

LITERATURA E ENSINO: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

LITERATURE AND TEACHING: A REFLECTION BASED ON TEACHER TRAINING

<https://doi.org/10.20873/uft2179-3948.2020v11n3p259-272>

Chirley Domingues¹
Dilma Beatriz R. Juliano²
Eliane Debus³

Resumo: O artigo tem por objetivo refletir sobre a formação do professor de literatura no âmbito dos cursos de Licenciatura em Letras. Tal reflexão resulta de uma pesquisa realizada nos anos de 2018 e 2019 com estudantes do curso de Letras de duas universidades do estado de Santa Catarina. A pesquisa, de caráter exploratório, realizou-se com o auxílio de instrumentos como questionário, caderno de registro e atividades de docência realizadas pelos alunos no âmbito das universidades. Os resultados mostraram, até o momento, que as universidades precisam considerar a importância de uma formação mais específica para o professor de literatura.

Palavras-chave: ensino de literatura; formação de professor; leitura literária.

Abstract: The article aims to discuss the training of literature teachers in Language Studies undergraduate courses. Based on results of a research carried out in the years 2018 and 2019 with Language Studies undergraduates of two universities in the state of Santa Catarina. Questionnaires, activities records, and observation of classes taught by the college undergraduates were used during this exploratory investigation. The results have shown so far that universities need to address the significance of more specific training of the future literature teachers.

Keywords: teaching of literature; teacher training; literary reading.

Introdução

O trabalho que aqui apresentamos tem por objetivo refletir sobre a formação do professor de literatura no âmbito dos cursos de Licenciatura em Letras de duas universidades

¹Doutora em Educação (UFSC/2017); Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL/Unisul) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/Unisul) – chirley.domingues@unisul.br

²Doutora em Teoria Literária (UFSC/2003); Pesquisadora independente – dilma.juliano@unisul.br

³Doutora em Letras (PUCRS, 2001); Professora da Universidade Federal de Santa Catarina e professora pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFSC) e do Programa de pós-graduação em Estudos da Tradução (PGET/UFSC) – elianedebus@gmail.com

do estado de Santa Catarina, mais especificamente nas disciplinas de Literatura e Ensino e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura. As referidas disciplinas, ministradas no final dos cursos, têm por objetivo preparar os estudantes para a inserção no contexto escolar, como estagiários. No desenrolar das aulas, no entanto, percebemos que aqueles futuros estagiários embora parecessem seguros para trabalharem com o ensino de língua, não se sentiam preparados para atuarem como professores de literatura na Educação Básica. Diante de tal realidade, buscamos provocar a reflexão sobre questões relevantes quando está em pauta o ensino da literatura na escola e o papel do professor/mediador, como: onde se formam os professores de literatura?; os licenciados em Letras têm um acervo literário atualizado para atuarem como mediadores entre o jovem leitor e o livro de literatura?; como formar o leitor literário na educação básica?

Essas discussões implicam uma necessária leitura das normativas e documentos de referência sobre a formação docente, em particular a do professor de língua portuguesa, e as exigências para sua formação. Também seguimos aqui refletindo sobre a atuação do professor no ensino da língua portuguesa e o papel que a literatura ocupa nesse fazer. Por último, mas nem por isso menos importante, analisamos a formação inicial dos estudantes dos cursos citados e a compreensão deles sobre o ensino de literatura no processo de formação de futuros docentes.

1 A formação docente e as suas implicações

As reformas educacionais trouxeram muitas alterações para a vida dos professores, bem como para sua formação. As mudanças socioeconômicas apresentam novas exigências e fazem com que eles vivam tempos paradoxais. Por um lado, têm suas tarefas ampliadas, são muito exigidos, mas, por outro, pouco ou nada lhes é oferecido em troca. A carreira continua apresentando as dificuldades existentes há muito tempo. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 273).

