

ALINE AKEMI NAGATA

**ENSINO DE LITERATURA:
FORMAÇÃO, REFLEXÃO E PRÁTICA**

Dissertação apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do Título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientador: Profa Dr^a Raquel Salek Fiad

**CAMPINAS
2010**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

N131e

Nagata, Aline Akemi.

Ensino de literatura : formação, reflexão e prática / Aline Akemi Nagata. -- Campinas, SP : [s.n.], 2010.

Orientador : Raquel Salek Fiad.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Literatura - Estudo e ensino. 2. Professores - Formação. 3. Professor reflexivo. 4. Prática de ensino. I. Fiad, Raquel Salek. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

oe/iel

Título em inglês: Literature teaching: formation, reflection and practice.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Literature - Study and teaching; Teachers - Formation; Reflective teacher; Teachig practice.

Área de concentração: Língua Materna.

Titulação: Mestre em Linguística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Raquel Salek Fiad (orientadora), Profa. Dra. Roxane Helena Rodrigues Rojo e Prof. Dr. Emerson de Pietri. Suplentes: Profa. Dra. Lilian Lopes Martin da Silva e Profa. Dra. Adriane Teresinha Sartori.

Data da defesa: 24/02/2010.

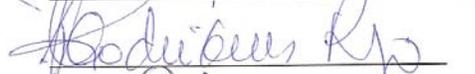
Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Raquel Salek Fiad

Roxane Helena Rodrigues Rojo

Emerson de Pietri


Adriane Teresinha Sartori

Lilian Lopes Martin da Silva

IEL/UNICAMP
2010

Ao Pai Celestial.
Aos meus pais, Rosemary e
Jorge.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Raquel Salek Fiad, pela oportunidade de ser sua orientanda nestes últimos anos, pela paciência ao orientar este trabalho, por sua ajuda nos momentos em que parecíamos remar contra a maré e pelas contribuições a esta pesquisa.

Aos professores Roxane Rojo e Emerson de Pietri por suas sugestões durante o exame de qualificação.

Aos professores que voluntariamente participaram desta pesquisa, por estarem sempre prontos a colaborar e por embarcarem comigo neste estudo sobre a Literatura e o seu ensino.

Às minhas eternas amigas Mariane e Noemia, com que eu divido minhas aflições e que colaboraram muito para que este estudo pudesse acontecer.

Aos professores do IEL, em especial, Terezinha Maher e Denise Bértoli Braga, pelas contribuições à minha formação e, indiretamente, para este trabalho.

Aos meus professores da UMC, especialmente, Roberto Bezerra, Neusa Gritti, Sandra Gattolin e Valdete Fuga, pelo apoio, antes e durante o mestrado. Muito obrigada!

Aos funcionários do IEL, sempre muito prestativos e prontos a ajudar.

À minha mãe, pelo apoio, pelo carinho e pelo esforço para que eu pudesse estudar sempre.

Ao meu pai que, mesmo não estando entre nós, se fez presente em todos os sentidos.

Às minhas primas queridas, Heith, Juliana e Janaína, pelo carinho e presença em todos os momentos.

Ao meu namorado, Marcelo, por ser meu interlocutor, sempre disposto a discutir as questões deste trabalho e, também, por seu carinho e compreensão.

Livros

Tropeçavas nos astros desastrada
Quase não tínhamos livros em casa
E a cidade não tinha livraria
Mas os livros que em nossa vida entraram
São como a radiação de um corpo negro
Apontando pra a expansão do Universo
Porque a frase, o conceito, o enredo, o verso
(E, sem dúvida, sobretudo o verso)
É o que pode lançar mundos no mundo.

Tropeçavas nos astros desastrada
Sem saber que a ventura e a desventura
Dessa estrada que vai do nada ao nada
São livros e o luar contra a cultura.

Os livros são objetos transcendentos
Mas podemos amá-los do amor táctil
Que votamos aos maços de cigarro
Domá-los, cultivá-los em aquários,
Em estantes, gaiolas, em fogueiras
Ou lançá-los pra fora das janelas
(Talvez isso nos livre de lançarmo-nos)
Ou o que é muito pior por odiarmo-los
Podemos simplesmente escrever um:

Encher de vãs palavras muitas páginas
E de mais confusão as prateleiras.
Tropeçavas nos astros desastrada
Mas pra mim foste a estrela entre as estrelas.

(Caetano Veloso)

RESUMO

Esta dissertação investiga a situação do ensino de Literatura hoje. Para tanto foi feita uma revisão bibliográfica sobre o tema proposto. A partir disto, foram selecionados alguns professores atuantes no ensino médio para que pudessem relatar as formas com as quais vêm lidando com o ensino de Literatura, além de aspectos relativos à sua formação. Tais participantes foram selecionados seguindo alguns critérios: 1) formação há menos de cinco anos, para que se possa entender a relação entre formação e prática e também por crermos no exposto por Tardif e Raymond (2000), que os professores passam por diferentes fases no início de suas carreiras e que, estas são complementos de sua formação; 2) formação em universidades distintas, para que possamos explorar o tema sob diferentes propostas de formação, sejam elas públicas ou privadas; 3) professores atuantes no ensino de Literatura, visto que este é o objeto de nossa investigação. Seguindo a estes critérios chegamos aos cinco professores que participam desta pesquisa. A contribuição dos mesmos foi feita por meio de questionários previamente elaborados seguindo três eixos de discussão: a formação, a prática e o objeto. É perceptível, tanto nos relatos quanto na revisão bibliográfica, que os professores com os quais temos contato durante a formação, seja na educação básica, seja na universidade, influenciam nas futuras escolhas como professores, especialmente as metodológicas e didáticas. Além disso, alguns participantes apontam para uma necessidade de aproximação entre universidade e escola, pois creem que este contato é essencial para a formação do professor. Em relação à prática afirmam enfrentar algumas dificuldades, principalmente em se tratando de aplicar os conhecimentos advindos da formação universitária, posto que a realidade que enfrentam é diferente da visão que tinham dela durante a formação. Soma-se a isso questões como alunos desinteressados e falta de definição dos objetivos do ensino literário. Os professores têm bastante claro para eles a importância de se ensinar Literatura hoje, embora não tenham ainda conseguido demonstrar esta necessidade para seus alunos. Por fim, os participantes ainda possuem dúvidas em relação ao como ensinar.

Termos-chave: Literatura – Estudo e ensino; Professores – formação; Professor reflexivo; Prática de ensino.

ABSTRACT

This dissertation investigates the current situation of Literature teaching. In order to do that, a review on the topic has been done and, based on the information gathered, some teachers working in high school were selected to report their experience with Literature teaching and teacher formation. The teachers were chosen according to the following criteria: 1) they had to be graduated for less than five years, thus, we would be able to understand the relationship between formation and practice, as we share Raymond and Tardif's (2000) view that teachers go through different stages in the beginning of their careers and these stages are complementary to their formation; 2) formation in different universities – public and private –, so the topic could be explored from different formation perspectives; 3) teachers working with Literature teaching, since this is the objective of our investigation. We have chosen five teachers suitable to these criteria who answered to pre designed questionnaires on three topics: formation, practice and the Literature subject. Both the reports and the literature review have shown that the influence of participants' former teachers from school or college was relevant to their decision of becoming teachers, having influenced especially their understanding of methodology and didactics. Some participants have claimed that stronger bonds between university and school were necessary, since this exchange could improve teacher formation. As for practice, they found it particularly difficult to apply what they had learned at university, as reality seems to be quite different from what they expected it to be. In addition to that, they have to deal with uninterested students and their lack of definition for Literature teaching goals. Teachers are aware of how important it is to teach Literature, although they have not been able to transmit this consciousness to their students yet. Finally, the participants still have some doubts about how to teach.

Key-terms: Literature - Study and teaching; Teachers - Formation; Reflective teacher; Teaching practice.

SUMÁRIO

Introdução.....	1
CAPÍTULO I – Que Literatura queremos ensinar?.....	11
1. O que é Literatura?	11
2. Como ensinar Literatura?	20
3. Literatura na escola.....	29
4. Literatura: rivais e mitos – será o fim?	33
4.2. Era digital	36
4.3. Literatura X Gramática.....	38
4.4. Mitos.....	40
4.5. Leitura e Literatura	44
4.6. Vestibular	50
4.7. Livros e materiais didáticos.....	52
CAPÍTULO II – Ensino de Literatura: entre o oficial e o real	57
1. Formando professores DE Literatura	57
2. A educação básica: alguns números	59
3. Um breve histórico	63
3.1. A Era Vargas (1930 – 1945).....	65
3.2. O Nacional-desenvolvimentismo (1945-1964)	69
3.3. A Ditadura Militar (1964 – 1984)	71
3.4. As reformas progressistas (1985-2006).....	74
3.4.1. LDB dez anos: conquistas e frustrações (1996 – 2007)	79
4. Da formação à prática.....	84
4.1. Conhecendo os documentos oficiais.....	84
4.2. Orientações Curriculares Nacionais: a (des)valorização da Literatura na escola..	87
4.2.1. O currículo nacional e suas implicações.....	87
4.2.2. As produções multiculturais e sua (des)valorização.....	89
4.2.3. Um ensino multicultural pautado nos cânones?	90
4.2.4. Literário e não-literário: uma fronteira social.....	92
4.2.5. Considerações.....	94
CAPÍTULO III – Formação e prática.....	97
1. E a formação?	97
1.1. A formação do professor começa na educação básica	99
2. E a prática?	106
CAPÍTULO IV – Metodologia.....	117
1. Apresentando os critérios	117
1.1. Escolhendo os participantes.....	118
1.2. Coletando os dados.....	119
1.2.1. Pressupostos	122
1.2.2. Perguntas de pesquisa.....	123
1.2.3. Categorias de análise	124
CAPÍTULO V – Com a palavra os professores	127

1. Revisando currículos universitários	127
2. Adélia	134
2.1. Perfil	134
2.2. A educação básica	134
2.3. A graduação	137
2.4. A professora.....	146
3. Clarice.....	156
3.1. Perfil	156
3.2. A educação básica	156
3.3. A graduação.....	158
3.4. A professora.....	160
4. Eunice	168
4.1. Perfil	168
4.2. A educação básica	168
4.3. A graduação	174
4.4. A professora.....	182
5. Myriam	193
5.1. Perfil	193
5.2. A educação básica e a graduação	194
5.3. A professora.....	197
6. Fernando	203
6.1. Perfil	203
6.2. A educação básica	204
6.3. A formação	206
6.4. O professor	209
CAPÍTULO VI – Considerações Finais	215
Referências Bibliográficas.....	225
Anexos	235

Introdução

1. Revisando a teoria, levantando conceitos

Considerando o grande número de trabalhos publicados na área de ensino de línguas, especialmente no âmbito das áreas de Educação e de Linguística Aplicada, é de se estranhar que se encontrem, dentro das mesmas, poucas produções que reflitam sobre o ensino de Literatura para os jovens no ensino médio, como veremos no decorrer de nossas discussões¹. Só esse fator já nos revelaria a situação há muito levantada e discutida, contudo não resolvida, da chamada “crise dos estudos literários”². Essa afirmação se apóia no levantamento das pesquisas feitas até o presente momento neste âmbito, que indicam o início dessa “crise”, expressa no célebre artigo de Antonio Candido, “O direito à Literatura” (1995), além das dissertações e teses desenvolvidas que buscaram analisar a situação das salas de aulas, dos professores, do ensino, sustentadas por diferentes linhas de pensamento, que indicam esse mesmo cenário alarmante.

Além disso, a análise dos documentos oficiais trazidos pelo Governo Federal expressa a preocupação com o ensino de Literatura, contudo não estabelece, de forma concreta, os objetivos e as formas de fazê-lo acontecer em sala de aula.

Dessa forma, percebemos, ainda seguindo este raciocínio, que muitas pesquisas foram feitas no âmbito do ensino de Literatura (embora este número não esteja nem perto

¹ Não estamos neste momento realizando levantamento de publicações didáticas, voltadas especificamente para o trabalho em sala de aula, mas sim, daquelas que refletem, discutem, questionam a situação desse ensino.

² O que se convencionou chamar de crise dos estudos literários, nada mais é do que a visão de que a Literatura está desaparecendo do universo da formação básica e também do cotidiano do cidadão. Cf. Osakabe; Yatsuda (1999); Candido (1995). As discussões nesse sentido tendem ao universo da visão do pesquisador, que tanto pode relacioná-las com a chegada dos meios de comunicação de massa (Cf. Averbuck (1984); Lucas (2001)), quanto com o Vestibular (Cf. Lajolo (2006)), ou mesmo com os métodos utilizados em sala de aula (Cf. Brandão; Martins (2003)).

das publicações das demais áreas, como o ensino de língua estrangeira, por exemplo³), contudo, comparando os resultados percebemos que os problemas apontados ainda são os mesmos, ou seja, poucas foram as mudanças no âmbito da sala de aula, entre as práticas do professor de Literatura, embora, o discurso dos professores tenha mudado, muitas vezes, incorporando aspectos teóricos, trazidos pelas leituras e pelos cursos de formação em serviço.

Em outras palavras, mudanças ocorreram sim, em alguns aspectos, tais como o discurso do professor e o modo como este busca ensinar, visto que a clientela também mudou muito, contudo, alguns apontamentos, problemas e desafios continuam sendo os mesmos, como veremos no decorrer deste trabalho.

A formação do professor, também muito estudada, analisada, discutida e, sobretudo questionada, tem demonstrado que alguns dos problemas da prática poderiam ter sido evitados na formação. Partindo desse último ponto, recorte das discussões aqui enumeradas, Chartier (1995) relata o descompasso existente entre a prática escolar e as discussões existentes fora dela, na universidade. Silva I (2005), exatos dez anos depois expõe a mesma realidade quando afirma que não há articulação entre os conhecimentos universitários e a experiência escolar.

Acreditamos que o imediatismo entre a realização das pesquisas e a sua chegada até a prática do professor é praticamente impossível e desnecessário, posto que, caso ocorresse, não haveria motivação para a realização dos trabalhos, pois, não existiriam questionamentos. Todavia, a aproximação entre a universidade e a escola não pode se dar somente por meio das pesquisas, sobretudo, considerando os cursos de licenciatura. Ou seja, a universidade precisa encontrar formas de se aproximar da escola, de conhecê-la, de entendê-la, para que o seu discurso durante a formação esteja próximo da realidade que os futuros professores terão de enfrentar.

³ Segundo Kleiman (2001a), a pesquisa em Linguística Aplicada ao ensino e aprendizagem de língua materna ainda era tímida nos anos 1990, diante das pesquisas em Linguística Aplicada ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Nesse sentido, já que verificamos, superficialmente, que muito poucas reviravoltas aconteceram no ensino de Literatura, consideramos conveniente levantar, por meio dessas publicações, qual era (ou é) essa realidade. Discussão que está presente, no tópico que se segue.

2. Redescobrimo as pesquisas, revelando as lacunas

A Literatura e a sua presença no ensino têm sido alvo de preocupações há bastante tempo. Rocco, já em 1981, em sua obra “Literatura/ensino: uma problemática”, assinalava a importância desse tipo de estudo. Nesse trabalho, a autora problematizou o ensino de Literatura em três tópicos principais: a) a necessidade de se caracterizar o aluno; b) a realidade do ensino literário e c) a busca de uma base teórica consistente.

Nessa pesquisa, a autora tece considerações pertinentes ainda hoje no ensino de Literatura, tais como: professores que culpam a suposta aversão dos alunos à leitura pelo fracasso no ensino, enquanto alunos afirmam gostar de ler, porém, fora da escola; o trabalho com elementos extratexto (biografia do autor, historiografia literária, gramática, entre outros) em detrimento da própria obra literária, quando não a substituem por resumos de livros didáticos ou outros tipos de meios de comunicação, como filmes, novelas etc.; um conceito problemático do que seja Literatura e, por conseguinte, seu ensino na escola média; a falta de tempo para preparar aulas; a irrelevância do aluno, de seus conhecimentos, gostos e interesses, quando da elaboração do currículo; enfim, elementos que ainda permanecem na formação e na prática de muitos professores. A pergunta é: por quê?

Cerca de oito anos após a publicação da obra de Rocco, Vieira (1989) retrata ainda uma realidade parecida. Em seu livro “O prazer do texto: perspectivas para o ensino de Literatura”, a autora busca avaliar a situação do ensino sob três vertentes: o que a Secretaria da Educação propõe às escolas; o que, de fato, é ensinado nas escolas e, por fim, o que é avaliado ao término da educação básica (vestibular).

Ao responder a essas três questões, a autora relatou a seguinte realidade: a proposta enviada pela Secretaria de Educação amplia, no sentido de uma orientação teórica, os limites do ensino tradicional. Contudo, ela parte do pressuposto de que a formação dos docentes é eficiente, o que segundo a autora, nem sempre é verdade. Além disso, as propostas da Secretaria nem sempre são aceitas entre os docentes, devido à sua ligação com o sistema político.

Outro ponto de suas considerações é a formação do leitor, segundo ela objetivo maior do ensino de Literatura, todavia, ignorada entre os hábitos dos alunos, por causas sociais ou por sua falta de atratividade quando comparada com os meios de comunicação de massa, como a TV, por exemplo. Contudo, a autora é da opinião de que a contribuição da escola para a formação do leitor é mínima, ou seja, elege vilões e não se inclui entre eles é uma grande falha da escola.

Aguiar e Bordini (1993) em “Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas” entrevistaram cerca de 240 alunos e 80 professores em Porto Alegre e constataram um crescente desinteresse dos alunos pela Literatura, conforme avançava o grau de escolaridade. Além disso, apontaram para um despreparo considerável entre os professores em relação à abordagem da obra literária.

