

Artigo / Article

Leitura, ensino de língua portuguesa e formação do professor

Reading, Teaching Portuguese Language and Teacher Training

Sandoval Nonato* 

sandovalnonato@usp.br

<https://orcid.org/0000-0002-3976-584X>

Resumo

Este estudo propõe discutir o estatuto da leitura como componente curricular da disciplina língua portuguesa na escola brasileira. Para tanto, apresenta, inicialmente, um panorama dos modos com que a leitura emerge no percurso histórico de constituição do ensino de língua portuguesa. Em seguida, contrasta esse estatuto historicamente construído com práticas de ensino de língua portuguesa atuais mediadas por estudantes de licenciatura em Letras, por ocasião de realização de estágio em escolas da rede pública da cidade de São Paulo (Brasil). A descrição e a análise do processo de implementação de um projeto de ensino destinado à leitura de contos da literatura marginal, por um estudante, conforme registrado em seu relatório de estágio, permitem problematizar alguns desafios que a prática de leitura em sala de aula coloca para o ensino e para a formação do professor de língua portuguesa.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; Formação docente; Leitura; Relatório de Estágio.

Abstract

This study proposes to discuss the status of reading as a curricular component of the Portuguese language as a subject in the Brazilian school. Therefore, it presents, initially, an overview of the ways in which reading is approached in the historical course of the constitution of the Portuguese language teaching. Next, this historically constructed status of reading is contrasted with the current Portuguese language teaching practices mediated by students for licentiate in Language and Linguistics during an internship in schools of the public system in São Paulo (Brazil). The description and analysis of the implementation process of a teaching project for reading stories from marginal literature, by a student, as

* Professor doutor da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, Brasil; Faculdade de Educação, Campus Butantã, São Paulo, SP, Brasil.

recorded in his internship report, allow us to problematize some of the challenges that the reading in the classroom approach poses to teaching practices and to the training of the Portuguese language teacher.

Keywords: *Portuguese Language Teaching; Teacher Training; Reading; Internship Report.*

Introdução

O vínculo entre leitura e escola é reconhecido por um conjunto de estudos que tematizam a história da constituição da escola, das disciplinas escolares e dos processos de escolarização (CHERVEL, 1990; 1998; LAHIRE, 2008; VIDAL; HILSDORF, 2001; VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001). A especificidade desse vínculo no que se refere à história do ensino de língua portuguesa na escola brasileira aparece problematizado em um conjunto não menos significativo de outros estudos, nas áreas de linguística aplicada, de didática ou metodologia de língua e literatura, de crítica e de historiografia literária (ABREU, 2000; BATISTA, 2005; BATISTA; GALVÃO, 2005; BUNZEN, 2011; FREDERICO, 2014; MORTATTI, 1989; OLIVEIRA, 2013; PIETRI, 2010; RAZZINI, 2000; ROJO, 2008; SOARES, 1997; 2002; 2003), entre outras.

A contribuição teórica desses e de outros estudos permite clarificar diferentes aspectos do estatuto que a leitura adquire no processo histórico de gênese e consolidação da escola. A leitura se constitui em dispositivo central dessa forma social, uma vez que permite engendrar as duas grandes finalidades em que se assenta sua invenção histórica – instruir e socializar –, determinando tanto o pertencimento inicial do indivíduo à instituição, quanto as condições de incremento e os efeitos duradouros desse pertencimento. Por um lado, a leitura é dispositivo que permite o acesso ao mundo da escrita, no que se refere tanto ao sistema de escrita alfabética, quanto ao repertório de textos em que se objetiva o capital cultural configurado conforme normas e regras de legitimação e oficialização (HANKS, 2008).

Por outro lado e complementarmente, é nessa condição de dispositivo de inserção no mundo de letras e textos que a leitura produz modos de socialização específicos condicionados por atividades que se vão sedimentando na cultura escolar. O exercício ou a tarefa escolar de leitura – de que são espécie a leitura em voz alta, a leitura expressiva, a leitura silenciosa ou a leitura compartilhada – é a figura mais proeminente desse dispositivo que tanto dá acesso ao saber, quando produz formas sociais de acesso, no interior e conforme as normas de funcionamento da própria instituição.