As palavras que abrem essa sessão comportam uma síntese daquilo que incide sobre a profissão docente a partir das reformas educacionais: a exigência da formação inicial, que profissionaliza o fazer pedagógico sem, no entanto, trazer ganhos, sejam econômicos ou instrumentais, para melhor exercer a profissão. Sabemos que do professor é exigido atualização constante. É preciso que ele esteja *pari passu* com novos conhecimentos, com metodologias inovadoras, com recursos tecnológicos disponíveis etc. Portanto, aliar estudo e trabalho é um dos muitos desafios da carreira que, na atualidade, inclui, ainda, compreender “o novo perfil do aluno, como sujeito social que leva para a escola novos padrões de comportamento; a competição com outros agentes educativos/informativos fora da escola; a celeridade do avanço tecnológico, nem sempre ao alcance de todos”. (MELO, 1999, p. 48). Pela amplitude que exige

a carreira docente, nos causa estranheza que no principal documento que regulamenta a educação no Brasil, a formação desse profissional seja tratada de forma tão sucinta. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96, os artigos que tratam da formação dos professores ocupam uma das partes mais reduzidas. “Em apenas seis artigos, a lei pretende definir os fundamentos, delimitar os níveis e o *locus* da formação e relacioná-la aos requisitos da valorização do magistério.” (MELO, 1999, p. 46 e 47).

Constituindo-se como uma política pública de valorização docente, a LDB mostra certa fragilidade na medida em que desconsidera fatores importantes para a profissionalização do professor, como a jornada de trabalho e a remuneração dos profissionais da educação, por exemplo, “elementos indispensáveis [...] para a (re)construção da escola pública de qualidade.” (MELO, 1999, p. 47). Além disso, a lei deixa de fora alguns problemas que se perpetuam na formação docente, como a exigência de uma formação mais ampla que contemple uma sólida base epistemológica e teórica, de forma que possibilite ao professor preservar a sua autonomia intelectual, necessária para “o redimensionamento da sua prática, para a luta e a resistência em defesa da qualidade e do respeito a seu exercício profissional”. (MELO, 1999, p. 49). Ou seja, a lei não contempla as maiores reivindicações que nascem no cotidiano escolar.

Ocorre que, no Brasil, grande parte das decisões sobre a educação nacional são impostas por legislações que, quase sempre, passam longe das necessidades reais da escola, não contemplam as reivindicações dos professores e quase nunca vêm ao encontro dos anseios por uma valorização docente de fato e de direito. Temos então a eterna luta que se faz presente sempre que entra em pauta a formação do professor. Ou seja, de um lado políticas governamentais com decisões de caráter tecnocrático, e de outro os movimentos dos educadores que buscam suas próprias diretrizes de ação. Assim, reproduzem-se “os embates entre projetos diferenciados de formação, marcados por interesses contraditórios”. (FREITAS, 2007, p. 1223).

A própria LDB 9.394/96 acaba se tornando exemplo emblemático dessa realidade. Fruto de movimentos que promoveram debates indiscutivelmente importantes para a história da educação no nosso país, a lei sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) – para a decepção de muitas entidades e profissionais da educação, além de intelectuais e políticos – nasce dissociada das várias reivindicações que mobilizaram os movimentos em prol da qualidade do ensino do final da década de 1970 ao final da década de 1980⁴, como o

⁴A década de 1980, apesar de ser um período marcado pela repressão, é também um período fértil para a organização dos profissionais da educação. Inúmeras entidades, associações e movimentos de classe se voltam

Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, assinado em 1994, e o Fórum Permanente pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação.

No que se refere à formação dos professores, a LDB é lacunar. De acordo com o artigo 62 do documento, os professores da educação básica podem ser formados por universidades ou Institutos Superiores de Educação. A lei permite ainda que, em tais institutos, graduados de qualquer área possam se tornar professores, pois, como define a redação do artigo, as referidas instituições estão autorizadas a oferecer formação pedagógica a todos que “queiram se dedicar à educação básica”. Além disso, a lei deixa claro que os profissionais que atuam na educação infantil e nos anos iniciais podem ter apenas a formação em nível médio.

Se considerarmos que a LDB tinha como meta garantir a ampliação do nível de escolarização para todos os brasileiros, permitir que professores de qualquer nível de ensino tenham apenas a formação média é, no mínimo, contraditório. Tal atitude, como argumenta Melo, evidencia “o grande descompasso entre as políticas de formação e os objetivos proclamados de melhorar a qualidade da educação pública”. (MELO, 1999, p. 50).