Percebemos que o quadro apontado ainda parece ser bastante atual se considerarmos as escolas de ensino médio. Há ainda a persistência de um ensino calcado na memorização de toda a Historiografia Literária, ou seja, dos nomes de autores, datas e principais obras, bem como das características concernentes ao período artístico ao qual se vinculam, visando quase sempre a cumprir os requisitos dos grandes Vestibulares e seguindo a fio as fórmulas dadas pelos Livros Didáticos. Esses três fatores realçados acima, citados na maioria das discussões feitas a respeito do ensino da Literatura até hoje, são considerados os “vilões” da situação inaceitável em que se encontra esse ensino, principalmente por imporem medidas e conteúdos aquém dos interesses e curiosidades dos alunos.

Mesmo chegando quase sempre aos mesmos problemas, ainda sem solução, as pesquisas no âmbito da Literatura relacionada com a educação seguem diferentes vertentes, dependendo da preocupação de cada autor.

Entre as publicações que mais se destacam estão aquelas que relacionam Literatura e Leitura, como em Eco (1994), Alves (2001) e Lajolo. O estudo desta relação pode focar tanto nas leituras do professor, como na coleção de artigos organizados por Marinho e Silva (1998) e também nas diversas vertentes da leitura, expostas por diferentes autores em Marinho (2001), quanto na leitura realizada pelo aluno e na formação do leitor, caso da coletânea de artigos organizada por Turchi e Silva (2006). Também não podemos deixar de mencionar, os autores que se preocupam mais especificamente com a escolarização da leitura, como Geraldi (2002; 2003) e Lajolo (2006).

Há também uma segunda vertente: os interessados no futuro da Literatura e de seu ensino. Estes, por sua vez, subdividem-se, por um lado, entre aqueles a quem Umberto Eco (1979) chamaria de *apocalípticos*, ou seja, que veem um horizonte não muito promissor para a Literatura (caso não se façam mudanças em seu ensino) frente à introdução das mídias (rádio, televisão etc.) e das tecnologias (o computador, principalmente) dentro e fora do ambiente escolar e, por outro lado, os que diante dessa mesma realidade assumem uma postura mais *integrada* que, em outras palavras, acredita que não é possível ignorar essa inserção, portanto, só resta integrá-la da melhor forma possível ao ensino de qualquer disciplina, inclusive da Literatura. Dentre esses últimos, podemos citar, Lucas (2001), a coletânea de artigos organizados por Averbuck (1984) e os artigos de Bastos (1998), Bosi (1999), Tinoco (2006), Sapiecinski (2006) e Braga (2006). Aliás, tal preocupação também já foi alvo de algumas considerações que fizemos durante a graduação (NAGATA et. al., 2004) e durante a especialização (NAGATA, 2006).

Continuando o rol das pesquisas é possível citar ainda uma terceira vertente de autores, cujas preocupações giram em torno dos materiais didáticos ou mesmo dos métodos utilizados durante as aulas, buscando analisá-los em muitos e diferentes aspectos, variando de acordo com a linha de pesquisa adotada, como se pode ver nos três artigos que se seguem: Brandão e Martins (2003), Cafiero e Corrêa (2003) e Belmiro (2003).

Existe em todas as pesquisas citadas e em outras mais, como nos célebres escritos de Antonio Candido (1959, 1972 e 1995), por exemplo, a preocupação em exaltar a necessidade de permanência do ensino de Literatura, a detecção dos problemas nocivos a esse objetivo, a busca de soluções à maioria deles. Todavia, a visão do como fazer, ainda é uma grande lacuna das publicações que relacionam Literatura e Educação.

Dentre os autores que têm, no estudo dessa relação, o seu objetivo principal, podemos citar: Aguiar e Bordini (1993), Leahy-Dios (2000 e 2001), Flôres (2001), Evangelista, Brandão e Machado (2001), Paiva A. et. al. (2003), Cereja (2005) e Cosson (2006).

3. Propondo um estudo

Após esse breve levantamento bibliográfico retomamos as discussões de nosso primeiro tópico por meio de uma pergunta provocativa: os dados apontados pelas pesquisas sobre o tema podem ser considerados atuais?

Para responder a essa questão, partimos de um pressuposto básico: as universidades, com seus centros de pesquisa exercem papel fundamental (mas não único) no sentido de propor mudanças no *status quo* – as publicações acima citadas provam essa preocupação no âmbito do tema a ser discutido nessa pesquisa – e, considerando que essas mesmas pesquisas, embora mais escassas, nunca pararam de avançar, parece ser este estacionamento das mudanças efetivas na escola, como diria Silva E (2001), um problema de comunicação. As pesquisas são realizadas nas universidades, muitas delas partem de dados da realidade escolar observada, contudo, seu contato com a escola termina com a coleta de dados. Em outras palavras, os resultados da pesquisa, seus avanços no sentido da mudança, não voltam para a realidade observada, ficam confinados em belas encadernações, guardadas em alguma prateleira da biblioteca (seja da universidade, seja da escola), sem provocar mudanças na situação do ensino (Ibid).

Ou seja,

na ótica do professor do 1º ou 2º grau, o pesquisador universitário é aquele que chega, coleta os seus preciosos dados, vai embora e nunca mais aparece. Os resultados da pesquisa? Bem, eles serão publicados numa das poucas revistas que o professor jamais vai ler ou poderão ainda apodrecer nas prateleiras de uma biblioteca (SILVA E, 2001, p. 30).

Já a visão do pesquisador é a de que não houve receptividade das escolas em relação à investigação.

Moita Lopes (1996, p. 31) também discute a questão:

acredita-se que os desenvolvimentos teóricos e práticos dos programas de LA não conseguiram ir além do mundo acadêmico e alcançar o mundo relativamente distante da sala de aula de línguas, onde a prática de ensinar e aprender línguas se desenvolve.

Para o autor (1996) existe um alto nível de desenvolvimento teórico que, contudo, não consegue influenciar as escolas.

Para Rajagopalan (2003, p. 10) o problema não está na falta de divulgação das pesquisas, mas sim, no fato de elas desconsiderarem algo muito importante, o leitor: “por mais óbvias ou racionais que pareçam as nossas posições a respeito da linguagem e seu funcionamento, é preciso sempre lembrar que elas não são tão óbvias para quem não compartilha conosco os postulados fundamentais da ciência”.

Por outro lado, a escola como um todo formado por diretores, coordenadores, professores, alunos, funcionários e comunidade, queixa-se de seus problemas, de seu atraso em relação à sociedade, sente-se mal-compreendida, mal-amada, inútil, mas pouco faz para mudar. Ainda não entendeu que ela, a escola, também precisa se repensar, sem ficar esperando as transformações vindas “de cima”. Somente a escola pode se autotransformar, com seus professores, alunos, diretores, coordenadores, funcionários e comunidade (ALARCÃO, 2008).

Nesse sentido, seguindo o raciocínio de Chiappini (2005) é preciso estreitar os laços entre universidade e escola, não para que uma determine o que a outra deve fazer, mas para que ambas se compreendam mutuamente; para que as pesquisas partam da escola e retornem a ela; para que a escola não se sinta isolada do mundo e busque sua própria mudança. Mas, “esta comunicação deve partir, pelo menos, da intenção de uma das partes envolvidas no processo” (SILVA E, 2001, p. 30).

A ponte entre a universidade e a escola deveria começar a ocorrer na formação do professor.

De acordo com Moita Lopes (1996, p. 179) “a formação que os professores recebem não lhes permite fazer escolhas sobre o quê, o como e o por que ensinar que sejam informadas teoricamente”.

Por isso, nos propomos nesta pesquisa a ouvir professores de Literatura atuantes na rede pública ou privada, para realizar um panorama da situação desse ensino, dos problemas enfrentados e das soluções encontradas todos os dias por professores, independentemente de onde estão. Para isto, tomamos por base as considerações de Freire (2001, p. 34), que fala do

direito que o povo tem de ser sujeito da pesquisa que procura conhecê-lo melhor. E não objeto da pesquisa que os especialistas fazem em torno dele. Nesta segunda hipótese, os especialistas falam sobre ele; quando muito, falam a ele, mas não com ele, pois só o escutam enquanto ele responde às perguntas que lhe fazem.

Contudo, o levantamento não deve parar somente nas falhas da escola ou do professor, se é que elas existem, mas também é preciso rever até que ponto os cursos de Letras estão formando professores de Literatura, ou apenas conhecedores da mesma.

Não queremos com tal afirmação criar a falsa impressão de que conhecer a Literatura não seja importante, pelo contrário, é o pré-requisito para um bom professor, mas, os mecanismos de ensino estão além do simples conhecimento e da análise, são mais difíceis de serem apreendidos (se é que o podem ser). São, portanto, mais raros em qualquer curso de licenciatura, como verificamos em Camargo (2005), em Chiappini (2005), em Leahy-Dios (2002) e em Silva (2005), que retratam respectivamente, a ausência de discussão metodológica nos cursos de formação para auxiliar a prática do professor, a escassez de universidades que interagem com as escolas de ensino fundamental e médio, o choque com a realidade, ainda durante a formação, no início dos estágios e, os cuidados para que as discussões teóricas não se percam no vazio, assuntos estes que constituem a base de nossas discussões.

As motivações para a realização deste trabalho são as mesmas expostas por Alarcão (2008, p. 77) em relação à sua própria pesquisa:

comecei a interessar-me por estas questões depois de ter experimentado, eu própria, as alegrias e frustrações de ser professora e de ter descoberto, também por mim, que, para ser professora, não me bastava saber bem os conteúdos que devia ensinar, por muito importante que isso fosse. Dava-me conta de que havia mensagens que não passavam; interrogava-me sobre as condições de estudo dos meus alunos, as suas motivações para estudar ou a falta delas. Observava as suas reações sobre os fracassos que assombravam o seu percurso. Observava igualmente as reações dos meus colegas perante esses fracassos. Comecei a querer compreender mais a fundo.

Nesse sentido, para darmos conta de tão complexo assunto, o presente trabalho organiza-se da seguinte forma: no capítulo I, **Que Literatura queremos ensinar?**, traremos dados sobre a presença da Literatura na escola, buscaremos (re)discutir alguns mitos sobre seu ensino, para enfim chegarmos a uma definição do nosso objeto de estudo.

No capítulo II, **Ensino de Literatura: entre o oficial e o real**, apresentaremos alguns dados quantitativos em relação à educação básica. Também faremos um breve histórico da formação dos professores no Brasil. Além disso, analisaremos os documentos oficiais do governo federal que tratam especificamente do ensino médio e da Literatura.

Para o capítulo III, **Formação e prática** reservamos uma discussão a respeito dos temas que o nomeiam trazendo a contribuição dos autores que compõem a base teórica deste trabalho.

A **metodologia** de coleta dos dados dos participantes desta pesquisa será apresentada no capítulo IV, bem como os pressupostos e as perguntas de pesquisa que nos nortearam.

Finalmente, no capítulo V, **Com a palavra os professores**, traremos uma breve análise dos currículos universitários de nossos participantes, assim como o perfil detalhado dos mesmos, para em seguida discutirmos suas falas no que concerne às preocupações deste trabalho, quais são: a formação do professor, a prática e o ensino de Literatura.

Em nossas **Considerações Finais**, no capítulo VI, procuraremos fazer a ligação entre todas as discussões expostas, bem como responder às nossas perguntas de pesquisa, expostas no capítulo metodológico.

CAPÍTULO I – Que Literatura queremos ensinar?

1. O que é Literatura?

Em uma sociedade que busca apenas aquilo que é útil, prático, que está a serviço de algo maior, as obras de arte parecem ser objetos estranhos: “a literatura não tem objetivos além de si mesma. O prazer da leitura é seu próprio fim” (ALVES, 2001, p. 52). Porém, este particular, que poderia ser considerado como um desvalor, é justamente o que lhe confere valor, ou seja, o fato de não visar utilidades práticas traz para a arte, na medida em que humaniza e trabalha contra a *coisificação*, um valor maior, um valor para o conhecimento.

Mesmo assim, por sua associação ao ócio, ao tempo livre, especialmente no caso da Literatura, parece que o seu estudo transformou-se em algo dispensável para a sociedade, ou seja, nas palavras de Alfredo Bosi⁴, “vive-se numa fase de bastante perplexidade na medida em que se põem em xeque a função da literatura, a natureza da literatura; e também, como decorrência, a possibilidade de ensinar literatura” (apud ROCCO, 1981, p. 97). Os livros são tidos ora como uma ocupação que não gera prazer, portanto imprópria para os momentos de diversão, ora como algo que não é trabalho. Mas, se a literatura não é trabalho, nem é prazer, o que é literatura afinal?

A literatura é a arte da palavra, pode-se dizer em uma definição superficial. Diferente do trabalho alienante, a arte, como tal, humaniza, por isso não deve ser vista como algo supérfluo. Adorno (2002, [1969]) ao tratar do tempo livre exemplifica esta questão; segundo o autor, suas atividades fora do trabalho são tão importantes quanto a sua própria ocupação, não podendo ser comparadas a qualquer tipo de hobby. Assim é com a arte, sua função é tão importante quanto qualquer outra, apesar de não visar fins práticos, como o trabalho supostamente o faz, ela liberta, e por fazê-lo torna-se um direito fundamental para o ser humano, pois como afirma Antonio Candido (1995, p. 241), o

⁴ Entrevista concedida pelo autor, que compõe a parte III do livro de Rocco (1981).

indispensável não são apenas os bens que “asseguram sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual, o alimento, a saúde, a liberdade individual, o direito à crença, à opinião, ao lazer, à arte e à literatura”.

A definição do que seja Literatura é alvo de discussões. De acordo com Murrie (2001, p. 83), “a polêmica em torno do conceito de texto literário é notória. Desde os gregos, passando pelos românticos e chegando aos modernistas, procura-se um conceito universal que defina as características de texto literário”.

Muitas vezes, estes conceitos concedem à Literatura um caráter místico. Dessa forma, a definição do que é literário depende da forma como a pessoa lê, alguns textos nascem literários, outros atingem esta condição e a outros ela é imposta (EAGLETON, 1990).

A questão do dilema acerca do ensino de literatura em nosso contexto pode ser exemplificada pelo que frequentemente acontece com os alunos durante o Ensino Médio. As pessoas envolvidas com estudos literários no contexto escolar encontram-se em uma posição de conflito, já que essas três últimas séries se concentram em um estágio crucial da vida do estudante. Afinal, podem significar tanto o fim dos estudos e a entrada no mercado de trabalho quanto a transição rumo ao ensino superior. Dessa forma, essas séries têm por obrigação formar para os dois caminhos.

Nesse sentido, uma pergunta parece ser essencial: “a que vem a literatura para os alunos em geral, quando se entende que boa parte deles não terá condições (e talvez nem mesmo necessidade) de seguir no curso superior?” (OSAKABE; FREDERICO, 2004, p. 67). Para os que pretendem ingressar no nível superior, os estudos literários visam revisar a extensa bibliografia dos vestibulares, muitas vezes pautada nos cânones. Para os outros, ainda segundo os autores, é muito difícil criar uma explicação plausível, já que as leituras exigidas, via de regra, não parecem estar relacionadas à vida cotidiana dos alunos.

Apesar de parecer que a literatura está alheia ao processo de formação para o mercado de trabalho, sua importância é essencial no ensino médio, pois ela forma para a consciência crítica do ser. Segundo Chiappini (2002, p. 24):

é o conceito de trabalho (não alienado) que supera a concepção tradicional de literatura, de língua e de saber. Se conseguirmos que ele esteja no centro de nossas preocupações pedagógicas, entendido como prática de um sujeito agindo sobre o mundo para transformá-lo e, para, através de sua ação, afirmar a sua liberdade e fugir à alienação, estaremos talvez conseguindo formar uma capacidade lingüística plural nos nossos alunos (...).

Regina Zilberman (2003, p. 25) também compartilha da mesma opinião. Diz a autora, que a Literatura “sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente”.

Além disso, Eco (2003, p. 227) ao afirmar que “contar e ouvir histórias é uma função biológica” corrobora as ideias de Antonio Candido (1995, p. 242) quando este afirma que “se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura [...] parece corresponder a uma necessidade universal”.

Necessidade universal ou *conceito discutível*, o fato é que para ensinar Literatura não é necessário ter uma pré-definição, muitas vezes sem significado do que ela representa, mas sim, ter clara a sua condição indefinida. Cabe a cada um dos professores de Literatura conhecer os conceitos de Literatura existentes para, a partir deles, criar o seu próprio, de acordo com suas crenças pessoais, o que nem sempre é fácil:

os conceitos de texto literário em diversas épocas, através dos escritores representantes de cada momento, devem ser criticados à luz da perspectiva atual da crítica, bem como a partir das leituras efetivamente realizadas pelos alunos, a fim de não se tornarem parte de um ensino autoritário e ideológico (MURRIE, 2001, p. 85).

Cosson (2006, p. 17) assim define a importância da Literatura na escola:

na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser re-elaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. [...]

É por possuir a função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas.

Segundo Lajolo (1997, p. 17) a obra literária é um objeto social que necessita que alguém a escreva e que outro a leia para existir. Esta relação estabelecida entre produtor e consumidor é mediada por muitas instâncias; o editor, o distribuidor, o livreiro

etc. Dessa forma, “a literatura iguala-se a qualquer produto produzido e consumido em moldes capitalistas” (LAJOLO, 1997, p. 17).

Contudo, para que um texto seja considerado literário é preciso muito mais do que o simples trânsito entre autor e leitor. Para a autora (Ibid, p. 10) existem algumas instâncias que referendam a *literariedade* de um texto. Dentre essas, a escola é a que vem cumprindo este papel de “avalista e fiadora da natureza e valor literários dos livros” há mais tempo e com maior eficiência.

Assim, Lajolo (Ibid, p. 43) define Literatura como

porta de um mundo autônomo que, nascendo com ela, não se desfaz na última página do livro, no último verso do poema, na última fala da representação. Permanece ricocheteando no leitor, incorporado como vivência, erigindo-se em marco do percurso de leitura de cada um. [...].
Literatura não transmite nada. Cria [...]. E, o que é fundamental, ao mesmo tempo que cria, aponta para o provisório da criação.