Essa dupla finalidade da leitura como dispositivo capaz de gerar, ao mesmo tempo, instrução e socialização, encontra sua motivação central, como observa Lahire (2008) em sua discussão em torno do conceito de *forma* ou *razão escolar*, no exercício de poder implicado na possibilidade de engendrar processos de subjetivação do sujeito, disposições para agir, subjetividades constituídas e atuantes na economia da prática escolar: estaria nessa propriedade

LINHA D'ÁGUA

sua dimensão política¹. É nesse estatuto de dispositivo de materialização das finalidades da escola que a leitura pode ser considerada também um *dispositivo didático*, tal como supõem os estudos coordenados por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009)². No quadro de uma teoria didática do trabalho docente como a desenvolvida pelos autores, a leitura pode ser considerada dispositivo didático que, acionado pelo professor, busca promover o acesso a um saber sobre a linguagem, sobre a língua escrita: qual a natureza do saber a que a leitura dá acesso? Por quais gêneros textuais ganha corpo nas práticas didáticas?

Com base nessas questões e nas considerações arroladas, proponho, neste texto, discutir o estatuto da leitura como componente curricular da disciplina língua portuguesa na escola brasileira. Para tanto, apresento, inicialmente, um breve panorama dos modos com que ela é abordada no percurso histórico de constituição do ensino de língua portuguesa na escola brasileira, no que se refere aos currículos e programas de ensino e aos materiais didáticos propostos. Em seguida, descrevo e analiso o processo de implementação de um projeto didático focado na leitura de contos da literatura marginal, por ocasião de estágio de regência em uma turma de Ensino Médio. O exame do tratamento didático dispensado a esse objeto de ensino permite problematizar alguns desafios que a prática de leitura em sala de aula coloca para o ensino e para a formação do professor de língua portuguesa.

1 Leitura e ensino de língua portuguesa: elementos de um panorama histórico

Zilberman (2005) assinala o estatuto propedêutico que a leitura assume no processo histórico de constituição da escola brasileira e, mais especificamente, do ensino de língua portuguesa, entre meados do século XIX e meados do século XX. Para a autora,

A leitura constitui elemento fundamental na estruturação do ensino brasileiro porque forma sua base: está no começo da aprendizagem e conduz às outras etapas do conhecimento. O campo do ensino mais próximo dela é o da literatura, representada por textos exemplares da prosa em língua portuguesa, a partir dos anos 30, fornecidos pela ficção nacional. Nem leitura, nem literatura, contudo, têm consistência suficiente para se apresentarem como disciplinas autônomas. No século XIX e início do século XX, a leitura em voz alta formava o estudante no uso da língua, em especial na expressão oral, respondendo às necessidades da Retórica, ainda dominante na escola. Quando a leitura tornou-se passagem para a literatura, revelando a ênfase agora dada ao escrito, tomou acento na cadeira de Português, junto com seus

¹ Para Agamben (2009, p. 46), “o dispositivo é, antes de tudo, uma máquina que produz subjetivações e somente enquanto tal é também uma máquina de governo”.

² Schneuwly (2009) conceitua dispositivo didático como o princípio que ordena o arsenal de instrumentos didáticos usados pelo professor, justificando o emprego da expressão nos seguintes termos: “Empregamos este termo relativamente amplo porque ele permite englobar situações de perguntas-resposta ou o discurso do mestre, bastante frequentes, acompanhados, em geral, de materiais que tornam presente o objeto, mas também de situações em que a atividade do aluno escapa, não está sob o controle direto do professor (...)” (SCHNEUWLY, 2009, p. 34).

companheiros de viagem, os textos literários. Mas nunca deixou de ser propedêutica, preparando para o melhor, que vem depois. (ZILBERMAN, 2005, p. 79-80)

O estatuto instrumental ou propedêutico em que é investida a leitura na escola adquire existência objetiva não apenas pela seleção dos repertórios culturais a que esse dispositivo dá acesso, como também pelo desenvolvimento de um conjunto de artefatos materiais suscetíveis que dá visibilidade a esses repertórios e de fazê-los circular na sala de aula. Entre tais artefatos encontram-se os *livros de leitura*, destinados às práticas de leitura na escola primária. Batista; Galvão; Klinke (2002), em estudo que busca descrever a morfologia dos livros de leitura utilizados na escola brasileira entre o fim do Império e por todo o período republicano, até meados do século passado, assinalam o papel central que esses artefatos da cultura material da escola assumem na instanciação do ensino simultâneo, estratégia central no esforço de consolidação da escola como forma social destinada à constituição da modernidade brasileira³.