Documentos que sucederam a LDB com o objetivo de ampliá-la, complementá-la ou modificá-la não mudaram de forma significativa a situação do professor no contexto da educação pública brasileira no final do século XX e início do século XXI. Só para ficar em um exemplo, temos o Plano Nacional de Educação, publicado em 1998, que em muito desagradou às expectativas dos profissionais da educação, pois, em certa medida, “ele reforça as ambiguidades contidas na LDB em relação aos espaços de formação e, conseqüentemente, ao perfil do professor.” (MELO, 1999, p. 53). A verdade que expressa o documento é a mesma com a qual esse país vem historicamente se deparando quando se trata de qualificar a educação, a falta de vontade do governo para fazer os investimentos financeiros necessários para que uma mudança efetiva aconteça.

Nesse sentido, o plano se mostra como mais uma proposta de um governo pautado em políticas neoliberais, marcado por iniciativas que visam à “adequação dos objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional e interno e, em especial, a consolidação do processo de formação do cidadão produtivo.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 78). Tal política, ainda nos primeiros anos do século XXI, quando o Brasil já vivia sob o regime de um governo democrático e defensor de políticas públicas de

para o contexto escolar, questionando o ensino considerado tradicional e excludente, bem como a falta de investimentos em políticas públicas de valorização docente.

inclusão social, ainda se fazia vigente e o que se vivenciou, pós FHC, foi “o embate entre as demandas das entidades e dos movimentos e as ações do governo em continuidade às políticas neoliberais do período anterior, e uma enorme retração na participação dos movimentos na definição da política educacional.” (FREITAS, 2007, p. 1207).

No entanto, não se pode deixar de destacar aspectos positivos que marcam a história da educação no Brasil, como as lutas e mobilizações geradas no final do século XX⁵, quando o país ainda amargava os resultados de um longo período de exceção. Marques (2000), em um estudo que analisa o processo de formação dos profissionais da educação no contexto brasileiro, em um percurso histórico que tem início no século XVIII, destaca a importância dos movimentos que ganharam fôlego a partir de 1980 e o comprometimento dos professores cujos ideais são marcadamente defendidos. Segundo o autor:

os anos de 1980, geralmente considerados como a década perdida, não o foram, certamente, para a educação, se levarmos em conta os movimentos de educadores que desde então se reestruturaram no país e, em especial, a atenção a esta questão crucial que é a da formação do profissional da educação. Questão prioritária, pois está na base de qualquer tentativa de construção de um projeto nacional de educação e é, sobretudo, condição radical para a implantação de medidas que se imponham. (MARQUES, 2000, p.10)

No bojo dessas transformações, o ensino de língua materna ganha relevância. Publicações resultantes de pesquisas e estudos de autores como Geraldini (1984), bem como documentos como os PCNs (1998) já apresentavam, no final do século XX, importantes reflexões sobre as práticas de leitura e de escrita no contexto escolar brasileiro, considerando a necessidade de se romper com propostas de ensino que se distanciavam e muito dos usos e práticas sociais da linguagem e que se limitavam à mera atividade escolar. Para tanto, compreende-se que é preciso investir em um ensino de língua mais significativo, que leve os alunos a ler e a escrever de modo competente e adequado, nas mais variadas situações em que

⁵ Merece destaque, também, “a luta travada desde os anos 1980, para resistir e tentar modificar as práticas autoritárias de traçar políticas educacionais consentâneas com interesses apenas dos que detêm o poder econômico e político em nosso país.” (BRZEZINSKI, 2010, p. 187). E, ao que tudo indica, essa luta não pode esmorecer, haja vista, para ficar em um exemplo bem atual, a proposta de reforma do Novo Ensino Médio publicada no Diário Oficial em setembro de 2016 pelo governo Temer, apenas 22 dias após a posse definitiva desse governo que, aliás, ainda deixa dúvidas sobre sua legitimidade. Como se sabe, tal reforma surge imposta por uma medida provisória, não é fruto de discussões de educadores, movimentos estudantis ou colegiados docentes, para citar apenas alguns dos grupos que estão diretamente envolvidos nas mudanças. Mas, a resistência se fez presente e várias instituições educacionais foram ocupadas por jovens que protestaram contra a arbitrariedade do governo mostrando que, como destaca Brzezinski, “o mundo vivido tem como prática a defesa da cidadania e que se coloca, dialeticamente, como um movimento mais vigoroso a cada vez que aparenta ter sido desmobilizado pelos golpes desferidos pelo mundo oficial”. (2010, p. 187).

a língua é requerida socialmente. O ensino de língua, então, passa a ser visto a partir de outras perspectivas.