Cereja (2005, p.p 24, 37) realizou uma pesquisa com professores e alunos de quatro escolas paulistanas, acerca do ensino de Literatura. Ele observou que tanto uns quanto os outros tiveram dificuldade em definir o que é Literatura. Enquanto 52% dos alunos entenderam-na como uma disciplina escolar e, apenas 13% vêem a Literatura como arte que faz uso especial da linguagem verbal, entre as quatro professoras entrevistadas, somente uma associou Literatura à arte que faz uso da palavra.

Da mesma forma pesquisa anterior realizada por Rocco (1981, p. 28) também apresentou os mesmos resultados. Observa a autora a:

ausência de critérios, concepções distorcidas ou deformadas, confusões conceituais, onde prevalece a idéia de que literatura é uma coisa e texto outra, onde são privilegiados os aspectos biografia do autor, aquisição de cultura, um tipo de história literária como determinantes da obra, em detrimento do próprio texto.

Pautada nos vestibulares, a formação curricular está quase sempre voltada aos grandes nomes da literatura, sua biografia e principais obras, seguindo assim, sucessivamente, a uma cronologia literária que afasta os alunos da fruição e reflexão sobre o texto:

A história literária, por exemplo, tal como ela existe na prática escolar, acaba por precipitar uma espécie de "desistorização" do texto. História literária, nas escolas de segundo grau e mesmo num bom número de cursos de letras nada mais é do que um alinhavado de episódios históricos, configurações sociais, nomes de

autores e de obras dos quais, graças a uma espécie de princípio de contigüidade emerge, por postulado, um tipo qualquer de relação entre a série literária e as outras (LAJOLO, 1986, [s.p.]).

Essa atitude vai de encontro aos propósitos da educação, pois como afirma Paulo Freire (2000a, p. 58), por pretender levar à transformação da realidade, à inserção crítica no mundo, a educação não pode se pautar na repetição desmedida de conteúdos, sem que haja uma reavaliação sobre suas contribuições atuais, caso contrário, estará a serviço “da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável”.

Não se quer com isso derrubar os cânones, aliás, como afirma Ana Maria Machado (2002, p. 98):

grande parte da vitalidade e permanência dos grandes livros não está em suas qualidades intrínsecas de forma acabada e fechada, mas no potencial de leituras que elas permitem. Daí que uma conversa sobre os clássicos não pode se confundir com uma lista do que deve ser lido, ou se limitar a uma defesa de por que eles devem permanecer entre nós. Tudo isso só se completa se dermos também atenção à maneira de ler.

Para a autora, uma lista dos cânones deve ser constantemente discutida, para assim, adquirir validade e sentido àqueles que a utilizam.

Lajolo explica o conceito de clássico. Segundo a autora (1997, p. 21), originário da palavra latina *classis*, que significa *classe de escola*, os clássicos eram assim chamados por sua adequação à leitura escolar, por sua utilidade no alcance dos objetivos escolares.

Fidelis (2008) realizou um estudo acerca dos processos que levam à canonização de textos e autores literários. Segundo a autora (Ibid) existem duas formas de canonização: a dos textos e a modelar.

A primeira está diretamente relacionada à escolha, seleção das obras ou escritores reconhecidos por uma tradição. Nela estão imbricados os papéis da crítica, da obra e do público na construção dos valores que caracterizam uma obra canônica:

esse território literário vai se delineando num processo de lutas e demarcações de poder pelos agentes que movimentam a cena literária: a crítica e instituições reguladoras como a escola, a academia, o mercado editorial e o público (Ibid, p.p. 11-12).

Sendo assim, a crítica exerce um papel de formadora de opinião, pois reflete sobre o objeto literário, sobre sua constituição, sobre os critérios de legitimação:

diante do inevitável que é a obra, o crítico elabora um discurso fundador do campo de conhecimento e é esse discurso que traz as bases do que se compreende por literatura, por valor literário, por obra de arte e que impõe, portanto, as regras, as medidas reguladoras do território literário, marcando as fronteiras do que é e do que não é considerado literatura e, dentro desse conjunto, o que é a literatura canonizada e a literatura não-canonizada (FIDELIS, 2008, p. 13).

Como sabemos existem várias vertentes de crítica literária, portanto este não é um discurso único e permanente, ele se transforma continuamente. Os critérios a serem adotados são redefinidos a partir das filiações estéticas e históricas, das lutas internas de poder entre a crítica especializada (Ibid).

Fato interessante observado por Fidelis (2008) é que a valoração de uma obra está mais ligada ao seu reconhecimento pela crítica e pelos escritores do que pelo público.

Contudo, existem ainda outros fatores como: o prestígio da língua, visto que algumas são consideradas mais literárias do que outras, sendo este um critério mais político do que estético; a temporalidade, ligada à perpetuação da obra e/ou do autor transcendendo sua época; e, a legitimação do escritor, que pode ser inegociável, posto que o autor consta em todas as listas canônicas, ou negociável, quando a legitimação não é parte de um acordo entre todos os críticos (Ibid).

A segunda forma de canonização de um texto é a do modelo, ou seja, quando um texto é considerado uma boa manifestação de um fazer literário. Este caminho para a canonização pode seguir tanto a um critério gramatical, quanto de formação do indivíduo, ou seja, transmissão de valores e conceitos (Ibid).

A autora estabeleceu ainda a existência de três cânones: o historiográfico, o escolar e o vestibular.

O primeiro é aquele estabelecido pela crítica literária. No caso da Literatura Brasileira percebe-se, de acordo com Fidelis (Ibid), uma tentativa de que os textos escolhidos expressem a “brasileiridade”, visando a autonomia em relação à Literatura Portuguesa e também a constituição do Brasil enquanto nação.

Já o cânone escolar re-escreve o cânone historiográfico, sobretudo no livro didático. Este último apresenta os cânones de uma forma naturalizada, ignorando o processo de canonização (Ibid).

Por fim, o cânone-vestibular está ligado ao tema defendido pela autora de que as listas de livros divulgadas pelos vestibulares constituem um novo cânone, que se apropria do cânone historiográfico e do cânone didático e os re-escreve (FIDELIS, 2008).

Todavia, se os estudos literários são tão necessários para a formação desde a educação básica, e a sua forma atual não parece caminhar de maneira satisfatória, o que impede uma mudança? Os empecilhos são muitos e vão desde a burocracia escolar até a acomodação daqueles que poderiam iniciar tais mudanças. Mas, parece ser de consenso que a grande dificuldade de se encaminhar os estudos literários em geral é a complexidade e indefinição do tema, o que causa desconforto. Segundo Schön (1992), há uma crença quase mística nas respostas exatas, e esse tipo de verdade única tende a atrapalhar a “*confusão*” do aluno, que segundo o autor é essencial ao processo de aprendizagem.

Essa verdade única ou resposta certa, não existe nos estudos literários, o que traz dificuldade para os professores. Desta forma:

Quando somos confrontados com uma tarefa difícil ou situação que não queremos tratar, vamos tentar o nosso melhor para sair da mesma por qualquer meio necessário. É muito mais fácil simplesmente esquecê-la, em vez de lidar com ela como deve ser. Em vez de fazer o que precisa ser feito para o crescimento educacional – não só nosso, mas de nossos alunos também – nós contornamos o problema que precisa ser tratado (TAYLOR, [s.d] , p. 3 – tradução nossa)

De acordo com Zilberman (2003), o professor não deve buscar a redução dos sentidos, uma resposta padronizada, ou seja, dentre as muitas leituras trazidas pelos alunos, eleger a “melhor”, deve ao contrário, desencadear múltiplas visões e interpretações, dar relevância ao processo de compreensão da obra, mais do que à resposta considerada certa por padrões desconhecidos pelos alunos.

Afora esta questão, a literatura, especificamente, está sofrendo um processo de banalização por meio de recursos da indústria cultural, como os paradidáticos, as adaptações e simplificações, que veiculam sublitteraturas dentro e fora da escola como forma de facilitar o acesso a ela.

Ao tratar da literatura infantil, Zilberman (2003, p. 58) observa a necessidade de o escritor, quando recorrer às adaptações, não “gerar ingenuidade ou impostura, pois os valores exigidos dela são idênticos àqueles que contam para a avaliação do universo

literário destinado aos adultos”. Ou seja, faça uso da literatura infantil e juvenil de qualidade, dispensando a literatura infantilizada, aquela que trata de temas recorrentes e afasta o leitor das grandes discussões.

Pois, como alerta Azevedo (2003), a separação do mundo por faixa de idade atende mais aos preceitos do mercado do que às preferências do leitor, já que pessoas podem estar na mesma faixa-etária, mas não terem os mesmos gostos ou serem mais maduras do que outras.

Desse modo, é preciso pensar nas características destes textos, o que os rotula como sendo apropriados para determinada faixa-etária, quais as estratégias utilizadas pelo autor para recontar a história original, quais as imposições de mercado por eles trazidos, entre outras características (GRIJÓ, 2007). E é sobre estas características que o professor deve refletir, analisar para então escolher as adaptações que serão lidas por seus alunos. Entendendo esta situação não como uma substituição ou facilitação da leitura do original, mas como um diálogo com ele.

Dizemos isto porque, muitas vezes se tem a falsa ideia de que uma obra adaptada para crianças ou jovens facilita a leitura de um clássico, posto que a “atualiza” para uma linguagem contemporânea, ou mesmo transforma sua composição original, de peça teatral a narração, por exemplo. E este é um mercado em expansão.

Na já citada pesquisa realizada por Rocco (1981) com alunos e professores, estes últimos afirmaram à época que os alunos apresentavam resistência a obras extensas, com letras pequenas e sem gravuras. Também expuseram a quase impossibilidade de que leiam em uma linguagem não-contemporânea, quando o fazem, é somente para cumprir uma obrigação.

Todavia, nesta busca incessante pela atração do jovem leitor, o adaptador deixa pelo caminho trechos e até mesmo personagens, que julga irrelevantes, para a compreensão da história. Altera, sintetiza, explicita contextos em busca da interação com leitores como os da pesquisa de Rocco:

O adaptador “trava um diálogo com o texto original. No entanto, circunscreve-a em outro contexto, a partir de outras condições de produção e a partir do seu

próprio contexto de produção de leitura, já que ele também é um leitor [...] mesmo que recontando uma história, temos uma nova obra” (GRIJÓ, 2007, p. 98).

Nesse sentido, “o que não podemos é compreender a adaptação como um substitutivo que facilita o exercício da leitura, já que o **ponto aumentado** ou **diminuído**, nessa história, faz diferença” (Ibid, p. 106 – grifos do autor). Em outras palavras, as adaptações resultam de um diálogo entre o adaptador e o texto original, sendo ele também um leitor da obra, portanto, sujeito às suas próprias interpretações.

Ao levar uma adaptação para a sala de aula, o professor deve ter em mente que esta, apesar de dialogar com o original, não o é, ou seja, o valor está na obra que lhe serviu de referência, especialmente em seus aspectos estéticos, ignorados, na maioria das vezes, pelos adaptadores, cuja preocupação maior é “com o que está escrito, em detrimento do como. Dado que afeta de modo particular o discurso literário [...]. A articulação entre o que se conta e como se conta é que funda no literário sua magnitude” (Ibid, p. 102).

O desprestígio deste tipo de Literatura vem de sua ligação com a cultura de massa. Sobre isso, afirma a Zilberman (2003, p. 71):

a elevação quantitativa do público não determinou a melhora da qualidade, uma vez que o interesse em motivar a aquisição permanente ocasiona a pouca durabilidade do objeto; daí a transitoriedade atribuída à cultura massificada, de modo que os extremos representados por grande número de obras e pequeno valor acabaram por se tocar, causa do desprestígio dessas produções.

Nesse sentido, mesmo estando vinculados à arte literária, os livros infantis circulam como cultura de massa, e estão sujeitos aos mesmos processos de produção (tiragens, clichês, estereótipos etc.). Daí a importância do papel do professor, que deve entender estas questões e levar um livro à sala de aula por seu valor estético, não somente por seu caráter moralizante ou por aspectos gramaticais (Ibid).

Para Lajolo (1986) este papel é muito importante, pois é para os professores que são dirigidas as “tentações” da indústria cultural. Somos os *atravessadores*, ou seja, estamos entre os alunos e as editoras, por isso precisamos ser seduzidos pelo texto, pelo texto que fala sobre o texto, pelos elementos extratextuais que acompanham o texto, embora não nos reconheçamos como *vítimas* deste sistema.

Prossegue a autora:

A inclusão de sugestões de atividades em livros destinados ao público infantil já foi interiorizada como necessidade pelos professores, que as solicitam quando não as encontram no livro que escolhem para seus alunos [...]. Se na origem dessa distorção está o despreparo do magistério, seu achatamento salarial, a precariedade das condições de seu exercício profissional, reconhecer tudo isso não diminui a gravidade do fato de que a leitura patrocinada pela escola de hoje parece sofrer de uniformização (LAJOLO, 1986, p. 71).

É preciso então que o professor se liberte destas *imposições*, utilizando-as de acordo com suas crenças, reformulando-as e adequando-as aos seus alunos (Ibid).

2. Como ensinar Literatura?

Como vimos, o ensino de Literatura, antes essencial à formação do indivíduo (ZILBERMAN, 2003), hoje é questionado, inutilizado. Isto porque, a sociedade da informação está sempre em busca da utilidade, de preferência quando os fins práticos estão voltados para o mercado de trabalho.

Desta forma é natural que a leitura de um livro, ou informações sobre a vida pessoal de determinado autor sejam consideradas supérfluas. E de fato o são. Diante de uma concepção de formação voltada exclusivamente para os interesses do mercado, não há espaço para a Literatura:

O ensino da literatura não precisava de qualquer justificativa enquanto a escola secundária conservou a natureza humanista trazida de suas origens. Convertido em profissionalizante ou transformando-se numa aspiração para grupos sociais que, por várias razões, dificilmente chegarão à universidade, o segundo grau teve de redefinir suas expectativas em relação à presença da literatura no currículo (ZILBERMAN, 1988, p. 134).

De acordo com autora (Ibid), existem dois caminhos para os alunos de ensino médio: o da *terminalidade* e o da *continuidade*. O primeiro, profissionalizante, não vê na Literatura quaisquer funções práticas, que possam manter financeiramente o aluno que a estuda. O segundo, ponte para o ensino superior, também não entende os estudos literários como um saber fundamental, a menos que o aluno opte pelo curso de Letras.

Qualquer das duas opções busca fins práticos para um ensino que proporciona uma formação mais subjetiva, a formação do ser humano, do cidadão crítico, conceitos que no currículo escolar são apenas palavras sem significado.

Nesse sentido, Candido (1972, p. 805) acrescenta, sobre a Literatura:

sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes. A literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial [...] ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, com altos e baixos, luzes e sombras.

Reafirmada a importância da Literatura para a formação, partimos para uma discussão acerca da sua presença na escola. Para Aguiar (2007) a Literatura ainda permanece devido à sua ligação com o poder e o prestígio das classes dominantes, expressando a visão de mundo e os interesses desta camada social.

Contudo, considerando a afirmação de Candido, a permanência da Literatura nas escolas presta um desserviço para a classe dominante, posto que conscientiza as classes dominadas, que passam a reivindicar sua presença nas decisões sociais. E, proporcionar a reflexão sobre sua própria condição é uma das grandes “utilidades” da Literatura (ZILBERMAN, 2003).

Todavia, o encaminhamento das aulas tem seguido a um esquema pouco proveitoso no alcance dessa “utilidade” literária:

- a) abrir o livro didático na página tal e ler o texto ali colocado;
- b) responder, por escrito, as perguntas do questionário subsequente;
- c) fazer os exercícios gramaticais;
- d) escrever uma redação a partir do texto para a leitura e correção do professor (SILVA E., 2002, p.p. 38-39).

Sendo assim, o “Como fazer” é sempre o alvo das discussões, mais até do que o “Por quê?”. Como despertar o interesse do aluno? Como formar o leitor? Como ensinar Literatura?

O que fazer *com e do* texto literário em sala de aula funda-se, ou devia fundar-se, em uma concepção de literatura muitas vezes deixada de lado em discussões pedagógicas. Estas, de modo geral, afastam os problemas teóricos como irrelevantes ou elitistas diante da situação precária que, diz-se, espera o professor de literatura numa classe de jovens (LAJOLO, 2006, p. 11).

Cosson (2006, p. 23) afirma:

o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura [...], mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.

Letramento literário é, para Cosson (Ibid, p. 12) “o processo de letramento que se faz via textos literários” compreendendo “não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio”.

A escolarização da Literatura compreende três tipos de aprendizagem: *da literatura, sobre a literatura e por meio da literatura* (Ibid, p. 47). As aulas tradicionais oscilam entre as duas últimas, ignorando a primeira que deveria ser o ponto central das aulas (Ibid).

Nesse sentido propõe o autor (Ibid) que o ensino de Literatura centralize-se na experiência do literário, sem focar na mera leitura, focando no fortalecimento da compreensão crítica. Também não deve ser reduzida ao sistema canônico, mas sim acrescentar outros sistemas, em uma visão ampla do objeto literário. Finalmente, deve construir uma comunidade de leitores, estabelecendo um movimento contínuo de leituras, visando ampliar o repertório cultural do aluno.

A escolha do texto é sempre complicada, especialmente quando a formação do professor (e mesmo a do leitor) é precária. Isto porque, sem entender o texto, sem conhecer as formas de “mergulhar” em seus sentidos, o professor recorre, muitas vezes, a interpretações já existentes, daí a permanência dos mesmos textos (os chamados cânones), daí a ausência das produções contemporâneas, ainda não estudadas e desvendadas pelos autores dos livros didáticos.

Aliás, para Silva I (2005), a permanência dos cânones na escola está diretamente relacionada aos inúmeros materiais já produzidos sobre estes textos, tais como roteiros e adaptações, o que “facilitaria” o trabalho do professor.

Dessa forma:

é imprescindível que o professor atualize suas leituras, a fim de também levar a produção de autores contemporâneos para a sala de aula e até com o objetivo de questionar o cânone literário. Além disso, é preciso considerar que várias obras,

apesar de não terem grande representatividade no cânone literário, merecem ser lidas e estudadas pelo valor estético que apresentam (Ibid, p. 35).

