram uma quebra na rotina escolar e um despertar para uma reflexão sobre tratamento dado ao texto literário, levando em conta as orientações dos PCNs, quanto ao ensino de língua materna a partir do uso de textos, “incluindo-se a literatura, como expressão criadora e geradora de significação de uma linguagem” (BRASIL, 2000, p. 19).

Levando em conta o objetivo principal do Programa PIBID, que visa a melhoria da qualidade da formação docente por meio da integração da educação superior e a educação básica, podemos afirmar que os momentos de troca de experiência, nas atividades práticas, foram bastante relevantes para os acadêmicos conforme explicitado nos relatos citados anteriormente. Assim, a análise dos dados nos permitiu um olhar favorável sobre o Programa, no sentido de contribuir tanto para a formação acadêmica, como para a formação do leitor literário, o que conseqüentemente pode promover mudanças no ensino básico. Lembrando que toda transformação se dá em processo, com tempo e reflexão.

5 Referências

BARBOSA, B. T. **Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem**. Revista Educ. foco, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 145-167, mar./ago. 2011.

BARROS, D. L. P. D. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 2005.



- BARROS, D. L. P. D. **Teoria semiótica do texto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2008.
- BRANDILEONE, A. P. F. N.; OLIVEIRA, V. da S. **O lugar do PNBE e do PIBID na e para a formação de leitores**. Revista estudos de literatura brasileira contemporânea, n. 50, p. 311-329, jan./abr. 2017. Disponível em: < DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2316-40185020> >. Acesso em: 11 de abr. 2017.
- BRASIL. **Portaria 46, de 11 de abril de 2016**. Brasília: CAPES, 2016. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>. Acesso em 3 mai. 2017.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio**. Brasília: SEMT, 1999.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.
- GREIMAS, A. J. e COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.
- MAGALHÃES, H. G. D.; SILVA, L. H. O. **Semiótica e teoria literária: um percurso interdisciplinar nas práticas/reflexões em torno do letramento literário na pós-graduação**. EntreLetras (Online), v. 1, p. 109/8-125, 2011.
- MAGALHÃES, H. G. D. ; RODRIGUES, J. C. **Interdisciplinaridade e atitude interdisciplinar na formação de professores: refletindo a prática**. Revista Querubim, Niterói – Rio de Janeiro, v. 02, ano 12, n, 28, p. 44-50, fev. 2016.
- SILVA, L. H. O.; MAGALHÃES, H. G. M. **Silenciamento do desejo estético nas escolas tocantinenses: o caso da literatura**. *DLCV* (UFPB), v. 08, p. 27-36, 2011.
- SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. **A pesquisa científica**. In: GERARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.) *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.
- SILVA, R. M. da. **O ensino literário e lingüístico sob a perspectiva do PIBID**. EntreLetras (Online), v. 6, n. 2, p. 16-27. 2015.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.
- SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. **Letramento literário: Uma proposta para a sala de aula**. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br>>. Acesso em: 15 abr. 2017.
- TEIXEIRA, L. **As cores do discurso**. Niterói: EDUFF, 1996.
- TOCANTINS. **Proposta curricular do ensino médio: versão preliminar**. Palmas: SEDUC, 2007.