2 Qual o lugar da literatura no ensino da língua portuguesa?

No que se refere especificamente à formação do professor de Língua Portuguesa, o final do século XX é um período que merece atenção. Impulsionados pela identificação das dificuldades do ensino de língua materna no país – resultantes de metodologias marcadas pela transmissão do conhecimento e por um ensino que considerava válido apenas a norma padrão da língua – intelectuais, pesquisadores e estudiosos se voltam para o contexto escolar, questionando o ensino considerado tradicional e excludente.

Entra em crise o papel do professor como mero transmissor de conhecimento; o ensino prescritivo da gramática, que em certa medida também se constitui como instrumento de exclusão social, dá lugar para o ensino da língua em uso. Ensinar língua portuguesa na escola passa a ter como objetivo a promoção do letramento do aluno, tornando-o capaz de usar a escrita e a leitura de modo competente e adequado nas mais variadas situações da língua em uso. Assim, ganha espaço uma concepção de ensino de leitura e de escrita como práticas discursivas resultantes de reflexões que emergiram de duas vertentes teóricas, os estudos de letramento e a concepção de gêneros do discurso. Há uma ressignificação do ensino e da aprendizagem de língua materna na medida em que as concepções em destaque privilegiam as práticas de linguagem que circulam na sociedade.

Com a perspectiva que tem como foco o ensino da língua através dos textos, uma nova identidade profissional começa a despontar e, por extensão, uma ressignificação das metodologias de ensino da Língua Portuguesa se torna necessário, pois, como define Geraldi, “Privilegiar o estudo do texto na sala de aula é aceitar o desafio do convívio com a instabilidade” uma vez que o texto “introduz a possibilidade das emergências, dos imprevistos, dos acontecimentos e dos acasos”. (2010, p. 119). Seguindo esse princípio, ganham espaço nas aulas de Língua Portuguesa as atividades de oralidade, escuta e leitura e de produção textual e análise linguística, em atividades que dinamizam a aula e proporcionam a troca, o diálogo e a interação.

Para uma nova prática, um novo professor.

Considerando o aluno e cada um deles em particular como sujeito leitor ou como sujeito autor de seus textos, ser professor já não pode mais ser o exercício puro e simples da capatazia (ou o exercício da gerência). É ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos (no caso, o texto) e a aprendizagem que se vai concretizando nas atividades de sala de aula. Cada um sendo um *outro*, portanto uma possível medida, o confronto dos pontos de vista faz da sala de aula um lugar de produção de sentidos. (GERALDI, 1997, p. 112. Grifo do autor)

Não se justifica mais uma atuação docente marcada pela postura do professor como mero transmissor de conhecimentos da gramática normativa, cuja metodologia se limita à aula expositiva, aos exercícios sobre a estrutura da língua e que usa os textos, inclusive os literários, apenas para ilustrar ou identificar exemplos dos conteúdos estudados.

A presença do texto como ponto central da aprendizagem e o ensino ancorado na concepção de língua como interação verbal (BAKHTIN, 1990) resulta em um movimento que tem por objetivo ampliar a aprendizagem em todos os sentidos, sobretudo porque dá vez e voz ao aluno para que ele possa “produzir conhecimento assumindo o lugar de sujeito pela atividade objetivante, lugar até agora reservado a ‘eleitos’ letrados”. (GERALDI, 2010, p. 78). E, assim, a leitura e a produção textual devem ter outro sentido para o aluno que, outrora acostumado aos exercícios de leitura e de escrita reduzidos à mera tarefa escolar, deve ser mobilizado para ir ao texto como leitor “carregado de contrapalavras possíveis” (GERALDI, 2010, p. 78) e desafiado a ir mais longe como escritor, não se limitando apenas a “redigir um texto sobre determinado tema” para o professor. (GERALDI, 2010, p. 78).