No que se refere às práticas de leitura nas séries mais avançadas de escolarização, no ensino secundário, o estudo seminal de Razzini (2000) reconstitui o lugar central das antologias (especialmente da *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, publicada em 1895) como artefatos textuais constitutivos do processo mais amplo de invenção da disciplina Português nos currículos e programas do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, a partir de meados do século XIX. Ao compilarem um conjunto de textos, conferindo-lhes unidade e os conformando em um *cânon* escolar legítimo, as antologias asseguram e recrudescem uma concepção de língua como instrumento de expressão estética ou representação do pensamento, traço central da vocação beletrista em que é investido o ensino de língua portuguesa no período a que se refere a autora.

Do ponto de vista das finalidades ideológicas mais amplas do ensino de língua portuguesa (no interior daquelas da própria escolarização brasileira), a leitura oral ou silenciosa dos textos dos livros de leitura, bem como o comentário ou a análise dos textos das antologias constituem-se em um arsenal de instrumentos que dão corpo ao processo de aquisição do capital cultural na escola. Nessa direção, tanto na escola primária, quanto no ensino secundário, a leitura é o dispositivo de produção do aluno falante de português, do aluno-leitor, cuja subjetividade como sujeito brasileiro civilizado é forjada na própria engrenagem de produção da identidade moderna da nação brasileira (BOTO, 2003; FARIA FILHO, 2005).

É esse modelo clássico ou beletrista que vai sendo reconfigurado ao longo de toda a primeira metade do século XX, passando a ser tensionado mais particularmente na virada dos anos 1960 para os anos 1970 e ao longo desses, com a ampliação de acesso da população à

³ Segundo os autores, “Até meados do século XIX, os livros de leitura praticamente inexistiam nas escolas. Várias fontes, como relatos de viajantes, autobiografias e romances indicam que textos manuscritos, como documentos de cartório e cartas, serviam de base ao ensino e à prática da leitura. Em alguns casos, a Constituição do Império (e a lei de 1827 prescreve-o), o Código Criminal e a Bíblia serviam como manuais de leitura nas escolas. (...) É só a partir da segunda metade do século XIX que começaram, com mais frequência, a surgir, no país, livros nacionais de leitura destinados especificamente às séries iniciais de escolarização (BATISTA; GALVÃO; KLINKE, 2002, p. 28-9).

escola e conseqüente mudança do perfil do alunado, bem como pela intensificação do processo de depreciação e precarização do trabalho docente. Os princípios e orientações curriculares do ensino de língua portuguesa na conjuntura social, política e econômica do Brasil dos anos do governo militar são institucionalizados pela Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 5692/71 (BRASIL, 1971).

Com a mudança do currículo, alteram-se o corpo de saberes e o conjunto de seus dispositivos de distribuição e consumo. Soares (2002) indica como tais alterações afetam materialmente os livros didáticos, para os quais é transferida a incumbência de preparar aulas e exercícios, em coerência com o prestígio adquirido pelo tecnicismo pedagógico em voga na época. Quanto às concepções e às referências teóricas em que se apoia o currículo da disciplina língua portuguesa, vai-se dando um progressivo esmaecimento da referência clássica e do *cânon* textual em que ela se materializa historicamente (a tradição literária), sobretudo quanto à sobredeterminação desse *cânon* e ao lugar de autoridade que ocupa até então (FREDERICO, 2014).

