

REDDICK, R.; KING, E. *The Online Journalist. Using the Internet and Other Electronic Resources*. Fort Worth: Harcourt Brace, 1995.

SANS, Graupera, M. "The Cultural Metamorphosis of the Internet: Hypertext and Publishing in the 'Digital Culture'". Disponível em: <http://towerofbabel.com/features/digitalculture/parttwo/> Acesso em: 17/08/2006.

SOUSA, J. P. *As Notícias e seus Efeitos: As "Teorias" do Jornalismo e dos Efeitos Sociais dos Media Jornalísticos*. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, 1999. Disponível em: www.bocc.ubi.pt.

ZIPSER, Meta Elisabeth. *Do fato à reportagem: as diferenças de enfoque e a tradução como representação cultural*. (Tese de doutorado apresentada ao Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo). São Paulo, 2002.

Algumas considerações sobre o trabalho com a literatura na formação de professores de Língua Portuguesa

Inês Regina Waitz

RESUMO

A extensão, além de estabelecer uma relação com a sociedade, pode contribuir muito mais em uma Instituição de Nível Superior, superando, inclusive, a estrutura por vezes rígida dos seus cursos, pois através dela o aluno terá condições de participar do processo de sua formação, assumindo uma atitude investigativa do cotidiano, o que possibilitará a construção de conhecimentos que atendam às necessidades de sua profissão. Este estudo de caso objetiva apresentar algumas reflexões sobre o trabalho com textos literários em um curso de Licenciatura em Letras, onde a maior parte dos alunos são trabalhadores e iniciam a vida acadêmica sem o hábito de ler. A partir dessa questão, comentaremos a extensão como metodologia que contribui com esse trabalho.

Palavras-chave: Literatura. Ensino. Extensão universitária.

Some reflections about the work with literary texts in Portuguese Language undergraduate courses

ABSTRACT

The extension course, besides establishing the relation with the society, can contribute much more in an academic degree organization, overcoming, inclusively, the rigid structure of its courses, for, through it, the student will have conditions of participating in his/her education process, taking over a daily investigative attitude, by which it will make possible the knowledge achievement that supports the needs of his/her profession. This study of case aims to show some reflection about the work with literary texts in a major in Language and Literature, where most of the students are workers and initiate their academic life without reading habits. Henceforth, we will make comments about the extension course as a methodology that contributes to this work.

Key words: Literature. Teaching. Extension courses in academic degree.

Inês Regina Waitz é Mestre em Teoria da Literatura – UNESP. Coordenadora do Curso de Letras. Centro Universitário Anhanguera – UNIFIAN/AESA.

Endereço para correspondência: Rua Demézio Nabarrete, 242. Cidade Jardim Leme – São Paulo. CEP 13614300. E-mail: ines.waitz@unianhanguera.edu.br

Textura	Canoas	n.15	p.45-57	jan./jun. 2007
---------	--------	------	---------	----------------

INTRODUÇÃO

Vivemos um momento de profundas transformações tecnológicas nas atividades humanas que nos impulsiona a repensar o papel da educação e dos professores em diferentes vertentes e possibilidades. Essa situação nos cobra um olhar minucioso para a educação em nível superior e para a formação de professores, principalmente por que a maioria dos profissionais que atuam no magistério da educação básica é formado por Instituições Particulares de Ensino Superior (IES), em sua maioria, noturno. Podemos caracterizar essa clientela como alunos-trabalhadores que enfrentam o problema da falta de tempo para o estudo, em virtude de suas horas de trabalho que, por sua vez, é o que lhes possibilita, financeiramente, a formação na qual ele credita a realização de seu projeto de vida.