Mas, se o ensino de língua ganhou um novo sentido com a ênfase na prática com textos, o mesmo não se pode dizer sobre a literatura. Diluídos na definição de gênero do discurso, os textos literários perdem espaço na escola como expressão estética. Assim sendo, a leitura literária no contexto escolar não se apresenta como possibilidade de formar um leitor que vá além da superfície do texto. Ou seja, um leitor que se constitua como um intérprete ousado que, dotado de recursos intelectuais e linguísticos, seja capturado pela leitura, e que com ela se envolva subjetiva e intelectualmente.

Encontramos em Zilberman e Geraldi algumas evidências que nos ajudam a compreender a pouca presença da leitura literária na escola, como ocorre ainda na atualidade. Para Zilberman, um dos aspectos que devem ser considerados diz respeito ao fato dos textos literários serem vistos “como uma das possibilidades de texto ou gênero de discurso”. (ZILBERMAN, 2009, p. 16). Ou seja, na ânsia de colocar o aluno em contato com o maior número de gêneros possíveis, não se forma mais para ler literatura, mas para ler e produzir textos de gêneros diversos, privilegiando os que circulam socialmente no cotidiano. “Assim, dificilmente a literatura se apresenta no horizonte do estudante, porque [...] dilui-se no difuso conceito de texto ou discurso.” (ZILBERMAN, 2009, p. 17 e 18). Geraldi, por sua vez, defende que a “expulsão” da literatura das salas de aula se faz “em nome da presença de textos mais objetivos e pragmáticos” (GERALDI, 2010, p. 67) que, por sua vez, estão a serviço de “um

projeto de sociedade e de ciência mais profundo que sustentou o sucesso deste movimento”. (GERALDI, 2010, p. 67). Segundo o autor,

Minha hipótese é que as atividades de aula estão marcadas pelo projeto de cientificidade das ciências humanas, e é este projeto que deu sustentação social à preferência pelos textos pragmáticos, em prejuízo da presença de texto mais marcantes da literatura no conjunto de textos postos nas mãos dos estudantes para a leitura e como ‘modelos’ de textos a serem produzidos. (GERALDI, 2010, p. 67 e 68.

Ocorre, porém, que, no Brasil, há muito a leitura literária na escola é marcada por ausências e equívocos. No início da organização da educação formal no país, o ensino da literatura seguia dois caminhos, ou estava a serviço do ensino da língua, ou se resumia à obrigatoriedade do contato com as obras clássicas que, além de consagrarem um ensino tradicional, eram usadas como exemplo de correção do uso de “regras e princípios a serem absorvidos pelos futuros cidadãos”. (ZILBERMAN, 2009, p. 12). Ao que tudo indica, porém, a ênfase em um ensino marcado pela obrigatoriedade de leitura dos clássicos, ou que se servia desses como artifício para o ensino da língua, levou uma geração de jovens brasileiros a recusarem o contato com a literatura na escola, fato comprovado em muitos estudos e pesquisas publicadas no Brasil desde o final do século XX até a atualidade.

Pode-se considerar que de uma forma ou de outra, a escola brasileira parece cultivar há alguns anos uma lacuna na formação de muitos brasileiros que concluem a Educação Básica sem se constituírem como leitores literários e, o que é mais lamentável, sem condições de apreciarem o potencial das obras literárias enquanto expressão artística. Tal realidade se constitui, a nosso ver, como uma forma cruel de perpetuar um quadro real de exclusão no nosso país. Se considerarmos que a maioria das nossas crianças e jovens em idade escolar frequentam a escola pública, privar estes alunos do contato com o que temos de mais significativo em termos de produção literária é uma forma de adensar a exclusão que a cada dia se faz mais presente no Brasil.