O início dos anos 1980 representa um ponto de inflexão determinante no percurso de constituição do ensino de língua portuguesa, marcando o início do processo de redefinição curricular desse ensino. A crítica que se esboça em torno da crise da leitura na escola (ZILBERMAN, 1982), a partir desse momento, encontra seu cerne, sob diversos aspectos – didáticos, científicos, políticos – no problema central de qual leitor ou quais processos de subjetivação do sujeito-leitor estaria exigindo a conjuntura social do Brasil que então buscava retomar relações institucionais democráticas após o intervalo de regime de exceção instaurado desde 1964 no país. Nessa conjuntura, o ineditismo da proposta curricular ancora-se, em grande medida, na incorporação de aportes teóricos novos, advindos dos estudos do texto e do discurso, dos estudos em linguística aplicada, em história e teoria literária, entre outros.

Na esteira desse processo de reinvenção do ensino de língua portuguesa iniciado nos anos 1980, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) elegem os gêneros textuais escritos, orais e multimodais como objetos de ensino. Para o Ensino Médio, o currículo integra a disciplina Língua Portuguesa em uma grande área chamada de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (BRASIL, 1999). Ora, tanto a opção por gêneros textuais orais e escritos, quanto a noção de multissêmico explicitamente marcada na pluralização da nomeação *Linguagens*, colocam a multiplicidade de textos e de práticas sociais como o desafio para o ensino de língua portuguesa na virada dos anos 1990 para os anos 2000.

No que diz respeito ao estatuto da leitura nesse percurso de busca e construção de uma alternativa para o ensino de língua portuguesa, o que retorna como base comum do debate em torno do que é ensinar a ler na aula de língua portuguesa reencontra, entre outros aspectos, o duplo componente estruturante do trabalho didático na tradição escolar – o saber e o método de ensino –, reconfigurados na perspectiva de um modelo interacionista com base no qual se busca problematizar:

- i) a natureza dos repertórios culturais (a língua escrita, o *cânon* literário, a cultura afro-brasileira, a cultura marginal, os textos multissemióticos) selecionados como objetos de ensino, incluídas as mídias, suportes e recursos com que eles são instanciados nas práticas sociais atuais com a emergência e o avanço, por exemplo, das tecnologias digitais;
- ii) os modos de distribuição e consumo desses repertórios na escola, o que implica a transição não-óbvia do primado da imitação do modelo na concepção clássica e beletrista do ensino de língua portuguesa para a instanciação de gestos de interpretação (ORLANDI, 1988), segundo uma concepção interacionista ou discursiva desse ensino fundada no questionamento, por exemplo, da posição do aluno na construção do sentido – inferência, compreensão, réplica ativa etc. são conceitos que buscam qualificar de diferentes maneiras essa concepção (cf. FREIRE, 1989; MARCUSCHI, 1996; ROJO, 2002).

A consideração desta dupla dimensão estruturante do trabalho de ensino – saber e método de ensino – pode subsidiar a compreensão de como lógicas ou concepções construídas na tradição de ensino de língua portuguesa produzem efeitos em práticas de ensino atuais, particularmente naquelas mediadas por futuros professores de língua portuguesa, licenciandos em processo de formação acadêmica, por ocasião de realização de estágio de regência em escolas da rede pública de ensino de São Paulo (SP, Brasil), como são as de que trato na próxima seção.

2 Leitura e formação do professor de língua portuguesa

Nesta seção, procuro ilustrar o conjunto de considerações apresentadas pelo recurso a registro escrito de práticas de ensino conforme representadas em um relatório de estágio elaborado como produto final do Curso de Metodologia de Ensino do Português/2 (EDM 0406), por um estudante do Curso de Licenciatura em Letras da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

O relatório selecionado para a discussão proposta nesta seção apresenta um projeto de ensino focado na leitura da literatura marginal e é implementado em uma turma de 3.º ano do Ensino Médio. O Quadro 1, abaixo, condensa dados de identificação do projeto de ensino, além daqueles relativos aos objetos ensinados e aos dispositivos didáticos (incluída a coletânea de textos) empregados em sua implementação.