Inserida nesse círculo vicioso, acreditamos que as IES precisam buscar alternativas para amenizar esse problema vivido, principalmente, pelas licenciaturas, em que a falta de tempo une-se à falta do hábito da leitura, imprescindível ao professor. Assim, a questão do interesse pela leitura, principalmente literária, passa a constituir um desafio aos professores do Curso de Letras, porque aí está uma de suas necessidades profissionais já que “a formação não é outra coisa senão o resultado de um determinado tipo de relação com um determinado tipo de palavra: uma relação constituinte, configuradora, aquela em que a palavra tem o poder de formar ou transformar a sensibilidade e o caráter do leitor” (LARROSA, 2001, p.46).

Essa situação, adicionada à suposta crise da literatura, apontada por alguns estudiosos, como a ensaísta Leyla Perrone-Moisés, nos impulsiona ainda mais a olharmos para o aluno em formação em Letras e sua relação com os textos literários:

[...]a literatura fundamentada em valores, tal como concebida pelos modernos, ainda existe? (...) A literatura, que durante séculos ocupara um papel relevante na vida social, tornou-se cada vez menos importante. (...) A literatura não desapareceu, mas recolheu-se a um canto. (1978, p.15)

Na busca por alternativas eficazes de trabalho, acreditamos que a atividade extensionista, entendida como uma “via de mão dupla”, ou seja, como uma função que necessariamente deve trazer contribuições tanto para a sociedade quanto para a academia, pode ajudar a superar as estruturas por vezes rígidas dos cursos de licenciatura, por exemplo, dando condições ao aluno de participar mais efetivamente de seu processo de formação e de assumir uma atitude investigativa do cotidiano, o que pode lhe possibilitar a construção de conhecimentos que venham atender às suas necessidades profissionais.

Nessa reflexão, apresentaremos, de maneira sucinta, um histórico da Extensão Universitária na universidade brasileira, para, em seguida, pontuarmos a descrição de um Projeto de Extensão como um espaço de formação eficaz, mostrando os dados

coletados e analisados nos questionários aplicados junto aos ex-acadêmicos dos cursos de Letras, participantes desse projeto que, por não possuírem nenhuma formação para o magistério, nos conduziram aos resultados desse trabalho.

HISTÓRICO (SUCINTO) DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

No ocidente, a Universidade é iniciada pelos estudantes no século XII, mas somente em meados do século XIX é que começam a preocupar-se com a prestação de serviços à comunidade. Surge, então, a EXTENSÃO como atividade universitária e institucionalizada, com ênfase “culturalista”, no sentido de “ilustrar o homem ignorante”, colocando-o em contato com o “saber”, com a “cultura”, com aquilo que a Universidade tem ou domina (BOTOMÉ, 1996, p.52).

No continente americano teremos, nas Universidades Norte-Americanas, a inspiração para a idéia de extensão da Universidade Inglesa na construção de uma vertente com orientações mais “para a utilização do conhecimento (do saber e da cultura) na própria atividade social e diária da pessoa” (BOTOMÉ, 1996, p.52); e nas Universidades Latino-Americanas, uma aproximação maior do modelo francês, cujas características se voltam para a solidificação da ordem vigente, no entanto, com influências pela tradição americana de “prestação de serviços”.

A primeira iniciativa de Extensão Universitária no Brasil, entretanto, data de 1912 sob a forma de “lições públicas” – cursos de extensão oferecidos à população – abertas aos interessados, na Universidade Livre de São Paulo. Essa prática de extensão, através da “promoção de conferências e cursos gratuitos abertos à população interessada (...) ainda hoje é uma das mais conhecidas e difundidas” (SOUSA, 2000, p.87). Uma outra experiência veio da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa/MG (1926), com padrão extensionista de prestação de serviços ao meio rural, nos moldes do modelo norte-americano. Nessa prestação de serviço ao meio rural oferecia-se “assistência técnica aos agricultores, programas de economia doméstica e de organização da juventude. Durante um certo tempo, as ações rurais foram as que caracterizaram mais fortemente a Extensão no Brasil (SILVA, 2000, p.88).