Na escola existem vários fatores que influenciam na escolha de um texto: os programas; a legibilidade, que separa os leitores por faixa etária; as condições de leitura na escola, englobadas na situação da biblioteca e de um funcionário preparado; e, as leituras do professor (COSSON, 2006).

Para o autor (Ibid), no processo de letramento literário, ou seja, de escolarização da Literatura, não podemos ignorar os cânones, dada a sua ligação com a identidade cultural do país e importância de dialogar com essa herança para que o leitor atinja a maturidade.

Contudo, o processo de canonização provocado pela seleção dos textos pode e deve ser democrático, contemplando a diversidade cultural e os valores da comunidade de leitores. Mas, ainda assim, deve ser entendido como um processo de exclusão do que não foi selecionado (Ibid).

E mais:

aceitar a existência do cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada não implica prender-se ao passado em uma atitude sacralizadora das obras literárias. Assim como a adoção de obras contemporâneas não pode levar à perda da historicidade da língua e da cultura (Ibid, p. 34).

Importante distinguir o contemporâneo, que são as obras escritas e publicadas em nossa época, do atual, obras que têm significado em nossa época, independentemente da época em que foram escritas ou publicadas. Isto porque “o letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos” (Ibidem).

Em suma:

ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares (Ibid, p.p. 35-36).

Para Zilberman (2003) toda seleção é uma discriminação. Contudo, uma questão precisa estar bem clara na mente do professor quando da escolha dos textos: o valor da leitura está na qualidade estética da obra, e não nos aspectos gramaticais ou moralizantes. Em outras palavras, os alunos lerão Machado de Assis por sua qualidade estética e não por sua suposta impecável correção gramatical⁵.

A adequação ao leitor também é um ponto importante, pois evita a rejeição à leitura antes mesmo que ela aconteça⁶. Contudo, é preciso tomar cuidado para não desvirtuar os propósitos teóricos. Vale lembrar que a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais julgava-se interdisciplinar, mas na prática, foi implantada de forma disciplinar. Além disso, também não se deve levar a ferro e fogo a proposta, tão falada e ao mesmo tempo tão mal entendida, de partir do interesse do aluno, pois, considerando o ensino de Literatura, objeto de desinteresse, seu destino seria um só: a exclusão total em prol das adaptações, da literatura infantilizada, dos quadrinhos, das mídias, em vez de partir destes objetos que fazem parte do cotidiano do aluno para aproximá-lo do texto literário.

Ou seja, não se pode confundir adequar com subestimar o leitor. Não é porque o leitor não é adulto, que ele merece uma Literatura menor (ZILBERMAN, 2003). Neste ponto concordamos com a afirmação de Osakabe (2002, p. 30):

Tão espinhosa quanto a produção de um discurso próprio, a escuta da literatura é como o desafio a qualquer nova experiência. Escamotear essa premissa é cair em substitutivos falsos de facilitação de tarefas que têm sido uma das causas principais do extremo marasmo de quase toda a produção contemporânea (literária ou não). Literatura fácil; teorias fáceis; modos fáceis de leitura – banalidades de um conceito de escola que, em nome de uma pretensa adequação às aspirações do aluno, antecipa o seu desejo e lhe veda o direito aos desafios.

Britto (2007, p.p. 65-66) concorda com esta visão:

Para a escola cumprir sua função, é preciso acabar com a pedagogia do gostoso, com o utilitarismo e o reducionismo didático. É preciso oferecer ao educando, desde as séries iniciais, textos que vão além do seu referencial cotidiano [...] definir os critérios com que se trabalha.

Seguindo neste raciocínio, as ideias de Vigotsky (2005) demonstram a necessidade de que o professor se antecipe em relação àquilo que o aluno ainda não sabe e nem pode alcançar sozinho. Considerando o conceito de zona de desenvolvimento proximal

⁵ Cf. BAGNO (2007).

⁶ Cf. pesquisa realizada com alunos da rede pública em ROCCO, 1981.

(ZDP), que é o caminho entre o conhecimento real e o potencial, percebemos que o trabalho do professor, enquanto mediador é o de desafiar os alunos constantemente, trabalhar o percurso entre o que o aluno já sabe, já conhece, já gosta até o texto literário, quando este não faz parte de sua vida.

Para Flôres e Rolla (2001, p. 40) o trabalho com a Literatura não pode ser impositivo e meramente formal, assim como “informar a respeito de técnicas ou períodos literários não resultará em alargamento dos limites culturais que orientam as práticas significativas, senão num estágio bem mais adiantado de formação”.

Buscar respostas imediatas para problemas concretos em propostas milagrosas e salvadoras para usos do texto literário em sala de aula, também não é o caminho. Para Lajolo (2006, p. 14) “Técnicas milagrosas para convívio harmonioso com o texto literário não existem”.

Contudo, algumas atividades podem transformar o ensino de Literatura em um estudo interessante e motivador.

Cosson (2006) expõe uma sequência básica de letramento literário na escola. Inicia-se o trabalho com uma atividade de *motivação*, geralmente ligada ao tema ou a um aspecto da obra, cabendo ao professor conduzir a atividade de forma a favorecer sem, contudo, reduzir, a leitura da obra.

Em seguida, a *introdução* é o momento em que se apresentam o autor e a obra. Esta é uma atividade simples, portanto não deve ser transformada em uma longa aula expositiva sobre a vida do autor, necessitando somente de algumas informações básicas, em geral, ligadas ao texto a ser lido. Ainda na introdução é importante apresentar a obra e falar de sua importância, justificando sua escolha, sem sintetizar o texto.

A próxima atividade é a *leitura*. Quando o texto for extenso esta atividade deve ser feita extraclasse, por um período combinado previamente com os alunos. Contudo, as atividades de leitura precisam ser acompanhadas pelo professor, daí a sugestão de que se desenvolvam *intervalos*, ou seja, momentos em que os alunos apresentam suas leituras em uma simples conversa ou por meio de atividades específicas, como a leitura de outros

textos que tenham ligação com a obra que está sendo lida, a leitura e análise conjunta de um trecho ou capítulo, entre outras.

Os intervalos são importantes para que o professor perceba as dificuldades de leitura dos alunos enquanto ela ainda está em processo.

A última atividade proposta por Cosson (2006, p. 65) como parte da sequência é a *interpretação*, dividida em dois momentos: o interior e o exterior. O primeiro é o que acompanha a atividade de leitura “e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura”.

Este primeiro momento é afetado pelas atividades feitas antes e durante a leitura, ou seja, as três primeiras atividades descritas (a motivação, a introdução e a leitura) são os momentos de intervenção da escola no letramento literário.

Já o momento externo “é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (Ibid, p. 65). São as conversas que temos a respeito do livro que lemos, das formas como ele nos afetou, os aconselhamentos para que outros o leiam etc.

Na escola, este é o momento de ampliar os sentidos da leitura individual por meio do compartilhamento de interpretações entre os leitores, feitos, sobretudo, em forma de registro (Ibid).

O autor (Ibid, p. 83) expõe ainda a sequência expandida, que incorpora a sequência básica, acrescentando um primeiro momento de interpretação que “destina-se a uma apreensão global da obra. O objetivo dessa etapa é levar o aluno a traduzir a impressão geral do título, o impacto que ele tece sobre sua sensibilidade de leitor” e, deve ser feita ou iniciada em sala de aula, sinalizando ao aluno a importância de sua leitura individual no processo de letramento literário.

Logo após a primeira interpretação há a *contextualização*, que visa o aprofundamento da leitura por meio dos contextos trazidos pela obra. Estes contextos podem ser de diversos tipos, tais como: teórico, histórico, estilístico, poético, crítico, presentificador e temático (Ibid, p. 86).

Contudo, as atividades de contextualização não devem ser entendidas como algo externo ao texto, mas sim como uma maneira de ampliar a leitura, de ir mais longe (COSSON, 2006).

Em seguida ou mesmo durante a atividade de contextualização, já que esta pode ser feita por meio de pesquisa extraclasse, há o momento para a *segunda interpretação*. Esta atividade aprofundará a leitura de um dos aspectos da obra: uma personagem, o tema, questões contemporâneas etc.

Por fim, a *expansão* dá conta das relações textuais, da intertextualidade. Este é um trabalho comparativo que pode ser utilizado como *motivação* para uma próxima sequência.

A leitura que o professor faz do texto antes de levá-lo à sala de aula é essencial para que se faça um bom trabalho. Ler, analisar e avaliar os materiais são passos importantes que justificam a presença de um texto e a ausência de outro em cada contexto de trabalho, pois considera as necessidades de cada comunidade.

Embora Lajolo (2006) afirme que atualmente não cabe ao professor decidir os destinos do texto literário em sala de aula, pois tal tarefa há muito vem sendo ocupada pelas editoras, pelos livros didáticos e paradidáticos, acreditamos, ainda com base na autora (Ibid) que não basta apenas escolher um bom texto, mas o trabalho com ele em sala de aula é essencial, pois, dependendo da forma como este é conduzido, a leitura pode ser diluída pela perspectiva de leitura patrocinada pela escola.

Tomando como exemplo a poesia, a autora prossegue (Ibid, p. 51):

Como os contatos mais sistemáticos que as crianças têm com a poesia são mediados pela escola (e não se tem como fugir a isso), e como é freqüente que os textos mesmo bons sejam seguidos de maus exercícios, é bem provável que a escola esteja, se não *desensinando*, ao menos prestando um *desserviço* à poesia.

Tratamos aqui da leitura dos textos literários, mas isto não quer dizer esta deve ser a única leitura realizada na escola. Pelo contrário, os textos não-literários também devem fazer parte deste rol.

Sobre esta questão, Zilberman (2003) apresenta um paradoxo interessante. Segundo a autora, cobra-se dos alunos que leiam textos literários, contudo, são os textos

não-literários que estes mesmos alunos aprenderão a *reproduzir*, ou seja, forma-se o leitor literário que não é escritor literário, em compensação forma-se o escritor de gêneros informativos, que, em geral, não é leitor de jornais e revistas.

Embora saibamos que esta formação do leitor e do escritor é muito precária e existente somente no mundo do ideal teórico, como afirma Zilberman (2008, p. 71):

até um certo período da história do Ocidente, ele [o leitor] era formado para a literatura; hoje, ele é alfabetizado e preparado para entender textos escritos, mas nem sempre a literatura se apresenta no seu horizonte, porque ainda sacralizada pelas instituições que a difundem.

Por fim, Lajolo (2006, p. 15) reitera a impossibilidade de fugir de alguns encaminhamentos na aula de Literatura, “como a inscrição do texto na época de sua produção; a inscrição, no texto, do conjunto dos principais juízos críticos que sobre ele se foram acumulando; a inscrição do e no texto, no e do cotidiano dos alunos”.

Silva I (2005, p. 21) complementa:

o educando também deveria ser orientado para compreender qual o papel da literatura, qual a função social desta manifestação artística e por que se deve estudá-la. Não encontrando uma relação direta entre o texto literário e o seu cotidiano, o aluno não percebe a literatura como espaço de construção de mundos possíveis que dialogam com a realidade.

Além disso, assim como o professor, o aluno tem o direito de não gostar de um texto. É uma liberdade garantida a qualquer leitor que é pouco praticada nas escolas.

Contudo, para que os alunos entendem o papel, a função social e o porquê estudar Literatura é preciso que o professor tenha estas respostas bem claras para si mesmo, pois:

acreditamos que quando o profissional compreende, teoricamente, o “porquê” trabalhar determinado conceito, ele é capaz de construir o “como” trabalhá-lo que, certamente, não é igual para todos e nem para todas as situações escolares. Entender o “porquê” não é um processo simples, ao contrário, demanda tempo e elaboração. [...] não há uma relação direta entre saber a teoria e alcançar bons resultados na sua apresentação didática (MAGALHÃES, 2001, p.p. 254-255).

Para tanto, são necessárias muitas reflexões, como explica Martins (2006, p.p. 98-100). Primeiramente, desmistificar a concepção escolarizada da Literatura, como decorativa e bela; incentivar o trabalho com textos clássicos e contemporâneos; reavaliar os enfoques de trabalho (estética, história, biografia); evitar os fragmentos descontextualizados; considerar a diversidade de leituras dos alunos; diversificar o trabalho

com os textos; desenvolver análises comparativas entre textos de diferentes autores e diferentes épocas; incentivar a produção de resenhas, paródias, resumos como forma de recriação do intertexto literário; dissociar a Literatura da análise gramatical; incentivar a leitura de textos contemporâneos locais; considerar as escolhas pessoais dos alunos e a diversidade dos textos; estabelecer comparações entre a cyberliteratura e a impressa; investir na perspectiva intersemiótica; valorizar as histórias de leitura dos alunos.

3. Literatura na escola

Ricardo Azevedo⁷ (2009) reafirma a posição da ausência da Literatura na sala de aula. Nesse sentido, seria utópico afirmar que um dos objetivos da escola é formar leitores, quando a ficção é inexistente na escola, na medida em que sabemos que a maioria dos alunos não lê Literatura.

Além disso, existem milhares de problemas para se formar leitores, ainda de acordo com o autor (AZEVEDO, 2003), tais como, casas que ainda não dispõem de luz elétrica, ou que são constituídas de um só ambiente, não possibilitando o isolamento necessário para a leitura cuidadosa, além dos problemas sociais, como o preço dos livros, por exemplo, e sua conseqüente inacessibilidade para a maior parte da população carente de nosso país.

Soma-se a isso o fato de muitos pais acreditarem que livros de ficção são inúteis (AZEVEDO, 2009), um gasto desnecessário, demonstrando assim, desconhecimento das características da ficção.

A primeira destas características, para o autor (Ibid) é que a Literatura é sempre de ficção, é isto que a diferencia das demais publicações impressas, e é esta característica que vem sendo desprezada em nosso modelo de sociedade. Contudo, muitas vezes não percebemos o quanto a ficção é utilizada para discutirmos assuntos complexos, próprios da

⁷ As referências ao autor foram retiradas de palestra intitulada “Literatura Infantil e sistema cultural dominante”, realizada no 1º CONGREG, em São Paulo, no mês de novembro de 2009.

humanidade, não passíveis de serem transformadas em lição e condensadas em um livro didático.

A escola assumiu o papel de espaço mediador da leitura, já que há um número reduzido de bibliotecas e livrarias no Brasil. Dessa forma, é “na escola que a maioria das crianças vai ter seu primeiro contato com o livro” (AZEVEDO, 2003, p. 76).

Todavia, esta mediação da escola ocasiona alguns problemas, segundo o autor (Ibid): a didatização do livro e a divisão das pessoas em faixas de idade. No primeiro caso, o autor explica que há ainda uma confusão entre livro didático e livro de Literatura, especialmente nas camadas mais pobres da população que só têm acesso aos livros e textos didáticos e informativos fornecidos pela escola gratuitamente. Portanto, para essas crianças, “o livro é sinônimo de escola, informações e lições” (Ibid, p. 77), ou seja, acreditam que todo livro é necessariamente didático.

Tendo isto em vista e considerando que todo livro didático é utilitário por definição, principalmente por seu compromisso com as matérias do currículo, há a necessidade de se buscar o mesmo caráter “utilitário” também nos livros de ficção.

Os textos didáticos são essenciais para a formação, contudo não são responsáveis pela formação do leitor:

é preciso que, concomitantemente, haja acesso à leitura de ficção, ao discurso poético, à leitura prazerosa e emotiva. É necessário que alguém chore, sonhe, dê risada, fique emocionado, fique identificado, comungue, enfim, com o texto, para que ocorra a formação do leitor (Ibid, p. 79).

Em relação à divisão das pessoas em faixas etárias, o problema está no pressuposto da homogeneidade que determinados grupos de idade, em tese, têm. Quanto a isto, diz o autor, que tal pensamento faz muito sentido quando se pensa em aulas de ginástica, mas quando se trata da vida, da experiência humana ou da Literatura, a realidade é outra, pois, uma criança é um ser humano, não uma categoria abstrata, portanto, está exposta a diversos outros fatores, como o contexto social e familiar, sentimentos, acasos, experiências de vida etc.

Dessa forma, a separação do mundo em faixa etária serve mais para o mercado editorial do que para a formação de cidadãos criativos ou de leitores (Ibid). E mais, para

Silva E (2002) esta separação é uma forma de censura que restringe a liberdade de escolha do leitor.

Neste caso, trata-se da chamada literatura *anódina*, infantilizada, que traz assuntos banalizados sem acrescentar nada a eles, como salienta Paulino (2003, p. 16 – grifos da autora): “*esqueçam Cervantes, esqueçam Flaubert, esqueçam Graciliano Ramos. Eis aqui uma historinha leve e solta para pequenos, historinha que ignora os clássicos, porque eles são muito complicados, muito chatos*”.

Segundo Cosson (2006, p. 21) a divisão da Literatura em faixas etárias contribui para o vácuo numérico existente entre as publicações infantis e juvenis e as “adultas”, “mostrando que os leitores daquela não se transformam em leitores desta, como se, uma vez ‘formado’ o leitor, a literatura já não tivesse razão para fazer parte da sua vida”.

No ensino fundamental a Literatura engloba qualquer texto escrito que tenha parentesco com ficção ou poesia, dando preferência aos textos contemporâneos e divertidos cujas leituras são extraclasse ou compõem uma atividade especial (Ibid).

Já no ensino médio, o ensino de Literatura é limitado ao ensino da história da Literatura Brasileira, cronologicamente, com apresentação dos estilos, dos cânones, das biografias dos autores e fragmentos das obras (COSSON, 2006).

Retomando as considerações de Azevedo, outra característica da ficção é a de que os livros literários não são úteis. Neste ponto o autor (AZEVEDO, 2009) indaga: “Qual a utilidade da saudade, da amizade, da vida?”. A importância da Literatura está na humanização. E diz ainda, que cerca de 90% dos textos com os quais um estudante universitário tem contato são de caráter científico, ou seja, diante desta situação, como formar pessoas humanas?