Quadro 1. Dados dos relatórios selecionados – Leitura

Descritor/Título	Leituras de leituras de mundo: a compreensão textual de contos da literatura periférica por alunos do Ensino Médio	
Sumário do relatório	Introdução 1. O contexto escolar 2. O planejamento do ensino de língua portuguesa 3. O planejamento de ensino implementado no trabalho docente em observação 4. O projeto de ensino elaborado 5. O projeto de ensino implementado Considerações finais Referências bibliográficas Anexos	
No. de páginas	[48 páginas]	
Escola	Escola Estadual, localizada em São Paulo (SP, Brasil), bairro de Vila Carioca, região Sul da capital	
Ano e Nível de Ensino	3º ano do Ensino Médio	
Faixa etária dos alunos	Entre 17 e 18 anos de idade	
Período – Duração	2º Semestre de 2013 – 10 (dez) aulas	
Objetos ensinados	❖ Literatura marginal: conto contemporâneo ➤ Tema social e posicionamento ideológico ➤ Recursos de interlocução entre autor/narrador e leitor no conto	
Dispositivos didáticos	Coletânea de textos	✓ Conto “Muribeca”, de Marcelino Freire. ✓ Conto “Chão”, de Allan da Rosa. ✓ Crônica “Cultura é poder”, de Preto Ghóez.
	Instrumentos didáticos e formas de trabalho escolar	▪ Discussão coletiva em torno de imagem (fotografia) ▪ Leitura oral compartilhada seguida de audição de música, discussões ou comentários orais em torno do texto ▪ Exposição oral ▪ Produção escrita em duplas e individualmente ▪ Reescrita

Fonte: Quadro sinóptico elaborado pelo autor.

Vejamos, a seguir, como estes dois ingredientes do projeto de ensino (objetos ensinados e instrumentos didáticos) ganham corpo nas práticas de ensino representadas no relatório⁴. Retomando a hipótese de que a leitura, na prática escolar, é o dispositivo que dá acesso a repertórios culturais materializados em coletâneas de textos, interessa-me, na abordagem do relatório em tela, mais particularmente, interpretar os modos pelos quais a leitura é incorporada ao processo didático, o que implica considerar, por um lado, a natureza do saber ensinado (a *literatura marginal* materializada em contos de autores brasileiros de produção atual) e, por outro lado e complementarmente, os dispositivos didáticos (incluídas as formas de trabalho

⁴ Para a caracterização do percurso de implementação do projeto de ensino, recorro, na descrição e análise do relatório, à contribuição dos estudos sobre o trabalho docente em uma perspectiva didática desenvolvidos por Bernard Schneuwly, Joaquin Dolz e seus colaboradores (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009).

escolar) pelos quais se busca promover o engajamento do aluno no processo de recepção dos repertórios culturais em jogo na situação didática.

2.1 A leitura do conto marginal: a formulação de uma Questão de Vestibular

O relatório intitulado *Leituras de leituras de mundo: a compreensão textual de contos da literatura periférica por alunos do Ensino Médio* expõe o processo de implementação de um projeto de ensino cujo foco é a “recepção de contos de escritores da literatura periférica/marginal produzida no Brasil” (RCS_Leitura_2013, p. 1), tendo como unidade de trabalho uma coletânea de textos composta por dois contos – “Muribeca”, de Marcelino Freire, e “Chão”, de Allan da Rosa – e uma crônica – “Cultura é poder”, de Preto Ghóez. No que se refere aos objetos de ensino implicados nesse propósito, há delimitação de um tópico de natureza temática (tema social e posicionamento ideológico explícito) pelo foco no modo de configuração da interlocução entre autor/narrador e leitor no tecido textual do conto.

O projeto de ensino é implementado junto a alunos do 3.º ano do Ensino Médio, em um percurso de 10 (dez) aulas, no segundo semestre de 2013. O dispositivo didático acionado ao longo desse percurso ancora-se globalmente na forte mediação do professor visando à orientação da atenção do grupo de alunos para os tópicos de conteúdo delimitados e seus modos de configuração na materialidade dos textos: o *design* da sequência de ensino combina centralmente o uso da leitura compartilhada com o comentário ou explicação de textos. Essa última, um instrumento sedimentado na cultura escolar e no ensino de língua portuguesa, adquire um papel estruturante do trabalho didático em questão. Nos termos do licenciando,