Foram essas iniciativas que influenciaram a Reforma Universitária de 1968, obrigando as instituições de ensino superior e as universidades brasileiras a estenderem “à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados das pesquisas que lhes são inerentes” (art. 20 da Lei Federal nº 5540/68).

Paiva e Marcelino (2004) destacam que esse contexto explica o movimento de implementação da extensão como tentativa de diminuir a “distância e o isolamento da universidade em relação ao conjunto da população” (p.86), pois o ensino e a pesquisa não justificavam a importância social da academia, por não atender a um número significativo da população, evidenciando o caráter elitista e excludente da universidade. Entretanto, alguns estudiosos consideraram que a extensão acoberta o problema ao

invés de denunciar a universidade alienada da realidade em que se insere, podendo inclusive funcionar de alibi para a manutenção do “status quo” universitário (GARCIA, 1976 apud PAIVA e MARCELINO, 2004; BOTOMÉ, 1976).

Ana Luiza Lima Sousa (2000) sintetiza 04 (quatro) grandes eixos norteadores da prática da Extensão Universitária Brasileira. Num primeiro eixo norteador observa-se “uma tentativa de transferência de modelos norte-americanos e europeus para dentro de uma Universidade Brasileira, ainda insipiente” (p.122), numa tentativa, segundo Guadilla (apud SOUSA), de “transnacionalização do saber”, pelo qual as universidades centrais criam, definem e difundem o conhecimento enquanto que as periféricas aceitam e legitimam essa dominação, importando modelos de imitação do original. “Esta tem sido uma forma alienada de prática extensionista” (idem, *ibid*).

Um segundo eixo pode ser identificado quando se começa a “constatar a presença hegemônica de um interlocutor assumindo a Extensão como uma prática própria e com idéias perceptíveis sobre qual concepção orienta sua prática extensionista” (*ibid.*, p.123). Esse eixo vê a extensão como “uma prática político-cultural-ideológica” e tem como instrumentos promoções culturais e artísticas que visam a socialização do povo. Ainda hoje, esse eixo é retomado pelas Universidades na tentativa de reaproximação da Sociedade, contudo, caminha para diferentes propósitos: “Podemos identificar a cultura como forma de erudição, na busca de desenvolvimento individual, sem perspectiva de transformações sociais ou, por outro lado, a cultura como instrumento de libertação” (*ibid.*, p.124).

O terceiro eixo visualiza a Extensão Universitária como “prestação de serviços, caracterizada pela assistência à comunidade” (*ibid.* p.124) e, até hoje, é ele quem dá sustentação à Extensão, sendo vista, por muitos, como sua exclusiva atribuição. A questão do assistencialismo é entendida de diferentes maneiras. Para uns é considerado como uma estratégia para o atendimento e a assistência às comunidades carentes, na tentativa de prover-lhes material, intelectual e ideologicamente, visando a superação da situação de miséria, para outros, importa “assistir o homem na posição em que encontra” (*ibid.*, p.125).

O quarto eixo trata da operacionalização “da prestação de serviços através da venda desses serviços” (*ibid.*, p.126). Sua sustentação está na premissa de que a Universidade precisa encontrar parceiros, externos aos seus muros, que a ajudem a assumir essa missão social. Essa possibilidade de prestação de serviço difere do assistencialismo, “passa-se a pensar na possibilidade de vender serviços e também em uma prática em parceria da Universidade com as instituições da sociedade civil” (*ibid.*, p.126).

Uma outra forma de agrupar práticas extensionistas foi organizada por Maria da Graça Silva (2000) que constrói o seguinte quadro de referências para examinar as perspectivas de extensão, justificando que “mais do que discorrer sobre a extensão na sua especificidade, acabam revelando concepções de universidade” (2000, p.08).