A ficção discute assuntos que não são facilmente tratados, tais como a morte, a realidade, o autoconhecimento, os conflitos entre gerações. São temas que não são passíveis de serem ensinados, não são informações que podem ser atualizadas ou medidas, “são

temas, isso sim, diante dos quais adultos e crianças podem apenas compartilhar impressões, sentimentos, dúvidas e experiências” (AZEVEDO, 2003, p. 80).

Neste ponto, finaliza o autor (AZEVEDO, 2009), a angústia trazida pela leitura da Literatura, posto que discute temas complexos, é parte do ser humano. A nossa sociedade, ao impor ao ser humano a necessidade de que este se transforme em máquina, cujas emoções devem ser colocadas de lado, o transforma em humano que tem medo de ser humano.

Sendo assim, é papel da escola criar o pensamento crítico, discutir as questões humanizadoras, sem doutrinar, sem saber para onde seremos levados, sem medo. É preciso, nas palavras do autor (Ibid): “trazer a ficção para a escola e dormir com o barulho que ela faz”.

Mas, nem sempre é fácil. Os professores têm enfrentado alunos que não reconhecem este papel fundamental da ficção em sua formação, o que torna o trabalho com a Literatura algo muito difícil.

Cosson (2006, p. 10) distingue três tipos de postura em relação ao ensino literário que têm dificultado o trabalho do professor. A primeira delas é a do arrogante. Para estas pessoas a Literatura é considerada um saber desnecessário, pois “já conhecem e dominam tudo o que lhes interessa”.

Há ainda os indiferentes, que “têm consciência de que desconhecem a disciplina, porém consideram o esforço para conhecer desproporcional aos seus benefícios” (Ibid, p. 11). A Literatura nesta perspectiva só é valorizada como forma de reforço das habilidades linguísticas.

A terceira postura é a da ignorância. Estes são os que desejam estudar Literatura, mas não têm referências culturais ou não a entendem da forma como lhes é retratada, tornando-se um conhecimento inacessível (Ibid).

Para Cosson (Ibid) sem combater estas posturas o ensino de Literatura não pode caminhar.

Nesse sentido, segundo o autor (2006, p. 22) as atividades em sala de aula oscilam entre dois extremos: “a exigência de domínio de informações sobre a literatura e o imperativo de que o importante é que o aluno leia, não importando bem o que, pois a leitura é uma viagem, ou seja, mera fruição”. Para o autor (Ibid, p. 23) falta a ambas as posturas “uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige”.

Um destes compromissos é com a avaliação. Como avaliar a leitura e o aprendizado da Literatura de um aluno?

Atualmente, percebemos a utilização de resenhas ou fichas de livro como produto final pós-leitura. Tais produções são alvo de nota e costumam pautar-se em aspectos gramaticais, ou seja, não visam o entendimento que o aluno teve do texto, sua interpretação.

As atividades interpretativas, por sua vez, são na verdade questões de localização de dados do texto ou de reprodução da interpretação dada pelo professor.

Neste ponto concordamos com Cosson (Ibid, p. 113):

propomos, antes de qualquer coisa, que o professor tome a literatura como uma experiência e não um conteúdo a ser avaliado. Desse modo, é a leitura literária feita pelo aluno que está no centro do processo de ensino e aprendizagem, devendo a avaliação buscar registrar seus avanços para ampliá-los e suas dificuldades para superá-las. O professor não deve procurar pelas respostas certas, mas sim pela interpretação a que o aluno chegou, como ele pensou aquilo. O objetivo maior da avaliação é engajar o estudante na leitura literária e dividir esse engajamento com o professor e os colegas – a comunidade de leitores.

Sendo assim, o professor deve se preocupar com o conteúdo da resposta do aluno, mais do que com a forma. E a nota deve ser um reflexo de todo o processo, não só do produto final avaliado.

4. Literatura: rivais e mitos – será o fim?

A relação entre Literatura e educação não é pacífica, pois para professores e estudiosos,

a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI. A multiplicidade dos textos, a onipresença das imagens, a variedade das manifestações culturais, entre tantas outras características da sociedade contemporânea, são alguns dos argumentos que levam à recusa de um lugar à literatura na escola atual (COSSON, 2006, p. 20).

No que concerne à desvalorização do objeto literário, alguns mitos têm se difundido, especialmente em relação à ocupação do espaço reservado à leitura por outros meios de comunicação, tais como a TV, o rádio, o cinema, o computador. Além destes existem ainda as crenças do senso comum, do tipo, “brasileiro não lê” entre outros.

Por isso, sentimos a necessidade de discutir alguns desses rivais e mitos brevemente neste tópico.

4.1. Meios de Comunicação de Massa (TV, Rádio, Cinema)

Notadamente, uma das maiores discussões no âmbito da Literatura e sua permanência no ensino hoje se pauta na questão da rivalidade entre a leitura e os meios de comunicação de massa.

Isto porque, os MCM fazem parte do cotidiano de alunos e professores tão ou mais frequentemente que as leituras, sejam elas literárias ou científicas.

Nesse sentido, muitos afirmam que a Literatura perdeu seu espaço para a TV, principalmente, e que esta, se apropria do objeto literário e cria adaptações (o que o cinema também faz) que, no imaginário dos alunos, substituem a leitura de determinadas obras.

Diante deste contexto, Zilberman (1988, p. 136) afirma:

atendendo a novos segmentos sociais, o ensino da literatura vê romperem-se os canais de comunicação entre o patrimônio literário e o público estudantil, cuja rejeição traduz-se na não-leitura e na preferência por outros meios de expressão.

Dessa forma, o aluno assinala sua preferência pelos MCM por se mostrarem mais atrativos, no sentido de que exploram outras linguagens, a imagem, o som, com as

quais já estão acostumados, posto que pertencem a uma geração “criada pela TV”, como dizem, além de ser um tipo de comunicação que não exige muito esforço.

Talvez por isso, o papel da escola seja visto socialmente como algo fundamental para a formação, visto que, em alguns casos, será o único momento de contato dessas crianças e adolescentes com os livros e a leitura:

As crianças passam o tempo livre quase sempre sozinhas, sem orientação, e entregues a diversões como a televisão. Há, por isso, de parte das famílias, uma expectativa muito grande com respeito ao papel formador da escola (AGUIAR, 2007, p. 23).

Pensando no papel da escola, a atitude plausível em vez de tentar concorrer com estes meios é partir deles para introduzir tópicos mais complexos, utilizá-los em favor do ensino.

Nesse sentido, Wesley Freire (1999), em uma atitude de, se não pode vencê-los, junte-se a eles, propõe que a escola ofereça atividades mais atraentes e dinâmicas, e mais, em contraponto ao silêncio imposto, característico dos MCM, trabalhar o diálogo, a conversa, incentivando a convivência.

Rocco (1999, p. 56) também propõe que se trabalhe com a TV na escola, para ambas, em conjunto desenvolvam indivíduos e grupos integralmente, tornando o trabalho pedagógico mais “ágil, competente e sedutor”.

Visto que os MCM, por sua essência, trabalham sob a perspectiva da homogeneidade, e para conseguí-la nivelam a audiência por baixo, explorando temas banais, fixando estereótipos e retomando os mesmos artifícios exaustivamente (ZILBERMAN, 2003), considerar o trabalho com a Literatura diante desta realidade é pensar na importância do objeto, já discutida, para a formação, para o enriquecimento cultural, para o desvencilhamento dos alunos destas formas de exploração do humano, de coisificação, enfim, para a formação do cidadão.

Contudo, para que se faça um bom trabalho com o texto literário, sem recorrer às críticas sem nexo (ao menos para os alunos) aos MCM, é preciso, acima de tudo, conscientizá-los, para que eles mesmos possam enxergar os mecanismos utilizados para transformá-los em seres em série, não-pensantes. Em outras palavras, professores e alunos

devem enxergar que Literatura e MCM não são concorrentes ou excludentes, ambos fazem parte da sociedade moderna, ambos têm o seu lugar no cotidiano.

4.2. Era digital

A mais nova ameaça de desaparecimento para o livro é o computador, especialmente seu uso mais comum, a Internet. Temos acesso a milhares de textos diariamente e podemos até publicar nossos próprios. Já os nossos alunos, estes navegam quase diariamente.

O alcance dos meios digitais, sobretudo do computador, é bastante extenso. Mesmo os alunos das classes mais baixas, ainda que sem conhecer a gama de possibilidades proporcionada pelo meio, frequentam lan-houses e centros comunitários, principalmente para acessarem redes sociais, como orkut e MSN.

Nesse sentido, muitos afirmam que o livro irá sucumbir a este novo meio, pois mesmo tendo a seu dispor uma gama imensa de textos, livros eletrônicos e outros, a maior parte das pessoas acessa a Internet para conversar nas redes sociais, como dito.

Sobre esta questão do fim do livro, nos informa Sapiecinki (2006, p. 197): “por um lado, se a Internet vem provocando uma revolução das culturas e civilizações, ao facilitar o acesso à informação universal, por outro anuncia a revolução dos próprios meios e modos de comunicação”.

A autora (Ibid) ainda prossegue afirmando que os novos *media* não necessariamente substituirão os antigos, pois a palavra escrita permanecerá. Este fato fica claro na quantidade incomensurável de textos disponíveis na Internet.

O que acontece atualmente é a *dessacralização* do livro, e da Literatura por conseguinte, que, imaterializada no espaço eletrônico, democratizou-se, visto que sua propagação é ilimitada e seu alcance é muito maior (Ibid).

Na verdade, segundo Zilberman (2008) a leitura e a escrita antecedem e sucedem os meios utilizados para sua gravação e divulgação, sendo assim, a troca do meio “livro” para o meio “computador” é somente mais um passo, em direção ao progresso tecnológico.

Ou seja, não há o que temer em relação ao futuro do livro. Ele irá permanecer em outro meio, outra forma, prova disso, é o recente lançamento no Brasil, do Kindle, o livro eletrônico. Nele podemos transportar cerca de 1500 livros virtuais, adquiridos na página da web da Amazon, por menos de U\$10 dólares cada. O que confirma o dito por Zilberman (Ibid, p. 118):

a lógica do capitalismo, fundada na obsolescência programada, sugere que o livro não vai desaparecer, porque encontrará seu nicho no sistema. Talvez se torne ainda mais elitizado; ou, pelo contrário, ameaçado de desaparecimento, providencie no barateamento do curso e à renovação de popularidade (ZILBERMAN, 2008, p. 118).

Realmente encontrou seu nicho. O livro eletrônico é uma aposta na disseminação do conteúdo já conseguida com a música, por meio dos iPods⁸, ou seja, o mercado dos livros ainda é um mercado em expansão.

Estamos falando então, do fim do livro tal como o conhecemos, pois da sua mudança para outro meio resultarão alterações em sua forma, já visíveis em algumas manifestações, tais como a interação direta entre autor e leitor, a construção coletiva de textos, a poesia interativa, com formas, sons, imagens que se movimentam, o rompimento com a escrita linear, por meio dos *hiperlinks*, entre outros.

De acordo com Freitas (2003), o leitor virtual torna-se muito mais ativo do que o leitor em papel, visto que pode navegar livremente pelos hipertextos, atingindo caminhos inimagináveis. Portanto, conclui a autora (Ibid) que o computador e, em especial, a Internet, podem ser o caminho para os livros e não os seus substitutos.

Além disso, a Literatura já existente pode ser registrada nesse meio (e é) permitindo um acesso maior aos textos antes inacessíveis devido aos aspectos geográficos,

⁸ A Apple, criadora do iPod, disponibiliza em um website chamado iTunes, diversas músicas para os usuários do sistema fazerem download legalmente.

como a distância, ou mesmo sociais, como o preço. Basta lembrar que a maior livraria do mundo, a Amazon, é eletrônica.

Essa imersão dos alunos na Internet também pode possibilitar o acesso a inúmeras fontes de consulta, pois “nas páginas da *Web* crescem a cada dia os endereços que levam a *sites* sobre literatura com bases de dados constantemente atualizadas envolvendo autores, obras gêneros diversos, movimentos literários, períodos históricos” (FREITAS, 2003, p. 160).

E, quanto aos alunos, estes têm explorado bastante as possibilidades do meio. Têm escrito e lido muito:

É impressionante o número de e-mails que recebemos de jovens, na fase dos 14 aos 15 anos, divagando sobre tema os mais variados, e muito deles insensivelmente, apelando para pequenos contos ou crônicas, recurso impensável antes da Internet, pois só era usado em salas de aula que ajudavam a formar o desdém pela linguagem literária impressa (CONY, 2000, [s.p.]).

Os jovens buscam na Internet o atendimento de seus interesses, transformando-a em um espaço de formação, suplantando a defasagem entre a proposta da escola e a vivência dos alunos (FREITAS, 2003). Com isto, a autora se pergunta (Ibid, p. 169):

Por que a literatura trabalhada em sala de aula não seduz os alunos, que consideram as aulas desinteressantes e monótonas? Por que o texto da Internet atrai tanto os seus usuários adolescentes? As respostas a essas questões podem estar na liberdade de escolha na variedade que os *sites* oferecem; na possibilidade de se construir um sentido pessoal para a leitura, na oportunidade de desenvolver o seu imaginário por meio das propostas ficcionais presentes no ciberespaço.

Contudo, antes de nos preocuparmos com o fim do livro ou não, é preciso que comecemos a pensar em novos meios de analisar e, sobretudo, de ler esta hiperliteratura, pois “só mergulhado no mundo do ciberespaço, navegando pela Internet, conseguiremos de fato conhecer e compreender o que ela tem a oferecer” (Ibid, p. 158). Isto para que a escola não seja considerada ultrapassada em relação às tecnologias, cada vez mais presentes em nosso cotidiano.

4.3. Literatura X Gramática

Uma discussão bastante comum é a relação entre Literatura e Gramática. Ambas “disputam” um espaço precioso no currículo da educação básica, que ora privilegia uma, ora a outra, dependendo do grau da formação e da política da escola. Ou, nas palavras de Chiappini (2005, p. 102) “ontem, como hoje, dificilmente conseguíamos integrar o estudo da língua e o estudo da literatura”.

Há também os casos em que a Literatura é concebida como modelo da “boa escrita”, sendo utilizada em exercícios gramaticais, baseados em frases soltas: “Até os anos cinqüenta / sessenta era prática corrente a utilização de textos literários como pretexto para exercícios gramaticais” (LAJOLO, 2006, p. 70).

Aliás, ao apoderar-se da noção de grande escritor, as Gramáticas justificam a imposição de modelos de uso “correto” da língua. Contudo, de acordo com Bagno (2007), os autores das Gramáticas realizam uma seleção drástica e redutora, já que o que não está em seus livros não é considerado português. No mesmo artigo citado, o autor examina de que maneira o uso dos grandes escritores como exemplos de boa escrita é *conduzido* pelas concepções de (in)correção do próprio gramático.

Exemplificando esta questão, Bagno (Ibid) demonstra como as Gramáticas influenciam seus leitores a acreditarem que determinados autores escreveram *somente* de acordo com a tradição gramatical, daí a visão de que são modelos de “boa escrita”, que nunca se desviaram dos preceitos da norma culta, conferindo valor ao grau de atendimento a esses preceitos e não aos aspectos literários das obras.

Bagno (Ibid, p. 48) complementa:

dos milhões de pessoas que aprendem a escrever em determinada língua, muito poucas serão aquelas que terão talento e condições de se apoderar dos recursos dessa língua para transformá-la em matéria-prima de criação artística e de aventura estética, entrando assim para o conjunto de grandes escritores do idioma.

Considerando a afirmação do autor, percebem-se duas problemáticas: o aluno não-leitor e não-escritor; e a (des)valorização da Literatura. Diante deste contexto, qual seria o papel da Literatura nesta concepção? Retirando-se dela o papel de base para os exemplos gramaticais, não lhe resta outro lugar? Sua presença na sala de aula é desnecessária posto que, por um lado, a escola não tem por objetivo formar escritores

literários e, por outro, os alunos não têm o hábito de ler? Antes de respondermos a estas questões, cremos ser prudente conhecer a situação da relação entre Literatura e Gramática na escola, a partir dos depoimentos de nossos participantes.

Retomando as discussões, temos então, com a “libertação⁹” da Literatura, de acordo com Lajolo (2006, p. 70):

O primeiro momento de liberação do texto literário da gramatiquice aguda coincidiu com a adesão a uma espécie de modelo simplificado de análise literária: questionários a propósito de personagens principais e secundário, identificação de tempo e espaço da narrativa, escrutínio estrutural do texto. Com pequenas alterações, esse modelo persiste até hoje.

Ou seja, passamos da fase da análise sintática descontextualizada para a análise literária sem sentido.

Contudo, e isto veremos nos depoimentos de nossos participantes, o ensino médio ainda é um espaço de privilégio da Literatura Brasileira, já que seu currículo é quase totalmente voltado a ela na maioria das escolas. Ou seja, ela está presente na escola, embora a qualidade desta presença seja discutível.

Portanto, não se trata de uma concorrência direta entre Literatura e Gramática por um espaço no currículo, uma é privilegiada no ensino médio a outra no fundamental, respectivamente, o que está em discussão é a necessidade de se balancear, uma e outra, nem tanto ao céu, nem tanto à terra, nem trabalhar somente com uma ou outra, nem usar uma para trabalhar a outra.

Este equilíbrio ajuda a superar muitos dos problemas do ensino de Língua Portuguesa hoje.

4.4. Mitos

Tomando por base as considerações de Martins (2006) discutiremos alguns dos mitos que circulam nos meios escolares e que dificultam o trabalho com o texto literário.

⁹ Afirmamos ser esta uma falsa libertação, posto que as grandes gramáticas ainda utilizam trechos retirados de alguns poucos livros de Literatura para exemplificar aspectos gramaticais.