Em todas as aulas de leitura e discussão dos textos (8 das 10 aulas), a sala foi organizada em semicírculo, estabelecendo já de início outra dinâmica de relação entre alunos e com o espaço de aula – nos dois primeiros dias, os alunos estranharam um pouco o fato de modificarmos o espaço de aula, no entanto, a partir do terceiro, quando chegávamos à sala de aula, esta já se encontrava organizada na forma circular. Nestas aulas, a lousa foi utilizada para anotar informações ditas pelos alunos que ajudariam na interpretação dos textos. [RCS_Leitura_2013, p. 17]⁵

A mediação didática do acesso dos alunos à coletânea de textos selecionada e de sua apreensão consiste em um movimento que parte da ação de tornar presente (*gesto de presentificação*, nos termos de Schneuwly [2009]) os tópicos de conteúdo por meio centralmente da tarefa compartilhada de leitura dos textos. Combinada com outros instrumentos – por exemplo, a audição de música –, a leitura compartilhada é suscetível de catalisar modos de confronto com o capital cultural considerados pouco frequentes na prática escolar, como aquele em que a execução da tarefa por uma aluna constitui-se em uma reação físico-corporal,

⁵ A inserção entre colchetes remete à codificação do relatório de estágio considerado no *corpus* do projeto de pesquisa “Formação inicial e letramento do professor de língua portuguesa: conceber, implementar e avaliar projetos de ensino” (GOMES-SANTOS, 2015).

na ocasião de leitura do conto *Chão*, uma narrativa em terceira pessoa que descreve uma roda de capoeira com a apresentação dos nomes dos golpes, de alguns trechos dos cantos e dos movimentos dos participantes. O licenciando assinala

(...) a surpresa dos alunos quando reproduzi o áudio de algumas cantigas de capoeira referidas no texto e também a descoberta de uma aluna que há anos joga capoeira e que, conforme os golpes da dança eram lidos no texto, ela os reproduzia corporalmente de modo que visualizávamos o golpe aplicado na luta do conto. [RCS_Leitura_2013, p. 20]

Desse gesto de presentificação parte-se rumo à sistematização (*gesto didático de institucionalização do conhecimento*, nos termos de Schneuwly [2009]) dos tópicos de conteúdo, pela instrumentos que promovem a transição de um gesto didático a outro – da inserção do objeto na experiência de leitura compartilhada para a construção de um saber institucionalizado sobre ele –, destaca-se a tarefa de produção escrita quase no fim do percurso de ensino, na sétima aula. A produção escrita assume a função de registro material das ações de leitura realizadas pelos alunos, permitindo gerar um produto suscetível de indiciar os modos com que se configuraram essas ações e, nessa direção, de apontar para os eventuais efeitos do dispositivo didático no processo de apropriação ou aprendizagem do aluno⁶.

A tarefa propõe fixação de certo saber sobre a literatura marginal tornado comum ao grupo de alunos. Entre os

a formulação escrita de uma *Questão de Vestibular*, gênero textual com que os alunos, cursando o último ano do Ensino Médio, têm especialmente contato, inclusive por meio do manual didático por eles utilizado. O propósito didático é “conhecer a leitura dos contos realizada pelos alunos e a capacidade de transferir esse conhecimento para um gênero textual que lhes é familiar” [RCS_Leitura_2013, p. 20]. As instruções da tarefa são apresentadas oralmente aos alunos e os orientam a:

(...) criar uma questão de vestibular de múltipla escolha apontando a alternativa certa e uma questão dissertativa com resposta. Podem nas duas questões relacionar os dois textos ou em cada uma tratar de um texto, mas vocês devem escrever sobre os dois textos. A atividade pode ser feita individualmente ou em dupla e é para entregar. [RCS_Leitura_2013, p. 20]

A potência dessa tarefa parece estar em promover o acesso ao repertório cultural pela alocação do aluno na posição de formulador de uma questão sobre o texto, o que é suscetível de indiciar suas estratégias de compreensão ou processamento textual. A proposição e o uso desse instrumento de ensino buscam-se ancorar em um princípio didático que, na percepção do

⁶ Marcuschi (1996) propõe um conjunto de outros meios que podem assumir, no ensino de língua, a função de registro da leitura do aluno, entre os quais, a produção de resumos, a transmutação do gênero do texto lido etc. Do ponto de vista didático, esse suposto da leitura como produção, ou seja, de que à leitura subjaz constitutivamente a produção de uma resposta ao lido, é relevante por eventualmente tornar mais explícita a progressão das aprendizagens dos alunos com base em produtos materiais suscetíveis de apreciação ou avaliação, pelo professor e pelos próprios alunos.

licenciando, corresponde a um desafio atual para o ensino de língua portuguesa: a formação do aluno crítico.