- **Concepção tradicional** (ou funcionalista): A universidade é vista como um complemento do Estado, desempenhando o papel de mera executora das

políticas educacionais. A extensão é entendida como uma função específica, autônoma, sendo a desarticulação com o ensino e a pesquisa praticada e considerada natural. A extensão baseia-se no atendimento das carências imediatas da população, numa perspectiva “apolítica e assistencialista”. Há um discurso inflamado que a coloca na condição de representar a saída para a universidade no sentido de desenvolver o vínculo com a sociedade, mas, contraditoriamente, na prática, ela acaba reduzindo-se à ações esporádicas, eventuais e secundárias.

- **Concepção processual:** Esta concepção aparece como uma reação a anterior pelo caráter de politização imprimido às ações e de combate ao assistencialismo. A extensão não mais representa a terceira função (desprestigiada), mas a articuladora entre a universidade e as necessidades sociais, passando, então, a ter uma tarefa: a de promover o compromisso social dessa instituição. Sendo assim, adquire um espaço próprio na sua estrutura sob a forma de pró-reitoria, coordenação, etc., justificando-se tal aparato por garantir que as demandas da sociedade sejam absorvidas. É a extensão representando a “consciência social da universidade”. Para superar a visão fragmentária que eventualmente se formasse, propõe-se a articulação da extensão com o ensino e a pesquisa, o que fica, inclusive, consagrado em lei. Atualmente, a concepção aqui exposta é a oficial na maioria das instituições universitárias.

- **Concepção crítica:** Esta tendência surge com uma nova leitura de extensão que se diferencia das anteriores. Nela, a extensão está intrinsecamente ligada ao ensino e a pesquisa, é sua essência, sua característica básica, apenas efetivando-se por meio dessas funções. Portanto, passa a ser entendida como matéria de currículo. Não se justifica, assim, sua institucionalização, pois não se concebe que esta tenha vida própria, autonomia. Daí dizer-se que “a extensão é duas, não é três. Do raciocínio nós eliminamos a extensão. Ela se transforma em ensino e pesquisa” (AZAMBUJA, 1997, p.43). Transforma-se num conceito ocioso, porém, exige que o ensino e a pesquisa sejam comprometidos com a realidade, que o conhecimento produzido e transmitido seja inserido e contextualizado nesta realidade. (Ibid., p.7-8)

Para o Fórum de Pró-Reitores de Extensão a Extensão Universitária

é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. Sendo assim, é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo (...) terá como conseqüências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. (BRASIL, 2000/2001, p.04)

Botomé (1996) argumenta embora seja “significativo defin[ir a Extensão] como parte inerente da pesquisa e do ensino (...) **O acesso ao conhecimento que a universidade produz e domina** deve ser o aspecto mais importante para orientar os trabalhos que possam ser feitos sob o rótulo de “extensão”. Tal acesso, porém, deve ser considerado uma **característica do ensino** (para o ensino ser o meio de acesso ao conhecimento ele próprio precisa ser acessível a todos) e uma **etapa inerente ao próprio processo de produção de conhecimento** (pesquisar) (BOTOMÉ, 1996, p.181 – grifos do autor). Da mesma forma Silva (2000) destaca que o desafio é a construção “de uma concepção onde se atribua a face social da universidade ao ensino e a pesquisa, funções historicamente constituídas, em cuja trajetória é capaz de revelar-se a inserção e o compromisso da instituição com a realidade” (p.14) e Sousa (2000) argumenta “a universidade poderá ser aceita como instrumento transformador do real, quando estiver atuando sobre as mudanças das circunstâncias mas também sendo transformada por estas mesmas circunstâncias” (p.130).¹

PROJETO LITERATURA VIVA

Esse projeto foi criado, pelo curso de Letras, no segundo semestre de 2001, com objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento do espírito crítico do aluno de ensino médio diante dos textos literários escritos em língua portuguesa, exigidos como leitura obrigatória nos principais vestibulares do país. Iniciamos o Projeto com apenas dez alunos de segunda e terceira séries do ensino médio de algumas escolas estaduais de Pirassununga. Avaliamos, nessa primeira fase que a falta de interesse desses alunos pelo “cursinho proposto” se devia à exigência da leitura das obras, colocadas como tarefa específica para a obtenção de certificado de participação.