No que se refere ao ensino da literatura, concordamos que os aspectos apresentados são decisivos para a frágil abordagem da literatura nas salas de aula de todo o país, mas quando se trata de Brasil, entendemos que há outros fatores que precisam ser considerados, pois são de grande relevância. Primeiramente, em grande parte das nossas escolas, os professores de Língua Portuguesa precisam trabalhar, em três ou quatro aulas semanais, os conteúdos de língua, de produção textual e de literatura. Considerando o tempo limitado das aulas e a quantidade de conteúdos que o ensino de língua precisa contemplar, aliado ainda à falta de interesse dos alunos pela leitura de textos mais longos e complexos, muitos professores acabam recorrendo a alternativas que possibilitam pelo menos uma aproximação, ainda que superficial e pouco

significativa, da literatura. Em geral, trazer para a sala de aula textos curtos, resumos e adaptações, com uma linguagem mais acessível, ou usar fragmentos de obras disponíveis nos livros didáticos, bem como a literatura em meios midiáticos ou audiovisuais são as opções mais comuns. Implícitos nestas abordagens facilitadas, porém, há outros fatores que precisam ser observados como, por exemplo, a formação e o perfil dos docentes egressos dos cursos de Letras.

Gabriela Rodella de Oliveira, em uma pesquisa desenvolvida nas escolas públicas da cidade de São Paulo, em 2008, evidenciou que cerca de 70% dos professores de Língua Portuguesa que atuam nas escolas básicas daquele município vêm de famílias com baixa escolaridade, são oriundos de escolas públicas e cursaram o ensino superior em instituições privadas e cursos noturnos. Esse percurso formativo, segundo Oliveira, “parece constituir uma formação precária para sujeitos que já carregavam desde a infância as marcas da carência no que diz respeito ao acesso aos bens culturais considerados legítimos”. (OLIVEIRA, 2008, p. 76). Ao final da formação, ou quando já estão em atuação na escola, os professores se deparam com uma jornada de trabalho longa e uma remuneração insuficiente o que contribui para perpetuar a sua fragilidade profissional, pois a formação continuada fica limitada à oferta dos cursos aligeirados promovidos pelo governo.

Diante dessa realidade, olhar para a formação e a atuação docente é fundamental. Nesse sentido, uma das questões primordiais se deve ao fato de as discussões teóricas surgirem e prosperarem em ambientes acadêmico chegando ao professor do ensino básico transformadas em conteúdos escolares nos manuais didáticos, cabendo, então, ao docente ser apenas uma espécie de “guia”, aquele que faz a ponte entre o material didático e os alunos. Essa postura do professor denota uma fragilidade na sua formação, resultando em uma identidade profissional marcada pelo “signo da desatualização”. (GERALDI, 2010, p. 85).

Assim sendo, os avanços propostos pelas discussões mais atuais sobre o ensino de língua materna e literatura, a vasta produção acadêmica que as pesquisas da área da linguagem têm gerado e os inúmeros documentos que se propõem como parâmetros e diretrizes para o ensino de língua portuguesa em voga no Brasil desde o final do século XX, contribuíram em muitos sentidos para enriquecer o ensino de língua, mas parece que ainda não estão sendo suficientes para romper com algumas práticas conservadoras no que se refere à literatura.

3 A formação inicial nos cursos de Licenciatura em Letras

Sendo os professores da Educação Básica egressos dos cursos de licenciatura, não deveriam eles estar bem preparados para transpor para a prática os conhecimentos teóricos que são a base da formação acadêmica? Ao que tudo indica, sim. No entanto, considerando o contexto educacional brasileiro, constata-se um distanciamento entre teoria e prática. Um dos problemas para tal distanciamento, por certo, deve-se à formação inicial dos professores.

Em grande parte dos cursos de Licenciatura, ainda encontramos currículos cujas disciplinas teóricas são dissociadas das disciplinas práticas. Esta desarticulação acarreta uma formação docente que não se aproxima do universo escolar e a seu conteúdo. No que se refere ao ensino de literatura, esse perfil se agrava porque a formação de um *corpus* literário exige tempo. E, se muitos professores não tiveram oportunidade de se constituírem leitores literários na educação básica, precisam, na universidade, suprir essa formação. Mas, háverá espaço e tempo para essa formação nas aulas de literatura do ensino superior? Ao que tudo indica, a ênfase no estudo da crítica e das teorias, nas aulas de literatura, sobrepõem-se à leitura dos textos literários. Assim, ao final da formação superior, muitos professores não se sentem preparados para atuarem como professores de literatura na escola.