(...) uma proposta de Projeto de Ensino atualizada deve tomar como pressuposto que o ensino da língua propicie ao aluno a capacitação para refletir criticamente, questionando “verdades” impostas e elaborando um sentido próprio (coletivo ao grupo com que dialoga) sobre o texto analisado. [RCS_Leitura_2013, p. 10-11]

Considerações finais

Este texto buscou levantar alguns elementos de qualificação do estatuto da leitura como componente curricular no ensino de língua portuguesa, discutindo os modos com que esse estatuto, construído em uma tradição escolar centenária, reconfigura-se ou ecoa em práticas de ensino de língua portuguesa atuais, mediadas por estudante de Curso de Licenciatura em Letras na ocasião de realização de estágio de regência em escola da rede pública da cidade de São Paulo (Brasil). Traço histórico constitutivo desse estatuto é a função que a leitura assume como dispositivo por excelência de objetivação das finalidades de instrução e de socialização da escola, uma vez que promove tanto o acesso ao capital cultural, quanto modos determinados de acesso conforme matrizes ideológicas historicamente situadas.

De um ponto de vista didático, a instanciação da leitura como dispositivo do trabalho docente materializado em um arsenal de instrumentos didáticos (associados a diferentes formas de trabalho escolar), adquire, no projeto de ensino de que tratei, a função de promover o engajamento do aluno em ações de acesso a, e de apreensão de um repertório textual supostamente distante da prática escolar (a literatura/o conto marginal). Curiosamente, no projeto de ensino, a abordagem desse repertório opera-se, entre outros instrumentos didáticos, pela tarefa de produção escrita de um gênero textual reconhecido e legitimado na cultura de ensino de língua portuguesa – a Questão de Vestibular. Considerando as questões propostas no início deste texto (Qual a natureza do saber a que a leitura dá acesso? Por quais gêneros textuais ganha corpo nas práticas didáticas?), esse cruzamento não parece desprezível: por hipótese, pode-se pensar que a natureza pouco escolarizada do conhecimento em jogo é atenuada pelo recurso à tarefa de produção de um gênero textual próximo à experiência escolar dos alunos (a Questão de Vestibular), o que assegura, de certo modo, as condições de seu engajamento na tarefa proposta.

Mas há mais a se considerar acerca dessa hipótese: caberia pensar, por exemplo, como a natureza do objeto de saber em jogo, de algum modo, pressiona o redimensionamento de instrumentos didáticos tradicionais e, reciprocamente, como esses últimos podem reinvestir um objeto de ensino fracamente escolarizado no estatuto de objeto legítimo da aula de língua portuguesa, um objeto sobre o qual se pode falar e pensar e sobre o qual se pode agir (SCHNEUWLY, 2009).

Se todo dispositivo gera determinados processos de subjetivação do sujeito, a questão a ser perseguida é qual visão de aluno-leitor está suposta tanto nos saberes ensinados quanto nos

instrumentos didáticos empregados quando da implementação do projeto de ensino de leitura em tela. A esse propósito, notemos que, no percurso didático implementado, o protagonismo dos alunos nas atividades escolares parece ser condição da apropriação dos repertórios textuais por meio da leitura. Com base nesse princípio, pode-se dizer que o projeto de ensino busca-se inscrever em uma concepção de linguagem como ação e de ensino como incorporação de repertórios socioculturalmente condicionados, na esteira da frente de força que se vem construindo, como mencionado, desde os anos 1980, como alternativa ao modelo tradicional de ensino de língua portuguesa na escola brasileira.