Na graduação, a mesma cultura da cobrança imperava, pois embora houvesse interesse pelo estudo das obras selecionadas (e que constavam no Programa do antigo “Provão”) as caretas dos graduandos (monitores ou não) se faziam presentes. Embora todos acreditassem na importância de tal estudo, havia argumentos mais fortes: caía na prova e era a oportunidade de cumprir as horas da parte prática de formação, neste caso para os monitores.

Os encontros aconteciam aos sábados à tarde, tanto para a preparação como para o desenvolvimento das aulas. Eram doze monitores, sendo sete do 1º ano e cinco do 2º ano, que se dividiam de forma que cada grupo assumia o estudo e o planejamento da aula de uma das obras do Programa. Desses, apenas sete continuaram no ano seguinte.

Em 2002, o projeto funcionou aos sábados pela manhã, na cidade de Leme, e à tarde, na cidade de Pirassununga. Os objetivos permaneceram e a programação sofreu

¹ Extraído do relatório final da pesquisa “As contribuições dos projetos de extensão na formação de professores na formação da Educação Básica”, desenvolvido, juntamente com a professora Dra Anterita de Sousa Godoy, em 2005.

alterações, acrescentamos obras românticas no primeiro semestre e deixamos as obras modernistas somente para o segundo semestre. A partir do segundo semestre, as aulas de literatura foram mescladas com aulas de redação, orientadas pela professora de Língua Portuguesa, que tinha outro grupo de monitores. Os temas discutidos nos encontros literários eram retomados na produção escrita. Por exemplo, após a aula sobre *Macunaima*, puxava-se a discussão sobre o papel do herói na sociedade brasileira. Os textos eram produzidos e os monitores se dividiam em grupos para a correção, sob a supervisão do professor responsável pelo Projeto. O trabalho do primeiro semestre e a divulgação feita nas escolas públicas das duas cidades resultou num encerramento com a participação de cerca de oitenta alunos recebendo os certificados.

O Projeto havia crescido em qualidade e proporção, já que durante esse ano a preocupação com a didática da aula foi intensa. Reuniões para planejamento e produção do material, associadas aos encontros individualizados com o grupo que iria ministrar a aula, para verificação do material, da consistência teórica da seqüência didática da aula, foram imprescindíveis para o sucesso do trabalho. Durante as aulas, os monitores que não estavam ministrando o curso assistiam às exposições dos colegas e após as aulas eram feitos comentários sobre os procedimentos utilizados a fim de auxiliar o trabalho das aulas programadas. Nesses momentos exercitávamos a leitura do texto, a leitura da aula, a reflexão individual e coletiva, aprendendo a analisar criticamente e construtivamente o texto e o fazer do outro.

A partir de 2003, mais maduro e solto dos vínculos e das obrigações de leitura impostas e destituído da visão cartesiana presente nos manuais didáticos, nos quais muitas vezes o texto é explicado pelos períodos em que estão inseridos, passamos a escolher textos que variavam entre poesia, crônicas ou contos na tentativa de se trabalhar a literatura partindo de temas interessantes para os alunos participantes, propondo uma leitura reflexiva, a partir do conflito estabelecido pelos textos, sempre relacionados, em algum aspecto, com a realidade dos alunos participantes. Assim, no primeiro semestre de 2006, por exemplo, em pleno clima de Copa do Mundo, escolhemos trabalhar com o texto “Antena Ligada”, de Lourenço Diaféria, que, além do tema proposto de maneira deliciosamente humorística, remetia a discussões sobre Filosofia, Cultura, Ética e maneiras de agir de um grupo (coletivo) e das pessoas (individual). Na mesma linha, “O apólogo” de Machado de Assis, impulsiona a discussão sobre como é vivermos em sociedade e “Eu etiqueta”, de Carlos Drummond de Andrade, aprofunda o assunto sobre vivermos em função do consumo.