E foi essa a realidade que encontramos na nossa experiência como professoras das disciplinas de Literatura e Ensino e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura em duas universidades do estado de Santa Catarina, sendo uma instituição pública federal e outra instituição privada. Participaram da pesquisa 50 alunos das duas instituições, 13 da instituição privada e 37 da instituição pública. A coleta de dados foi realizada durante os anos de 2018 e 2019 e incluiu como instrumento a aplicação de questionários com os grupos, rodas de conversa, análise de atividades de docência elaboradas pelos alunos e registro das socializações destas atividades em sala de aula. Cabe destacar que as professoras fizeram uso de um caderno de registros do qual destacaram o que os grupos verbalizaram e expressaram durante as apresentações dos trabalhos e as rodas de conversas.

O perfil dos alunos das duas instituições é bastante diferenciado. Por isso, consideramos relevante destacar esse fato. Na instituição pública, os alunos ingressam pelo vestibular; a grande maioria se dedica ao curso em período integral; muitos são bolsistas de iniciação científica ou fazem parte de algum projeto de pesquisa e extensão. Além disso, são alunos que iniciaram a graduação logo após o término do Ensino Médio e passam a maior parte do curso apenas se dedicando à formação, tendo, portanto, vida acadêmica.

Os alunos da universidade privada, por sua vez, ingressaram nos cursos por um processo de análise do histórico escolar. Muitos, concluíram o Ensino Médio e já foram inseridos no mercado de trabalho. São trabalhadores que estudam à noite, tendo menos tempo para se dedicarem à universidade. Alguns, poucos, fazem parte de projetos de pesquisa, mas não conseguem dedicar o tempo que desejariam às suas pesquisas, tendo a maioria limitações para participar de eventos e, por extensão, dificuldades para desenvolver produção acadêmica.

Ainda que sejam grupos com perfis diferentes, em ambos identificamos insegurança para abordar textos literários em sala de aula da educação básica, isso já nas primeiras aulas das nossas disciplinas, quando os desafiamos a pensar em uma estratégia de leitura para alunos do Ensino Fundamental II. Ao identificarmos esse comportamento em ambas as universidades, e sendo as professoras das duas disciplinas membros do mesmo grupo de pesquisa, percebemos que a análise daqueles contextos poderia nos ajudar a refletir sobre a formação dos futuros profissionais de Letras, tendo por objetivo entender como os alunos chegavam ao final do curso com tal dificuldade.

Iniciamos a nossa pesquisa, então, solicitando aos alunos que respondessem a um questionário com 10 questões abertas e fechadas. As perguntas versavam sobre: a formação até a chegada ao contexto universitário; o que motivou a escolha pelo curso e se esta foi a primeira opção deles quando decidiram ingressar na universidade; qual a experiência deles com a docência; que relação tinham com a leitura literária até a chegada à universidade; se se consideravam leitores literários; se tinham um acervo atualizado de literatura juvenil que pudessem indicar aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II; se a formação no curso de Letras, até o momento da aplicação do questionário, ampliou esse acervo; se no curso de Letras, havia disciplinas que discutiram ou contemplaram o ensino ou a leitura da literatura na escola; como estavam se constituindo como professores para atuarem na educação básica; se atuarão como professores da Educação Básica ao final do curso e, por fim, se se sentiam preparados para ensinar literatura ou mediar a leitura literária em salas de aula da educação básica.

Após a análise dos questionários e dos registros feitos durante os encontros com os alunos partícipes da pesquisa, bem como ao final das nossas aulas, quando nos foi possível vislumbrar o trajeto percorrido pelos alunos durante as disciplinas, pudemos verificar que a maioria optou pelo curso de Letras. Os que não tiveram essa como primeira opção, acabaram chegando a ele por cursos como direito e jornalismo.

No que se refere à experiência na docência, a maioria dos alunos da universidade privada tem essa experiência, ao contrário dos alunos da instituição pública. Quanto à intenção de exercerem a docência na educação básica, a grande maioria diz considerar essa possibilidade, apesar de terem uma imagem negativa das instituições, sobretudo quando as discussões versavam sobre a escola pública.

Quando indagados se são leitores literários, a resposta foi bastante relevante, pois em todas as duas instituições os alunos se consideram leitores de literatura, chegando a 100% em um dos grupos da universidade pública.