O primeiro deles é: *Literatura é muito difícil* (MARTINS, 2006, p. 92). De fato, considerando o trabalho cronológico, em que iniciamos as discussões literárias, em geral, com a Carta de Caminha e dela partimos para os textos mais “novos”, sem nunca alcançarmos os contemporâneos, pois falta tempo e espaço no currículo, a linguagem literária vai, inevitavelmente, ser considerada difícil pelos alunos.

Além disso, explica a autora (Ibid) que o uso de textos fragmentados, retirados dos livros didáticos, pois o professor não dispõe de tempo para realizar suas próprias leituras e separar os materiais de que fará uso, é um agravante. Isto porque, a leitura para os alunos transforma-se em algo superficial, de consumo rápido, em que dificilmente é possível realizar conexões, compreender as relações ou ler nas entrelinhas, tornando a tarefa de leitura e interpretação muito difícil.

Acrescenta-se o fato de que certos textos exigem uma dedicação maior do que outros, em outras palavras “existem certos textos cuja compreensão não se dá fácil e rapidamente, exigindo, por isso mesmo, uma dose extra de instrumentalização e reflexão por parte do leitor. E isso certamente influi na velocidade da compreensão” (SILVA E., 1998).

O sentido de um texto está na possibilidade de o leitor se superar, é quando a leitura se torna pedagógica (Ibid).

E Lajolo (1991, p.p. 56-57) estende:

o que interessa garantir é que os alunos não absorvam a noção de que um texto só é bom quando é incompreensível, quando requer idas frequentes ao dicionário, quando suas frases parecem seguir uma sintaxe desconhecida. É necessário, contudo, evitar os extremos: é tão imprudente negar valor ao que se escreveu antes de termos nascido, quanto exilar de livros e aulas tudo o que não tenha sido escrito nos tempos em que a língua era *archaica* e os poetas morriam de *phthysica*...

E mais, há ainda o agravante da perpetuação do mito entre os alunos, que já se mostram avessos aos textos antes mesmo de ler, já que não veem função prática neste ensino.

Nesse sentido, Paulo Freire (1996, p. 119) nos ensina que:

uma de minhas tarefas centrais como educador progressista seja apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão ou na

inteligência do objeto e para que sua curiosidade, compensada e gratificada pelo êxito da compreensão alcançada, seja mantida e, assim, estimulada a continuar a busca permanente que o processo de conhecer implica.

Outro mito é o da relação direta entre leitura e escrita, ou seja, quem lê muito escreve melhor (MARTINS, 2006). Com base nele, há um incentivo à quantidade de obras lidas, sem, contudo, considerar a qualidade destas leituras, cabendo ao aluno adequar-se, na medida do possível, ao excesso sem sentido.

Este aspecto também foi visto por Zilberman (1988, p. 110), que enxerga que historicamente está é uma postura *mimética*, que entende que “os bons textos ensinam a escrever e a falar bem, erigindo-se em modelos a imitar”.

Para Lajolo (1991, p. 59) acredita-se que “por uma espécie de contágio milagroso, o aluno que lê um bom texto está automaticamente apto a produzir um texto igualmente bom”.

Todavia, complementa a autora (Ibid, p. 60):

em princípio, partir de um texto para a produção de outro é sedutor, e pode até ser eficiente. Desde que não se abandone a perspectiva de que é o *processo de significação atualizado no texto escrito, tomado como ponto de partida*, que pode deflagrar o processo de significação do texto a ser criado.

Um desdobramento deste mito, quase um padrão para o trabalho com os textos é a cobrança da leitura por meio de fichas, resenhas, redações etc. Criando, no imaginário do aluno, a ideia de que sempre depois de uma leitura haverá uma atividade escrita, que, avaliará não a sua compreensão da obra, mas, a sua competência gramatical.

Nesse sentido, prossegue Zilberman (1988, p. 113), “o texto só legitima sua presença em sala de aula, quando se torna objeto de alguma atividade, sejam elas gramaticais ou de interpretação, jamais as exclusivamente de leitura” e diz mais, ao supor que a atividade de leitura deva necessariamente resultar em uma atividade qualquer, geralmente escrita, é considerar a leitura como instrumento em prol de outro objetivo, aparentemente, mais importante.

Há ainda um terceiro mito, a especificidade da linguagem literária (MARTINS, 2006). Baseando-se nas concepções estruturalistas e do formalismo russo, acredita-se que o texto literário é marcado pela literariedade, que envolve a estética e o estilo, diferenciando-

o do discurso cotidiano. Sob esta ótica, a análise literária desconsidera o papel do leitor e a relação da obra com seu contexto¹⁰:

Nenhum leitor absorve passivamente um texto; nem este subsiste sem a invasão daquele, que lhe confere vida, ao completá-lo com a força de sua imaginação e o poder de sua experiência. Como essas propriedades são, por sua vez, mutáveis, as leituras variam, e as reações perante as obras sempre se alteram (ZILBERMAN, 2008, p. 51).

Desconsiderar o papel do leitor e do contexto da obra é trabalhar a Literatura sob a perspectiva de que há somente uma interpretação possível, aquela trazida pelo livro didático, muitas vezes, ou a do crítico literário que analisou a obra. Tal atitude transforma o aluno em um leitor passivo, que lê, cria sua própria interpretação, que será postumamente ignorada pelo professor, ou seja, não abre espaço para o diálogo. Daí reclama-se da falta de interesse do aluno...

Ainda nesse sentido, podemos falar também da escolha das obras a serem lidas. A leitura na escola não se trata de uma escolha dos próprios alunos, com base em suas próprias dúvidas e curiosidades. De acordo com Geraldi (1997) a escola produz um discurso didático, dentre eles está a pergunta, esta é feita por que se fez a leitura e não antes dela. Porém, muitas vezes é lida pelos alunos antes do texto, para que estes encontrem sentido na prática da leitura, isso quando não deslizam pelo texto em busca das respostas que satisfarão ao professor.

Neste ponto Geraldi (Ibid, p.p. 171-174) expõe os tipos de motivação que podem levar os alunos à leitura, são elas: a *leitura-busca-de-informações*, em que o aluno vai ao texto em busca de resposta a uma dúvida que tenha; a *leitura-estudo-do-texto*, em que se pretende *ouvir* o texto, retirar dele o que pode oferecer; ambas as leituras pressupõem um *querer saber mais* do leitor; há ainda a *leitura-pretexo*, em que o texto é usado como fonte de informações para a produção de outros textos; e, por fim, a *leitura-fruição*, caracterizada pelo diálogo gratuito, sem fins imediatos.

Entendemos ser esta última a leitura ideal para o texto literário, contudo, em sala de aula, para se trabalhar o ensino de Literatura, qualquer das quatro é válida, desde

¹⁰ Cf. JAUSS, H.R. A história da literatura como provocação à teoria literária. São Paulo: Ática, 1994.

que esteja ligada a um propósito estabelecido e discutido com os alunos, para que a leitura seja motivada, não por fins de nota, mas por *querer saber mais*.

Como afirma Lajolo:

É importante frisar também que a prática de leitura patrocinada pela escola precisa ocorrer num espaço de maior liberdade possível. A leitura só se torna livre quando se respeita, ao menos em momentos iniciais do aprendizado, o prazer ou a aversão de cada leitor em relação a cada livro (LAJOLO, 2006, p. 108).

Corroborando o dito por Alves (2001, p. 49), para quem “ler sem gostar é prova de doidice”.

Finalizando, expomos as considerações de Pereira quanto às novas exigências do processo de ensino-aprendizagem. Para a autora (2007, p.p. 41-44), é preciso considerar:

- A grande revolução da informática que transformou a Terra num espaço global e virtual;
- A forte cultura televisiva do Brasil;
- As experimentações poéticas de jovens escritores e cineastas – o boom da televisão;
- As propostas educacionais transdisciplinares.

Sob estes aspectos também deve se pautar a formação do professor que será discutida neste trabalho.

4.5. Leitura e Literatura

Tratando mais profundamente da relação entre os professores e o objeto literário, chegamos à seguinte discussão: um bom professor de Literatura tem que ser, necessariamente, um bom leitor?

Para Lajolo (2006) é essencial que os cursos de formação de profissionais de leitura abram espaço para ela, e mais:

a discussão sobre leitura, principalmente sobre a leitura numa sociedade que pretende democratizar-se, começa dizendo que os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê. E esse não é, infelizmente, o perfil comum do professor (LAJOLO, 2006, p. 108).

Disto depreendemos, nossos professores são não-leitores?

De acordo com Lajolo (2006, p. 16) “os alunos não lêem, nem nós; os alunos escrevem mal e nós também”.

Já Kleiman (2001b) traz uma outra visão. Para a autora, os professores são leitores, visto que exercem práticas de leitura o tempo todo em sala de aula. Contudo, são considerados não-leitores porque não estão inseridos na alta cultura, porque se interessam pelas leituras de massa, desprestigiadas socialmente.

Mas, acreditamos no que pressupõe Silva E (2002, p. 22), para quem “sem professores que leiam, que gostem de livros, que sintam prazer na leitura, muito dificilmente modificaremos a paisagem atual da leitura escola”.

Assim como não consideramos as leituras do professor, estes por sua vez, desconsideram as feitas pelos alunos, ignorando que este lê revistas, quadrinhos, best-seller, pois o profissional de Literatura foi educado para aceitar como leitura apenas a canônica (LEAHY-DIOS, 2001).

Aguiar (2007) apresenta os resultados de um questionário destinado a alunos, pais e professores, aplicado em 2004. Os resultados apontaram para a distância entre o aluno e o texto literário quando se trata de diversão, ficando a leitura em nono lugar. Já quando o objetivo é a leitura, responderam ser este um hábito diário, realizado, sobretudo, em casa.

Em pesquisa realizada por Rocco (1981, p. 60) observou-se o gosto pela leitura, fora da escola, especialmente de histórias em quadrinhos, considerando esta atividade como diversão. Neste ponto, “um dado se mostrou realidade quase absoluta: quando lêem textos curtos, em geral, gostam, porém a maioria afirma ‘detestar’ os livros que os professores mandam ler”.

Isto porque trabalhar com a leitura nem sempre é trabalhar com o gostoso, o prazeroso (SAVELI, 2007).

Segundo Silva E (2002, p. 11) o que existe na escola é um “pacto de mentira”, em que os alunos fingem que leram e compreenderam e os professores fingem que

acreditam nesse jogo. “Daí, talvez, a diferença entre ‘letores’, formados pela escola, e ‘leitores’, tão necessários à sociedade brasileira”.

A sociedade tem construído a ideia de que o brasileiro é um não-leitor. Considerando o fato de que uma pesquisa realizada pelo Instituto Pró-livro¹¹, em 2008, apresentava como dados que a leitura ocupa o quinto lugar entre as preferências dos brasileiros, ficando atrás da TV, da música, do rádio e do descanso, e que cerca de 45% dos cinco mil entrevistados se dizem não-leitores, podemos concordar ou não com esse pressuposto. Isto porque o copo está meio cheio ou meio vazio?

Mais da metade dos entrevistados são leitores, ou seja, leram pelo menos um livro nos últimos três meses, portanto, temos leitores sim, no Brasil. Mas, por outro lado, o número de leitores ainda parece ser insuficiente.

Entre os que foram considerados não-leitores, 27% apontaram que não praticam a leitura porque não gostam. A maioria, 29% afirma que a ausência de leitura em suas práticas cotidianas se deve à falta de tempo. Temos ainda 28% de entrevistados que disseram que não são alfabetizados, um número grande, embora a pesquisa tenha considerado crianças de 5 anos em diante.

O fato de pertencerem às classes de baixo poder aquisitivo, visto que entre os não-leitores a maioria ganha entre um e dois salários-mínimos, e quase metade pertence à classe D, era de se esperar que o contato com os livros não fizesse parte de seu cotidiano:

na tradição brasileira, escola, leitura e escrita são experiências que só afloram em relatos de vidas vividas no pólo hegemônico de cultura. Só fala de livros quem tem a intimidade de ter nascido em meio a eles [...]. E, como perversamente o registro da história passa pela escrita, são poucas, tênues e fugazes as chances de resgate da história da cultura escrita, escrita da perspectiva dos despossuídos dela (LAJOLO, 2006, p. 60).

A escola tende a pensar que os leitores já nascem prontos. E os separa entre os leitores e os não-leitores, sendo estes últimos nascidos de famílias pobres, mostrando a questão social por trás desta concepção (SAVELI, 2007).

Portanto, as perspectivas mais pessimistas apontam para o fato de que o brasileiro não lê, daí as inúmeras campanhas de incentivo à leitura, e a crescente

¹¹ Disponível em: <www.prolivro.org.br>.

preocupação com o assunto na mídia, apontadas por Zilberman (2008, p. 17), quando diz que “a leitura nunca foi tão prestigiada como agora, alvo de agressiva pletera de elogios e manifestações de apreço; ao mesmo tempo, seu fim parece próximo, fazendo os encômios desaguarem em prematuro obituário” e prossegue afirmando que “é a leitura da literatura que corresponde simultaneamente ao espaço das maiores valorizações e piores condenações” (Ibidem).

Já as perspectivas otimistas acreditam na existência de leitores, embora não leitores literários (KLEIMAN, 2001b). Segundo pesquisa realizada por Corrêa (2003) ainda existem crianças e adolescentes leitores e mais, leitores competentes e autônomos.

Diante desta situação, qual é o papel do professor de Literatura?

Dizemos isto porque, muitas vezes, o professor de Literatura acredita que seu trabalho é trabalhar com o texto para formar o hábito da leitura, transformando a aula de Literatura em aula de leitura, seja ela de fragmentos, resumos ou de paradidáticos. Em outras palavras, o professor de Literatura ao se preocupar exacerbadamente com a formação do leitor está deixando de ensinar Literatura:

O ensino da literatura em vigor na escola brasileira, seja por intermédio ou não do livro didático, costuma se dividir em segmentos alinhados sucessivamente, segundo uma ordem que se estende do geral – o acesso à escrita como resultado do processo de alfabetização – ao particular – o conhecimento do patrimônio literário, de preferência, nacional. A leitura situa-se entre esses dois polos, competindo aproximá-los [...]. A leitura é o fenômeno que respalda o ensino de literatura e, ao mesmo tempo o ultrapassa, porque engloba outras atividades pedagógicas, via de regra de tendência mais prática (ZILBERMAN, 1988, p. 94).

A Literatura é uma modalidade de leitura, mas não é a única, como aponta Lajolo (2006, p. 105):

A literatura constitui modalidade privilegiada de leitura, em que a liberdade e o prazer são virtualmente ilimitados. Mas, se a leitura literária é uma modalidade de leitura, cumpre não esquecer que há outras, e que essas outras desfrutam inclusive de maior trânsito social (Ibid, p. 105).

Limitar o ensino de leitura ao professor de Língua Portuguesa e às aulas de Literatura é reduzir o trabalho do professor, é deixar de considerar a interdisciplinaridade, a necessidade de que outros professores também trabalhem com a leitura.

Afinal, ler não é somente ler textos literários, é (ou deveria ser) uma prática cotidiana. “A leitura, como ato cultural, não se esgota na educação formal. Como modo de conhecimento, exige uma relação constante com o leitor, da mesma forma que leitura do mundo” (PAIVA J, 2003, p. 119).

Concordamos com Lajolo (2006, p. 106), quando a autora afirma que:

A própria sociedade de consumo faz muitos de seus apelos através da linguagem escrita e chega por vezes a transformar em consumo o ato de ler, os rituais da leitura e o acesso a ela. Assim, no contexto de um projeto de educação democrática vem à frente a habilidade de leitura, essencial para quem quer ou precisa ler jornais, assinar contratos de trabalho [...] enfim, para todos aqueles que participam, mesmo que à revelia, dos circuitos da sociedade moderna, que fez da escrita seu código oficial.

Mas, “a leitura literária também é fundamental” (Ibidem). Seguindo este raciocínio, Flôres e Rolla (2001, p. 38) afirmam:

a literatura, embora não constitua uma disciplina antes do ensino médio, deve ser objeto de leitura e escrita desde a educação infantil. Amplia-se, assim, o sentido da denominação professor de literatura, que passar a ser também uma atribuição do professor de educação infantil e do ensino fundamental. Esse privilégio nem sempre é percebido, no contexto escolar ou fora dele, em uma omissão, nem sempre inconsciente, da presença do livro no nosso cotidiano.

Sendo assim:

ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário (COSSON, 2006, p. 120).

O que pretendemos afirmar aqui é que o trabalho em sala de aula deve se voltar para a leitura do texto literário, nas aulas de Literatura, mas não se limitar a estas aulas nem a estes textos. Também não é produtivo ler para preencher fichas ou *para* escrever um texto, como se o produto final fosse mais importante do que o próprio texto.

O ensino de Literatura exige muito mais, exige um trabalho com o texto literário diretamente, após a sua leitura, com atividades de análise, não sintática, não de busca de elementos históricos, não de localização de informações sobre personagens principais ou tempo da narrativa, mas sim, análise do texto propriamente dito, discussão sobre as impressões por ele provocadas, sobre as múltiplas interpretações dos alunos, um

trabalho nem só de leitura, nem só de escrita. Uma educação *para a Literatura*, e não *por ela*.

Além disso, acrescenta Cosson (2006, p. 26):

não é possível aceitar que a simples atividade de leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola. Por trás dele encontram-se pressuposições sobre leitura e literatura quem por pertencerem ao senso comum não são sequer verbalizadas.

O primeiro pressuposto, segundo o autor (Ibidem) é de os livros falam por si mesmos. Na verdade “o que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola. Depois, a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento”. E, a Literatura na escola é um lócus de conhecimento, portanto, precisa ser explorada de maneira adequada, ensinando ao aluno as formas de fazê-lo (Ibid).

Outra pressuposição é a de que “ler é um ato solitário”, todavia, a leitura “implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço” (Ibid, p. 27).

Imbricado neste pressuposto há a ideia de que não podemos expressar os sentimentos provocados pela leitura do texto literário. Para os que seguem esta crença o ato de ler uma obra literária é uma espécie de experiência mística, uma atividade individual que não pode ser compartilhada (Ibid).