Daí a proposta de mostrar uma **literatura viva**, que desperte a atenção dos alunos para a essência dos textos literários, os quais contribuem na formação do pensamento crítico e humano, necessário para assumirmos o lugar de cidadão que a sociedade precisa.

Há de se ressaltar que o vínculo com o estágio supervisionado, a partir de 2003, foi extremamente importante, pois se valorizou aquele momento em que os alunos preparavam e ministravam aulas. Por conta disso, os encontros de preparação, que aconteciam na Faculdade, passaram a ser nas escolas estaduais onde o projeto acontecia, visando garantir o contato com o ambiente de trabalho dos futuros professores.

Percebemos nos relatórios o prazer da descoberta e identificação com obras e autores. Durante a elaboração e planejamento das aulas, notamos que a responsabilidade e o compromisso, tanto com os colegas do grupo como com os alunos participantes, impulsionavam a auto-aprendizagem e a pesquisa, certamente vinculada ao ensino. Os futuros professores percebiam a necessidade da formação contínua e permanente.

Enfim, acreditamos que o Projeto contribui primeiramente para a formação do leitor, pois o acesso à literatura acontece de forma descontraída e o aluno descobre os textos literários associados à vida. O trabalho em equipe impulsiona a pesquisa, que conseqüentemente propicia a descoberta e a compreensão das obras. A partir daí ele passa a apreciar o que lê. Isso implica perceber a importância desse tipo de trabalho de extensão, já que possibilita ao estudante adquirir maturidade intelectual calcada na experiência e na vivência, que amplia os conhecimentos teóricos relacionando-os com a prática de sua formação pessoal e profissional. Afinal, como diz Jorge Luis Borges: “o que faz um professor é buscar amigos para estudantes. O fato de que sejam contemporâneos, de que estejam mortos há séculos, de que pertençam a esta ou àquela região, isso é o de menos. O importante é revelar a beleza e só se pode revelar a beleza que alguém sentiu”. O professor que sentiu a beleza de uma história literária e que vivencia a magia da leitura saberá compartilhar suas amizades e fazer novos amigos.

A LITERATURA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A formação do leitor de literatura pressupõe o entendimento do ato da leitura como uma interação entre leitor e texto. Isso significa considerar o mundo do leitor, como diz Maria Helena Martins:

a leitura é uma experiência individual sem demarcações de limites, não depende somente da decifração de sinais gráficos, mas sim, de todo o contexto ligado à experiência de vida de cada ser, para que este possa relacionar seus conceitos prévios com o conteúdo do texto e, assim, construir o sentido. (1985, p.17)

Considerando que os textos são diversificados e dotados de polissemia, a leitura literária só é possível se o leitor conseguir reconstruir o texto a partir de suas próprias experiências, interagindo com o texto e com o autor do texto. Isso nos remete à formação do leitor, por isso procuramos, condizentes a essa idéia, delinear o perfil de leitor que buscamos, ou seja, consideramos leitor o sujeito ativo do processo, que produz sentidos junto ao texto, e não aquele que apenas consome idéias. Porém, admitimos que o leitor pode optar por ser ledor em horas de descontração, pois ser ledor quando se é leitor é condição completamente distinta de ser ledor por falta de opção (ibid, p.29).

Quando nos voltamos para a questão de alunos-trabalhadores em cursos de formação docente, os quais se submetem à práticas de leituras limitadas, por suas condições de trabalho, constatamos que algumas práticas educativas são fundamentais

na formação do professor. Isso quer dizer que só o trabalho em sala de aula não é suficiente para instigar os futuros profissionais a desenvolverem suas habilidades com a leitura, assim como procurar meios de multiplicar o trabalho com textos em sala de aula.

Quando se propõe uma discussão sobre o ensino de literatura na universidade, tem-se como pressuposto que seja possível ensinar e aprender literatura em sala de aula.