No entanto, ao serem questionados se teriam um acervo que poderia ser indicado aos alunos da educação básica, parte dos acadêmicos da instituição pública respondeu que não teria. Há que se destacar, porém, que alguns alunos justificaram a ausência de proximidade com essa leitura porque, segundo eles, nas disciplinas de literatura foi exigido deles a leitura dos clássicos da literatura nacional. Assim sendo, não saberiam indicar títulos mais atuais que pudessem ser bem recebidos pelos jovens leitores. Nas duas instituições, porém, houve referência a alguns títulos mais famosos do mercado editorial como *Harry Potter* e *Percy Jackson*. A falta de um contato com referências mais atuais já fica clara nessas respostas, pois ambos os títulos já estão no mercado há mais de 20 anos.

Ao questionarmos se teriam indicações de títulos, autores ou obras para a faixa etária a partir dos 11 ou 12 anos, a maioria revelou que não saberia indicar. No entanto, um número significativo afirma ter participado de disciplinas que contemplam o ensino ou a leitura da literatura na escola.

Ao final da leitura dos questionários e da análise do material que tínhamos em mãos, percebemos que aqueles alunos não estavam preparados para ensinar literatura na escola. Nossa observação veio ao encontro das respostas dos próprios alunos, pois quando questionados se se sentiam preparados para ensinar literatura na Educação Básica, ou se estavam preparados para atuarem como mediadores entre o livro literário e os jovens leitores, um número surpreendente dos alunos, mais especificamente 69% deles, afirmou que não.

Conclusão

Sabemos que na escola ainda há certa distância entre o que se defende como uma abordagem ideal da leitura literária em sala de aula e o que se encontra no contexto real. Alguns fatores contribuem para tal realidade, como o pouco tempo para uma leitura mais significativa da literatura em sala de aula, a resistência dos alunos, sobretudo nos anos finais do Ensino

Fundamental e do Ensino Médio, para se envolverem com uma leitura de maior fôlego, além da falta de um acervo disponível nas bibliotecas escolares que contemple sugestões dos próprios alunos. No entanto, há um outro fator que também se mostra determinante, o papel do professor como mediador entre o leitor e a leitura literária.

Na pesquisa que empreendemos, e cujo resultado apresentamos, algumas ações parecem ser essenciais. Discussões que permeiam o ensino da literatura, a formação do leitor literário e a leitura literária na escola precisam estar no bojo da formação daqueles profissionais. Chegar ao final da formação superior com um arsenal de leitura que legitime esse professor a entrar em sala de aula com o conhecimento necessário sobre os clássicos brasileiros, uma vez que ficará sob a responsabilidade dele fomentar e estimular a leitura de reconhecidos autores é, sem dúvida, necessário. Mas ainda não é o suficiente. É preciso mais. Os professores de língua portuguesa precisam, antes de tudo, serem leitores de literatura, incluindo a literatura infantil e juvenil. É essencial, ainda, que os professores se apropriem e dominem estratégias que favoreçam a formação e a atuação do leitor literário na escola.

Diante do exposto, entendemos que analisar como se constitui a formação do professor de literatura no contexto dos cursos de licenciatura é ponto fundamental para compreendermos como formar um leitor literário na escola, sobretudo hoje, quando há um novo desafio para todos os docentes, elaborar estratégias de integração entre os processos educativos anteriores e o acesso aos mecanismos de aprendizagem resultantes da inserção dos usuários nos espaços da cibercultura, o que é, de fato, de indiscutível importância. No entanto, encontrar o caminho para essa integração pode ser a oportunidade para tornar a leitura literária mais próxima das crianças de jovens de todo o Brasil.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. [Volochínov]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5. Ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BRASIL. *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 10. ed., Brasília: Edições Câmara, 2014.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

GERALDI, João Wanderlei. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro&João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderlei. *Portos de Passagem*. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes: 1997.

GERALDI, João Wanderlei. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10 ed. Rev. e Amp. São Paulo: Cortez, 2012.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica In: *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella. *O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação (USP), São Paulo, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 3ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?. In: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*. V.5, n.1, p. 9 – 20, jan/jun, 2009.

Recebido em 13 de julho de 2020.

Aceito em 23 de outubro de 2020.