Por fim, o pressuposto de que a análise literária destruiria a magia da obra, quebraria sua aura, em uma atitude sacralizadora da Literatura que faz mal a ela, posto que a afasta de seu leitor dada a sua inacessibilidade (Ibid).

Enfim,

se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante (Ibid, p. 29).

4.6. Vestibular

Os vestibulares e os cursinhos preparatórios que se proliferaram pelo país têm sido apontados como os causadores de muitos problemas. Segundo Cereja (2005), as professoras que fizeram parte de sua pesquisa vivem assombradas pelo *fantasma* do vestibular.

Estes espíritos, se assim podemos chamá-los, têm nome, são eles as listas de livros, os manuais e as aulas dos cursinhos.

As aulas de cursinho surgiram como uma alternativa de complementação dos estudos da educação básica. Vistos como insuficientes para a entrada dos alunos nos concorridos vestibulares das universidades públicas do país, os conhecimentos da escola são revisados em cursos, extremamente caros, que visam somente um objetivo: fazer com que a maioria dos alunos passe no vestibular, o que também é usado como *marketing*, claro.

Contudo, a eles não cabe a tarefa de formar o cidadão crítico, portanto, são limitados aos conteúdos que historicamente fazem parte das provas dos vestibulares e, considerando o aspecto literário, partem das listas dos vestibulares.

Tal concepção tem crescido mesmo dentro das escolas, isto porque, segundo Cereja (Ibid) vem aumentando o número de escolas, especialmente as particulares, que estão transformando o terceiro ano do ensino médio em *terceirão*, uma espécie de cursinho oferecido pela própria escola. Diante disto, o professor do ensino médio deve trabalhar todo o conteúdo de Literatura em dois anos, para que este seja revisado no último ano.

Nesse sentido, dado o tempo curto, tanto na escola de ensino médio quanto no cursinho, proliferam os resumos, os esquemas, a visão geral do enredo, das personagens principais, do tempo e do espaço, enquanto a leitura do texto literário e sua posterior discussão em sala são deixadas de lado.

O texto dá lugar ao discurso sobre ele, como bem salienta Cereja (Ibid). O que traz consequências para a formação do aluno, visto que obtém um conhecimento vasto

sobre Literatura, embora não se sinta preparado para interpretar e analisar sozinho uma obra literária (CEREJA, 2005).

Há ainda a introdução de adaptações, sobretudo as cinematográficas, em substituição à leitura das obras, ou os seminários, teatros, declamações, enfim, tudo o mais que possa tornar a aula mais agradável do que a leitura do texto propriamente dita.

Diante disto, e visando afunilar a possibilidade de ingresso no ensino superior, muitos vestibulares passaram a adotar questões de análise do texto, em detrimento das – salientemos, ainda utilizadas – questões de memorização de datas, movimentos, autores e obras.

A indicação das listas de livros também trouxe consequências ao ensino de Literatura, pois, agora o professor (especialmente das escolas particulares) encurralado pelas pressões de alunos, pais, coordenadores e diretores, não escolhe mais as obras com que trabalhar em sala, mas, toma por base as obras das listas dos vestibulares:

assim, a cada ano, ao ver a lista das obras indicadas para o exame, o professor de literatura se vê também mais distanciado de várias das aspirações que o levaram a ser um profissional da área: a possibilidade de cultivar a leitura como prazer e fruição estética para si e para os alunos; a possibilidade de estar a par das últimas publicações, nacionais e estrangeiras; a possibilidade de, estando “antenado” nos temas que circulam socialmente, trazer tais temas para a sala de aula por meio de obras que os abordem. Todas essas possibilidades, se não desaparecem, são colocadas em segundo plano, pois, dada a escassez de tempo livre do professor, a releitura das obras da lista e a preparação de roteiros de estudo ou de provas têm prioridade total (Ibid, p. 77).

Cereja (Ibid) expõe ainda um outro lado negativo das listas, o seu caráter imediatista. Muitos dos vestibulares formulam questões que buscam verificar se o aluno leu ou não determinada obra da lista, e não se ele é um leitor. Exemplificando ele diz (Ibid, p. 75) se um aluno é excelente leitor dos grandes escritores, mas recusa-se a ler os livros da lista, provavelmente será reprovado no vestibular. Nesse sentido, pergunta-se “qual é o perfil do estudante que se pretende ter nas universidades brasileiras?”.

Fidelis (2008) vai além. Para a autora, as listas de vestibular estabeleceram um novo cânone que redirecionou o estudo da Literatura no ensino médio. Com o objetivo de fazer com que o aluno leia obras que não leria, caso não fossem um pré-requisito para o ingresso no nível superior, as listas de livros visam a reintrodução das práticas de leituras

na aula de Literatura, abrindo espaço para que esta abandone o ensino pautado na historiografia e nas escolas literárias.

Todavia, sob essa perspectiva o ensino de Literatura passa a adquirir importância somente quando se torna pré-requisito para atingir um objetivo visado pela sociedade: o vestibular (FIDELIS, 2008). Em outras palavras, a Literatura serve para ingressar no ensino superior.

Entretanto, as listas ainda podem ser vistas como algo positivo. Um professor pode ser estimulado a ler as obras consagradas de nossa Literatura indicadas pelos exames, as quais já deveria ter lido, mas dadas às circunstâncias da formação não é uma garantia de que já o tenha feito.

Por fim, é preciso que os professores enxerguem o vestibular, as listas, a influência dos cursinhos de forma crítica. Se tomar por base as listas de obras para o seu trabalho em sala de aula, que seja de forma consciente e não por pressão. Que o vestibular não seja a única razão da presença da Literatura no ensino médio (ZILBERMAN, 1988), como pensam os pragmáticos e demonstram alguns dos alunos de nossos participantes. Que trabalhe visando à formação do aluno para vida e não para o vestibular, como afirma Cereja (2005). Que não se faça na escola uma cópia dos cursinhos redutores e sem profundidade. Enfim, para que o ensino de Literatura não concorra com nenhuma das perspectivas citadas é preciso que o professor seja crítico em relação à sua prática.

4.7. Livros e materiais didáticos

A relação entre o livro didático (doravante LD) e a Literatura é marcada por tensões, já que o LD tem sido apontado como um dos vilões responsáveis pelos problemas do ensino, como vimos no capítulo introdutório.

Fato é que o LD tem sido um dos únicos caminhos de acesso à escrita para muitos brasileiros, sendo o livro didático de português, um instrumento de aprendizagem de

leitura indissociável de nossas concepções de leitura, de Literatura e de cultura letrada (RANGEL, 2003).

Ainda assim, a relação entre o LD e a Literatura, e isto não é de hoje, tem sido bastante difícil, embora atualmente, muitos autores de LD tenham confundido a necessidade de que se introduzam novos gêneros e tipos de textos com abandono do texto literário. Por isso, concordamos com Rangel (2003, p. 138 – grifo do autor):

considero o texto literário *indispensável* para o ensino/aprendizagem da leitura e, evidentemente, para a formação do gosto literário, direito de todo e qualquer cidadão e dever do ensino fundamental. Não se trata apenas de incluí-lo na programação cotidiana, mas de lhe dar o devido destaque cultural e pedagógico, seja na criteriosa seleção do que se oferece ao aluno, que não pode deixar de lado a história e as características dos cânones, seja no tratamento didático dado ao estudo de texto, que não pode prescindir de atividades que desenvolvam adequadas estratégias de abordagem e processamento do texto literário.

Todavia, o que vemos é que quando os textos literários permanecem no LD são transformados em fragmentos, resumos, ou reduzidos a um texto que visa o estudo de tópicos gramaticais.

Nesse sentido, Rangel (Ibid) chama a atenção para que a escolha dos textos que comporão a leitura e o estudo não seja feita apenas pelo interesse didático, mas também pela relevância e pelo significado literário da obra e do autor. É preciso, portanto, iniciar os alunos nos cânones, estabelecendo os caminhos e as abordagens mais adequadas.

Também é preciso:

cuidar para que as atividades de leitura propostas pelo LDP estejam atentas aos momentos e aos recursos do texto em que está em jogo algum tipo de aproximação possível com a tradição literária ou mesmo com a tradição letrada mais amplamente entendida [...] para que o aluno algum dia venha a ler um texto literário [...] fazendo-o ecoar toda a literatura com que se vincula, o resgate dessas relações deve fazer parte do programa de ensino de leitura e literatura, e não pode ser um procedimento a que apenas eventualmente se recorre (Ibid, p. 141).

Além disso, o aluno precisa se familiarizar com os gêneros, para que possa apreciar os jogos elaborados pelo escritor em cima deste conhecimento, seu gênio composicional, seu estilo, proporcionando um encontro *amoroso* entre o autor e o leitor, como ressalta Rangel (Ibid).

Mas, não é preciso sobrecarregar o estudo de cada um dos textos com diversas explicações, colocando outros objetivos didáticos em primeiro plano e, deixando de lado a

leitura, para que não se impeça o contato do leitor com o texto. Para tanto, as atividades precisam ser planejadas (RANGEL, 2003).

Temos ainda a questão trazida por Azevedo (2003) sobre a diferença entre livro didático e livro de ficção. Segundo o autor (Ibid) há uma certa dificuldade de se trabalhar a ficção na escola quando o livro de ficção é confundido, principalmente pelos alunos das camadas mais pobres, com um material didático com fins utilitários.

Livro literário é um, livro didático é outro. Tendo isto afirmado, pensemos agora no papel do LD, especificamente no ensino de Literatura.

O LD, em geral, apresenta os textos de duas formas: como um rol de leituras visando inculcar o gosto, seguido de exercícios de interpretação ou sistematizados dentro da história, dos períodos, dos estilos, pautado nos cânones, trazendo excertos (FIDELIS, 2008). Esta última manifestação é quase uma unanimidade nos LD de Literatura utilizados no ensino médio.

Considerando que o LD é um dos principais instrumentos de escolarização da Literatura, a seleção de escritores e obras por ele estabelecida será o principal conhecimento que os alunos do ensino médio terão do que é Literatura, de seus valores e de sua representatividade (Ibid).

Segundo Fidelis (Ibid) o cânone historiográfico, aquele estabelecido pela crítica faz uma seleção, o LD apropria-se dela, re-escrevendo-a, por fim, o professor parte deste novo recorte para selecionar as obras a serem estudadas. Ou seja, o contato que os alunos terão com a Literatura no ensino médio é bastante restrito e marcado por critérios de escolha nem sempre muito claros ao professor e aos alunos.

Antes de tudo é preciso que a adoção de determinado LD seja baseada em critérios de adequação, de qualidade e de diversidade de leituras. Em seguida, as atividades devem ser planejadas fazendo o melhor uso possível do LD escolhido (RANGEL, 2003).

Contudo, nada impede que o professor faça uso de outros materiais, que busque outros livros, sejam eles didáticos ou de ficção, que os traga para a sala de aula como forma de enriquecimento de seu trabalho.

O importante é fazer um bom uso do LD, sem se sentir no dever de segui-lo do começo ao fim, de fazer uso de todas as suas atividades, enfim, utilizá-lo com sabedoria. E isto vale para todos os supostos “concorrentes” da Literatura.

Capítulo II – Ensino de Literatura: entre o oficial e o real

1. Formando professores DE Literatura

Formar professores é a função primeira dos cursos de licenciatura. Com o curso de Letras, não poderia ser diferente. Apesar de algumas universidades, especialmente as públicas, dividirem a formação em Bacharelado e Licenciatura, a imensa maioria dos formados em Letras são professores.

Podemos retomar o histórico da formação para sustentar esta afirmação, já que ser professor sempre foi o destino dos alunos de Letras, tendo em vista que as outras possibilidades no mercado de trabalho, editor, escritor, revisor são bem mais restritas ao ingresso de recém-formados, como nos mostra Lajolo ([s.d.]).

Contudo, formar professores não tem correspondido à formação teórica oferecida aos graduandos (LEAHY-DIOS, 2001). Apesar de Amora (1964) ter relatado em seu artigo, a preocupação de que o curso de Letras se transformasse em um curso de formação de professores, com a discussão de métodos e técnicas de análise voltadas para a educação básica, deixando de lado a formação real em Literatura, posto que alguns professores universitários da época mantinham esta prática, tais iniciativas não se expandiram como deveriam.

Nos deparamos hoje com uma realidade de formação de professores, em sua maioria por universidades privadas¹², sem qualquer preocupação com a qualidade, mas sim com a quantidade, que, se sentem inseguros com o exercício da profissão, isso já nos estágios supervisionados (LEAHY-DIOS, 2001).

¹² Não estamos eximindo as universidades públicas de sua parcela de “culpa”, já que nestas a formação do teórico, do crítico literário é bem mais enfatizada do que nas particulares, sendo a formação do professor optativa e relegada, muitas vezes, às Faculdades de Educação. Contudo, entendemos que, também em sua maioria, os alunos que procuram as públicas almejam cargos maiores ou mesmo a continuidade de seus estudos, em pós-graduações, por exemplo, sendo a profissão de professor uma opção dentre muitas, não a principal, como acontece nas particulares.

Considerar que a ênfase na formação teórica é o pecado maior dos cursos de formação de professores é prática comum. Contudo, ainda de acordo com Leahy-Dios (2001, p. 8):

Existe o mito de que uma das falhas do curso básico esteja no excesso de *teorização*, entendida aqui como muita leitura, nenhuma prática, raro exercício de reflexão [...]. O que costuma acontecer nos cursos de graduação é a deglutição passiva de verdades prontas, escritas e sacralizadas – uma prática bastante distinta da *teorização*.

Ou seja, o futuro professor tem contato no curso de Letras com diversas verdades prontas, em que determinada prática é considerada terrível por um teórico ou professor que propõe a solução para todos os problemas, sem deixar claro para o aluno, como ele fará isto.

Leahy-Dios (2001, p. 9) expõe de forma irônica o dilema dos alunos de Letras:

aprendemos com Paulo Freire que ensinar por meio do diálogo significa facilitar a aprendizagem, a construção conjunta do saber, criar e refletir com responsabilidade, acrescentando elementos para reflexão. Carecemos, entretanto, juntamente com nossos alunos, de idéias a respeito da exequibilidade de tais princípios na prática real.

Sem saber como trazer estes e outros princípios para a sala de aula, os futuros professores ficam sem rumo. Em seus estágios observam aulas cujos modelos são altamente discutidos nas universidades, portanto estabelecem críticas e mais críticas à realidade dos professores em serviço. Contudo, quando estão do outro lado da moeda, na hora de propor uma prática distinta, não conseguem, preparam as mesmas aulas que tanto criticavam e viram também eles capatazes dos livros didáticos.

O que se percebe é uma mudança no discurso que não é revertida em sua prática, provocando uma grande distância entre as concepções e a execução (MAGALHÃES, 2001).

Para Leahy-Dios (2001, p. 73) “é preciso discutir a própria formação pedagógica geral dos professores universitários”. Ou seja, os pesquisadores que tratam dos problemas educacionais, que buscam novas formas de vencer índices vergonhosos de leitura e escrita, que desejam novas práticas aos professores, devem iniciar seus trabalhos visitando escolas reais, estabelecendo, ao menos, a ponte entre os saberes universitários e a sala de aula.

Outra transformação proposta pela autora (2001, p. 73) é nos currículos, que devem ser ampliados no sentido de equilibrar “teoria e prática, reflexão e ação, a base e o topo da pirâmide do saber intelectual, social e cultural”.

2. A educação básica: alguns números

Iniciemos nossa discussão com alguns dados quantitativos, visto que nos parecem importantes para entendermos a situação geral do ensino e da formação de professores no Brasil hoje.

A educação no Brasil não vem alcançando bons índices no panorama mundial. Como sabemos, no decorrer da educação básica são realizados vários exames visando o entendimento, bem como a avaliação da situação do ensino nos diferentes níveis.

Cada um dos diferentes subsistemas (que avaliam as diversas etapas da escolaridade) que constituem o Sistema Nacional de Avaliação, tem objetivos e formas de operacionalização próprias e avalia distintos aspectos relativos à educação institucionalizada (BERENBLUM, 2003, p. 148).

Assim temos para a educação básica, a Prova Brasil, as avaliações estaduais e municipais¹³ e também algumas avaliações internacionais. Começemos por esta última.

O PISA¹⁴ busca avaliar a eficácia dos sistemas educacionais de diferentes países, com ênfase no letramento, em matemática e em ciências. Realizado a cada três anos, o exame tem por meta avaliar se os alunos de 15 anos¹⁵ realmente estão preparados para participarem ativamente na sociedade, ou seja, se os conhecimentos e habilidades por eles adquiridos na escola podem levá-los a ser cidadãos (INEP, 2009).

Tratando especificamente da leitura, posto que é do interesse desta pesquisa, as questões são diversificadas quanto ao gênero discursivo, quanto às tarefas (identificação,

¹³ Somente a título de exemplo podemos observar a situação de um aluno de escola municipal de São Paulo. Este, dependendo da série em que esteja, pode realizar a Prova Brasil, a Prova São Paulo e, se a escola em que estuda for escolhida, o PISA, todos no mesmo ano letivo.

¹⁴ Programa Internacional de Avaliação de Alunos. O relatório completo pode ser obtido em www.inep.gov.br.

¹⁵ As escolas são selecionadas por amostragem. Tal faixa etária é selecionada visto que é a idade em que a maior parte dos alunos dos diferentes países encerram a educação básica.

recuperação, compreensão, reflexão, construção) e quanto ao uso do texto (pessoal, público, operacional).

Assumindo a perspectiva do letramento, e visando avaliar os conhecimentos que estão além do currículo, os últimos resultados disponíveis deste exame (PISA, 2003) mostram uma situação vergonhosa para os alunos brasileiros. Os estudantes brasileiros, em relação à leitura, ocupam o 37º lugar, à frente apenas de Macedônia, Indonésia, Albânia e Peru.