O poder dominador da voz do professor emerge frequentemente no discurso dos alunos ao se referirem ao que acontece na sala de aula: a grande maioria dos alunos faz questão de deixar claro que não discorda das interpretações dadas pelo professor. Embora admitam às vezes ter uma certa dificuldade em aceitar a leitura do professor, acreditam que isso se deva mais à sua própria incapacidade de alcançar o conhecimento do professor, do que a um conflito entre processos de significação. Eles acabam rendendo-se à erudição do professor, aceitando como verdade absoluta o que ele tem a dizer sobre a interpretação das obras estudadas. Na maior parte das vezes o professor é capaz de convencê-los usando bons argumentos, lógica e evidência textual, dizem, mas nas poucas vezes em que o professor não consegue provar que está certo, os alunos não se rebelam: eles simplesmente partem do pressuposto de que é o professor quem sabe “o que está certo”, “a verdade” sobre o assunto que está sendo discutido (talvez um termo melhor aqui fosse “transmitido”); se os alunos não entendem, se eles não “vêem” elementos do texto, então é porque eles não alcançam o verdadeiro significado do texto, aquele significado que se encontra nas camadas mais profundas do imbricado tecido textual; é porque eles não conhecem as verdadeiras intenções do autor, cujo emissário é o professor; é porque eles pouco sabem sobre movimentos literários ou escolas de pensamento, e portanto suas interpretações podem ser descartadas como “erradas”, ou mal concebidas.

Diante disso, o Projeto Literatura Viva, deve ser entendido como um espaço de formação do professor consciente de sua função profissional: de vencer os desafios e estabelecer o diálogo dos alunos com o mundo, utilizando todos os tipos de textos com os quais convivem diariamente. A leitura deve integrar as atividades pessoais e cotidianas do professor que, ao desenvolver o gosto e o interesse pelo trabalho com textos, no sentido de ampliar a visão de mundo e compreender o sentido das palavras, garantirá as condições necessárias para enfrentar os graves problemas de letramento da população estudantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Saviani (1992), o trabalho educativo é o ato de produzir humanidade:

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação

da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente que se travam entre os homens. (SAVIANI, 1992, p.29)

Nessa mesma linha, entendemos, como Antonio Cândido, a literatura como processo de humanização. Humanização é o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

As análises dos relatórios que os monitores fazem, ao final de cada semestre, e dos questionários permitiram concluir quais as contribuições que mais são citadas pelos alunos.

Observamos que, como os alunos não trabalhavam no magistério antes, todos apontaram a contribuição do projeto na vida deles hoje como docentes como fator primordial, pois era a forma de vincularem a teoria da sala de aula com a prática da futura profissão.

Participar do projeto fez diferença porque não ficamos presos só à teoria, pudemos pôr em prática o que nos foi dado em sala de aula.

Para mim (o projeto) fez muita diferença, porque nunca havia estado próxima ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, esse projeto possibilitou-me essa proximidade. Também pude estar relacionando alguns assuntos abordados em sala de aula com casos de crianças nos projetos, já que não tinha minha sala de aula para entender determinados assuntos.

Percebemos também, que o contato com os alunos proporcionaram em alguns o despertar para a profissão, pois afirmam que iniciaram o curso com outros objetivos e tornaram-se professores, inclusive efetivando-se em concursos públicos. É importante notar que a vivência dos projetos os leva a demonstrar uma preocupação com a postura em sala de aula e com alternativas didáticas para despertar a atenção dos alunos, o que comprova o comprometimento com a profissão.

Esse envolvimento com a preparação do projeto, a minha preocupação em ministrar aulas, o planejamento, enfim, quando olhei para aqueles rostos esperando aprender alguma coisa, percebi que poderia fazer alguma coisa por

eles e por muitos outros. E foi essa a diferença, o meu objetivo era de ser revisora e me tornei professora.