É no conjunto complexo de desafios – de natureza epistemológica, didática e política – colocados por essa frente de força que se inscrevem os licenciandos, atualmente, quando confrontados com a tarefa de mediar práticas de ensino dos diferentes componentes curriculares da disciplina língua portuguesa (leitura, produção escrita, produção oral, conhecimentos gramaticais etc.) por ocasião da implementação de seus projetos de ensino no estágio de regência, no contexto institucional particular de que tratei neste estudo e talvez em vários outros contextos de formação docente inicial pelo país afora. No que respeita particularmente ao estatuto da leitura no ensino de língua portuguesa, o desafio central de sua abordagem em sala de aula, no Brasil destes nossos dias, parece ser aquele relativo tanto à natureza dos repertórios culturais a que se busca dar visibilidade nas práticas didáticas (cf. NONATO, 2019), quanto à mediação didática dos processos de recepção-produção-edição-distribuição desses repertórios na escola, o que supõe, entre outras, a disputa em torno das próprias condições de possibilidade de atribuição de sentido nas relações sociais que se reconstituem no espaço escolar.

Referências

- ABREU, M. (org.). *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
- AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? In: *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó, SC: Argos, 2009, p. 25-51.
- BATISTA, A. A. G. Papeis velhos, manuscritos impressos: paleógrafos ou livros de leitura manuscrita. In: ABREU, M. ; SCHAPOCHNIK, N. (orgs.). *Cultura letrada no Brasil – objetos e práticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB – FAPESP, 2005, p. 87-116.
- BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O. *Livro - Leitura, Prática, Impressos, Letramentos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.
- BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O.; KLINKE, K. Livros escolares de leitura: uma morfologia. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, no. 20, p. 27-47, 2002.
- BOTO, C. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 378-397, 2003.
- BRASIL. *Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1o. e 2o. graus e dá outras providências. Brasília, 1971.

- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico, 1999.
- BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, v. 11, p. 885-911, 2011.
- CHERVEL, A. *La culture scolaire – une approche historique*. Paris: Belin, 1998.
- CHERVEL, A. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, no. 2, Porto Alegre, p. 177-229, 1990.
- FARIA FILHO, L. M. Representações da escola e do alfabetismo no século XIX. In: GALVÃO, A. M. de O.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). *Leitura – práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 143-164.
- FREDERICO, E. Y. O lugar da literatura. *Remate de Males*, Campinas, v. 34, n. 2, p. 351-359, 2014.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- GOMES-SANTOS, S. N. *Formação inicial e letramento do professor de língua portuguesa: conceber, implementar e avaliar projetos de ensino (Bolsa de Produtividade em Pesquisa Processo 310898/2015-3)*. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 2015.
- HANKS, W. Texto e textualidade. In: *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez Editora, 2008, p. 118-168.
- LAHIRE, B. *La raison scolaire – école e pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, 16(69), 63-82, 1996.
- MORTATTI, M. do R. L. *Leitura, literatura e escola – sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- NONATO, S. Escrita, ensino de língua portuguesa e formação do professor. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 58, p. 1282-1309, 2019a.
- OLIVEIRA, G. R. de. Ensino de literatura e história da literatura. In: OLIVEIRA, G. R. *O professor de português e a literatura – relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino*. São Paulo: Alameda, 2013, p. 43-82.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez Editora; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.
- PIETRI, E. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, p. 70-83, 2010.
- RAZZINI, M. P. G. *O Espelho da Nação: A Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971)*. Tese de Doutorado. Campinas, SP: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

ROJO, R. H. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCN: “ler é melhor do que estudar”. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (orgs.). *Leitura e escrita na formação de professores*. São Paulo: Musa/UFJF/INEP-COMPED, 2002, p. 31-51.

ROJO, R. H. R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, I. (org.). *Rediscutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 73-108.

SCHNEUWLY, B. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.). *Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l’enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 29-43.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). *Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l’enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 29-43.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: Aracy A. M. Evangelista, Heliana Maria B. Brandão & Maria Zélia V. Machado (orgs.). *A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003, p. 17-48.

SOARES, M. Português na escola – história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, 155-177.

SOARES, M. Prefácio. In: BATISTA, A. A. G. *Aula de português – discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. VII-XV.

VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. *Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, 2001.

ZILBERMAN, R. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ZILBERMAN, R. Leitura literária e outras leituras. In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O. *Livro – Leitura, Prática, Impressos, Letramentos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005, p. 71-87.

Recebido: 01/09/2020.

Aprovado: 14/01/2021.