Os aprendizados da docência que adquiri como monitora do projeto foram muitos, tais como: desinibição para falar em público, descoberta de minha vocação para o magistério, desenvolvimento de trabalho em grupo, desenvolvimento de uma metodologia, voltada para despertar o interesse do público adolescente para a prática de leitura.

Os estudantes que passam pelo projeto também se tornam mais críticos quanto à postura em sala de aula, daí a importância da supervisão, pois os professores acompanham e refletem junto com os monitores as situações vivenciadas.

Eu acho que foi muito importante para a gente [...]. Porque às vezes a gente tinha seminário na sala de aula [...] e nosso trabalho tinha que ter começo, meio e fim, tem ter tudo em ordem, tudo esquematizado, não podia sair nada errado [...] Tinha algumas amigas nossas que chegavam lá, e, nossa, ficavam tortas, vai pelo fim, passa pelo meio e volta para o começo [...] Ai a gente fala: ‘Está faltando um projetinho’! [...] acho que a gente aprendeu muito.

A busca pela pesquisa do conteúdo a ser trabalhado ajudou na conscientização de que a aprendizagem é contínua, de que a leitura precisa ser constante na vida e os estimulou à autonomia de estudos.

Como é meu primeiro ano no magistério, tenho lido muito para me auxiliar na didática que devo adotar para melhorar a aprendizagem, comportamento e, principalmente, para tornar a aula agradável aos alunos, incentivando-os a voltarem à escola no dia seguinte.

Enfim, os estudantes demonstram a preocupação pela busca constante de leituras para informação ou multiplicação de leitores, posicionam-se como professores-leitores e se mostram mais criativos na busca de alternativas para a montagem da aula;

(...) sou uma professora-leitora e adotei em sala de aula o hábito de ler um livro para os alunos em uma aula pré-determinada. Isso ajuda bastante, pois eles ficam esperando o dia da leitura para saber o que aconteceu na história. Procuro ler para eles, livros que ainda não leram, pois juntos descobrimos o desenrolar da aventura. É muito interessante.

(...) com o projeto aprendi formas diferentes de leitura e de entendimento da leitura. Anteriormente eu lia por ler, agora eu leio com mais profundidade, tento ver o que está nas entrelinhas. E isso, eu aprendi nos três anos que participei do projeto Literatura Viva.

Penso que todo trabalho exige leitura. Há muita informação e muitos meios pelos quais essas informações chegam até nós. Quanto mais se lê, mais condições temos de diferenciar o que é bom, o que nos serve, daquilo que apenas nos consome. Muito da dificuldade e desinteresse pela leitura, talvez venha da dificuldade de interpretação. Então, quando se desenvolve um trabalho de maneira especial e diferente, se desperta muito mais o gosto pela leitura, e mesmo o gosto pela vida.

Esses apontamentos comprovam que projetos de extensão, como esse, nos cursos de licenciaturas, podem contribuir para o enlace teórico-prático, em que a leitura de mundo e a leitura acadêmica proporcionam o envolvimento e o comprometimento com a profissão. Afinal, em um país marcado pela desigualdade social e cultural, não dá para ficarmos esperando uma reforma no pensamento educacional, com uma política de estado que propicie efetivamente o incentivo à leitura e a boa formação do professor.

REFERÊNCIAS

- AESA/DPEPG. *Extensão Universitária – Orientações*. Maio de 2005.
- BOTOMÉ, Silvio Paulo. *Pesquisa alienada e ensino alienante. O equívoco da extensão universitária*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988. 6.ed. São Paulo: *Revista dos Tribunais*, 2001.
- BRASIL. *Plano Nacional de Extensão Universitária 2000/2001*. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu/MEC. Edição Atualizada. 2000/2001. Obtido na internet em 27/jul./2005.
- CANDIDO, Antonio. “O direito à Literatura”. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CARNEIRO, Moacir. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. 4.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, 1982.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Ed 34, 1996. v.1.
- KLEIMAN, Ângela. *Leitura, ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2002.