Nesse sentido, podemos perceber que apesar de o índice de alunos que estão matriculados na educação básica ter aumentado significativamente na última década da educação, a qualidade deste ensino não vem correspondendo à demanda.

Outros dados demonstram que cerca de 88,8% dos alunos de 4 a 17 anos está na escola, contudo, somente 22,6% deles aprendeu o que era esperado para cada série, em Língua Portuguesa¹⁶ (Todos pela educação, doravante TPE, 2005).

O Ideb (Índice de desenvolvimento da educação básica), que busca demonstrar a qualidade do ensino no Brasil, também expressa índices alarmantes, que corroboram os dados acima citados. Em uma escala de 0 a 10, a média nacional entre os alunos do ensino médio é de 3,5 em 2007 (TPE, 2007).

Uma das possíveis causas para estes índices é a falta de investimento governamental. Atualmente são injetados na educação 4,3% do PIB (Produto Interno Bruto), com meta de investimento de 5% para 2010, longe do ideal de 7% (BENCINI; MINAMI, 2006). Financeiramente falando, o Brasil investe cerca de US\$ 842 por aluno, enquanto nossos vizinhos argentinos investem US\$ 1241 e os norte-americanos US\$ 8049 (Ibid).

Afora isto, os autores também apontam a falta de recursos. Segundo eles (Idem) existem cerca de 162 mil escolas de ensino fundamental no Brasil. Destas, 25 mil não dispõem de luz elétrica, 129 mil não possuem acesso à Internet, 40 mil não têm biblioteca e, surpreendentemente, em 10 mil escolas não há sequer banheiros.

¹⁶ Índices baseados na escala Saeb.

Diante desta realidade, o que esperar do ensino no Brasil? Como exigir qualidade, formação de cidadãos, quando nem o direito à educação vem sendo cumprido como se deve?

Deixemos de lado as questões governamentais por ora, para falarmos de outro suposto “culpado” por índices tão vergonhosos: o professor.

O Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) diz o seguinte:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (grifo nosso).

Vemos que a exigência da LDB era de que, ao final da década da educação (2006), todos os docentes estivessem formados em nível superior, exceto os atuantes na educação infantil e no ensino fundamental I, em que ainda admite-se a formação em nível médio. Para estes últimos, a oferta era de cursos de formação em serviço, geralmente feita em parceria com universidades privadas (DIAS-DA-SILVA, 2007).

Fato é que, apesar do que muitos dizem, cerca de 95,6% dos professores atuantes no ensino médio têm curso superior. O índice paulista é ainda mais alto, cerca de 99,9% (TPE, 2005), ou seja, a formação em nível superior não é um problema. Contudo, a qualidade desta formação também está em jogo.

Muitas universidades e faculdades privadas foram criadas visando o lucro advindo da exigência da LDB. Tomando o curso de Pedagogia como exemplo¹⁷, a oferta do mesmo subiu 85% em cinco anos, longe da média geral de 63% (AGÊNCIA Estado, 2009). Aliás, o número de cursos cresceu mais do que o número de alunos.

Todavia, a maioria dos cursos de Pedagogia recebeu conceito 3 (em uma escala de 1 a 5) no Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudante). De acordo com

¹⁷ Falaremos a fundo de dados do curso de Pedagogia, visto que este também forma professores para a educação básica, além de coordenadores e diretores de escola e, dada a falta dos mesmos dados em relação ao curso de Letras. Contudo, entendemos que a formação do professor como um todo apresenta índices não muito diferentes dos que serão aqui descritos.

Paraguassú (2009), um terço dos cursos de Pedagogia é de má qualidade. Entre as faculdades e universidades privadas cerca de 23% dos cursos obtiveram nota 1 e 2, devendo ser portanto, supervisionados.

Os índices se tornam ainda mais alarmantes quando pensamos que um a cada quatro futuros professores é formado por cursos considerados abaixo da média (AGÊNCIA Estado, 2009).

Recentemente a Fundação Carlos Chagas (doravante FCC) em parceria com a Revista Nova Escola realizou uma pesquisa em todo Brasil em que avaliava os cursos de Pedagogia (GATTI; NUNES, 2008), em diferentes aspectos. Os dados por eles obtidos serão aqui discutidos porque, como dissemos, cremos que a situação dos outros cursos de licenciatura não é diferente desta.

A pesquisa analisou as ementas das disciplinas formadoras e as expectativas para o professor do ensino fundamental I expressas nos editais dos concursos públicos. Corroborando os dados acima citados, a pesquisa aponta que cerca de 62% dos alunos de Pedagogia está na rede privada e, entre estas, o índice de notas 4 ou 5 no Enade é de apenas 16% (Ibid)

De acordo com a pesquisa, 28% das disciplinas do currículo tratam de “Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais”, ou seja, o “quê” e o “como” ensinar, embora nestas disciplinas ainda predominem aspectos teóricos e quase não se contemplem as possibilidades práticas associadas a eles, como afirmam as autoras, mesmo entre o conjunto “de 28% de disciplinas que podem ser classificadas como voltadas à formação profissional específica, o que sugerem as ementas é que esta é feita de forma ainda muito insuficiente” (Ibid, p. 21).

Podemos, para fins comparativos, tomar como exemplo o caso argentino, em que 65% do currículo da formação é voltado para o “quê” e o “como” ensinar, o que possibilita que o país vizinho seja reconhecido no mundo inteiro por articular formação e prática (Ibid).

A pesquisa também aponta para o fato de que não há um padrão de disciplinas, posto que muitas delas existem em somente uma universidade.

Em resumo, a pesquisa demonstra que a parte curricular reservada para o desenvolvimento das habilidades profissionais é de 70%, enquanto 30% se destinam à atuação específica em sala de aula. Para as autoras, isto significa que a relação teoria e prática está comprometida desde a base formativa (GATTI; NUNES, 2008).

3. Um breve histórico

Ao nos depararmos com os dados da pesquisa da Fundação Carlos Chagas, apresentados anteriormente, sentimos a necessidade de rever historicamente a formação do professor. Dessa forma, neste capítulo faremos um breve histórico da formação do professor.

Segundo Tanuri (2000) as primeiras iniciativas no sentido de preocupar-se com a formação do professor primário datam do Império, por iniciativa das Províncias, após a Reforma Constitucional de 1834. Surgem nesta época as primeiras escolas normais brasileiras, inspiradas no modelo francês de formação.

Estas escolas são, no período que se segue, continuamente criadas e fechadas em todas as Províncias. A primeira escola normal, por exemplo, surgiu em 1835 na Província do Rio de Janeiro, e foi extinta em 1849, quando havia formado pouquíssimos alunos (Ibid). Isto porque a população não se interessava pela profissão que, além de não oferecer um bom salário, não gozava de prestígio social.

O êxito dos cursos normais só será alcançado em 1870, em decorrência das ideias liberais de democratização e obrigatoriedade do ensino primário, de cooperação do Poder Central na formação de primeiro e segundo grau das Províncias e de liberdade de ensino em todos os níveis. Contudo, os cursos ainda eram de caráter simplório, em que um ou dois professores eram responsáveis por todas as disciplinas do curso de dois anos, sendo

estas de conteúdo estritamente primário. Nesta época e durante muitos anos, a formação pedagógica ficava a cargo de uma disciplina apenas (TANURI, 2000).

Além disso, resolvendo o problema da demanda, a abertura do curso normal para o público feminino, que passou a predominar, foi marcante para os rumos da educação primária. Segundo Kleiman (2001b) a inserção de grupos menos prestigiados na educação é apontada como a responsável pelos baixos salários e pelo desprestígio social da profissão docente.

Retomando os cursos normais, ao final do Império, cada Província dispunha de pelo menos uma escola normal pública, com estudos que duravam de dois a quatro anos, mas que ainda não alcançavam o nível do ensino secundário.

Já o modelo republicano mantém algumas ideias difundidas no Império. Contudo, mudanças significativas acontecem nesta época devido ao domínio econômico e político dos “barões do café”. Isto porque a economia se deslocou para o sudeste, região das maiores plantações de café, trazendo consigo a discrepância no ensino entre os estados, especialmente os do nordeste.

Nesse sentido, predominam os movimentos que visavam à cooperação da União na educação popular primária, embora estes não se concretizem, visto que cada estado organiza o ensino independentemente (TANURI, 2000).

Dessa forma, fica claro o avanço no desenvolvimento das escolas de formação nos estados progressistas, sendo o estado de São Paulo uma grande referência para todo o país. A Reforma paulista de 1890 introduziu diversas mudanças somente alcançadas pelo resto do país dois ou três anos depois, tais como a ampliação da parte propedêutica do currículo, a contemplação das escolas-modelo anexas às escolas normais, ensino primário com duração de oito anos, dividido entre elementar e complementar, ampliação do currículo da escola normal, enfatizando as matérias científicas, necessidade de exame para ingresso nas mesmas (Ibid).

À época, a escola normal recebeu muitas críticas ao seu currículo, em que predominava a cultura geral e ao seu reduzido caráter profissional.

Pouco tempo depois, foram criados e/ou ampliados os cursos complementares de preparação ao curso normal que, por sua vez, foi dividido entre geral e especial ou profissional.

Com a expansão da escola normal de nível menos elevado e a sua proliferação dentro da iniciativa privada e dos municípios, compensando a quase ausência de estabelecimentos oficiais nos estados, fica consolidada a escola normal como a instância responsável pela formação do professor primário (TANURI, 2000).

Ainda de acordo com a autora (Ibid, p. 72) “já estava claro que a iniciativa privada constituiria, cada vez mais, a principal mantenedora de escolas normais e que o controle do crescimento e da qualidade dessa rede privada demandaria preocupação”.

A partir de 1920, há uma ampliação da duração e do nível dos cursos normais, buscando sua articulação com o secundário e uma maior abrangência da formação profissional. Também nesta época, a literatura passa a se preocupar com os problemas educacionais, analisando-os sob a perspectiva tecnicista, o que, ainda segundo a autora (Ibidem), trouxe consequências até hoje:

Essa delimitação dos problemas educacionais a uma abordagem estritamente técnica tem sido apontada como responsável por uma visão ingênua e tecnicista da educação, isolada de seu contexto histórico-social, que faria carreira na educação brasileira a partir de então e da qual resultaria uma ampliação da ênfase nos conteúdos pedagógicos, no caráter “científico” da educação e na suposta “neutralidade” dos procedimentos didáticos¹⁸.

Parece que a ênfase do currículo dos cursos de Pedagogia nos aspectos teóricos, apontado pela pesquisa da FCC já apresentada, data de muitos anos.

3.1. A Era Vargas (1930 – 1945)

A Era Vargas conhecida como uma época de grande expansão industrial e crescimento da urbanização, educacionalmente falando foi marcada por inúmeras regulamentações.

¹⁸ Cf. NAGLE (1974) e SAVIANI (1985).

Isto porque a já mencionada industrialização levou o Brasil a expandir suas camadas sociais, mobilizando as estruturas até então existentes na busca de melhores oportunidades.

Nesse sentido, a ampliação do mercado de trabalho pode ser considerada um fato-chave para as mudanças que ocorreram no setor educativo nesta época. De acordo com Andreotti (2006, p. 105) a educação passou a ser considerada como um:

instrumento fundamental de inserção social, tanto por educadores, quanto por uma ampla parcela da população que almejava um lugar nesse processo. Às aspirações republicanas sobre a educação como propulsora do progresso, soma-se a sua função de instrumento para a reconstrução nacional e a promoção social.

A visão otimista da educação estava presente na maioria dos debates, ainda segundo o autor (Ibid).

Os debates nesta época, aliás, concentravam-se em duas vertentes opostas. De um lado os chamados renovadores da Escola Nova, cujos ideais liberais foram posteriormente alvo de críticas, mas que, contudo, propunham a existência de uma escola pública laica, gratuita e obrigatória para todos, além de questionar os métodos tradicionais, visando uma adequação dos mesmos à fase de desenvolvimento capitalista industrial vigente (Ibid).

Do outro lado, por sua vez, a Igreja católica mostrava-se contra os novos modelos dos renovadores, defendendo o ensino da doutrina religiosa nas escolas, a separação entre os sexos, o ensino particular e a responsabilidade da família sobre a educação (Ibid).

Mesmo com a Constituição de 1934, que buscou atender às exigências das duas vertentes, já que postulou o ensino religioso facultativo nas escolas e concebeu a educação como um direito de todos e um dever do Estado, os debates entre renovadores e católicos prosseguiram. A Constituição de 1934 estabeleceu ainda a exigência de concursos para ocupação de cargos do magistério (Ibid).

Ainda no cerne das discussões, a importância da formação, não só dos professores, mas de todos os envolvidos nos processos educacionais, também fez parte da pauta dos renovadores. Segundo eles, a ausência de um método científico na resolução dos

problemas era uma das causas da situação educacional em que o país se encontrava. Sendo assim, postulavam a necessidade de formação em nível superior (ANDREOTTI, 2006).

Nesse sentido, em 1931, Lourenço Filho, Diretor Geral da Instrução Pública, incluiu no currículo da Escola Normal de São Paulo, uma disciplina chamada de “Organização Escolar”, com o objetivo de formar inspetores, delegados de ensino e diretores de escola (Ibid).

Ainda em 1931, a Escola Normal transformou-se em Instituto Pedagógico, que dispunha de jardim de infância, escola de aplicação, curso complementar, curso normal e curso de aperfeiçoamento pedagógico. E, em 1933, este mesmo Instituto, até então de nível médio, é transformado em Instituto de Educação, de nível superior, visando à formação do professor primário e secundário, inspetores e diretores e mantendo cursos de aperfeiçoamento para aqueles que já faziam parte do magistério. Neste mesmo ano, no estado de São Paulo, a carreira do magistério público primário é regulamentada, por meio do Decreto Estadual nº 5804 (Ibid).

De acordo com Silva A (2007, p. 267) o Instituto de Educação de São Paulo (1934) e a Escola de Professores no Rio de Janeiro (1935) foram os responsáveis pela primeira experiência de formação superior de professores no Brasil. Ambas criadas no cerne da disputa entre liberais e católicos pela direção da educação no país.

Entretanto, prossegue a autora (Ibid, p. 269)

As duas primeiras instituições de ensino superior, portadoras de uma proposta que compreendia a formação superior do professor secundário e primário e a realização da pesquisa, foram desmontadas pelo poder central logo que se implantou o Estado Novo. Dessa forma, a institucionalização da pesquisa na área de educação foi abortada.

Dessa forma, Mendonça (2002, apud. SILVA A, 2007, p. 270) observa o quanto a exclusão da área da educação, enquanto produtora de conhecimento, das universidades criou uma situação “peculiar, já que o campo da educação acabou por se profissionalizar, sem que tenha conseguido institucionalizar-se como área de estudo e pesquisa em nível acadêmico”.

Além disso, tal situação contribuiu, de acordo com Silva A (2007, p. 270), “para o delineamento do espaço ocupado pela educação no interior da universidade e para a definição de propostas para a formação de professores no Brasil”.

Retomando a questão das reformas, antes da Constituição, em 1931, de acordo com Andreotti (2006), a Reforma Francisco Campos¹⁹ foi responsável por mudanças significativas na estrutura do ensino, especialmente do secundário. Esta (Ibid, p. 106):

estruturou e centralizou para a administração federal os cursos superiores, adotando o regime universitário; organizou o ensino secundário, dividindo-o em dois ciclos: um fundamental, de 5 anos e outro complementar, de dois anos para determinadas carreiras, ambos obrigatórios para o ingresso no ensino superior; e criou o ensino comercial (ensino médio profissionalizante).

A prioridade da Reforma para o ensino secundário se deve ao fato de que este era da alçada da União, enquanto o primário era de responsabilidade dos estados, e também, ao fato de esta modalidade ser procurada pela camada média da população, que estava em expansão e buscava ingressar no ensino superior (Ibid).

Até os idos de 1940, o ensino secundário era controlado pela iniciativa privada. De cunho elitista, os exames de admissão por eles aplicados, excluía a população das camadas mais baixas, mantendo-as afastadas do ensino superior.

Ainda na década de 1940, o Ministro Gustavo Capanema, retoma as reformas por meio das conhecidas Leis Orgânicas do Ensino. Dentre outras coisas, as Leis Orgânicas estruturaram o ensino industrial, criaram o SENAI e estabeleceram mudanças no ensino secundário, dividindo-o em dois ciclos, o primeiro, chamado de ginásial, composto por quatro séries, e o segundo, dividido entre clássico, científico e normal (Ibid).

As Leis Orgânicas também estabeleceram normas gerais para o ensino normal, dividido em dois ciclos. O primeiro, com duração de quatro anos, formava o professor primário e o segundo, de três anos, já era existente nas Escolas Normais dos Institutos de Educação (ANDREOTTI, 2006).

Em suma, de acordo com Andreotti (Ibid, p. 109):

Os projetos educacionais no período indicado não foram homogêneos em seus objetivos, mas promoveram diretrizes nacionais no que diz respeito à

¹⁹ Francisco Campos era o então Ministro do recém-criado MEC.

escolarização da população. Além das tentativas de disseminação da escola elementar, que, como vimos, não atendeu à demanda²⁰, houve um movimento para situar a educação no projeto de desenvolvimento capitalista, com a implementação dos cursos técnicos profissionalizantes.

Para Beisiegel (1995, apud. ANDREOTTI, 2006, p. 110) a educação nesta época ainda estava dividida em dois pólos, a do povo e a da elite. Para os primeiros, ficava o curso primário e as escassas escolas profissionalizantes de nível médio; à elite, o mesmo primário, e um secundário que, por sua própria organização, os encaminhava para o ensino superior que, por sua vez, marcava os que ocupariam posição social privilegiada.

3.2. O Nacional-desenvolvimentismo²¹ (1945-1964)

Em 1946, o Decreto-Lei nº 8529, estabeleceu as diretrizes gerais para o ensino primário, mantendo-o sob responsabilidade dos estados, organizando o ensino primário supletivo de dois anos, criando o Fundo Nacional do Ensino Primário, responsável pelo repasse de verbas (ANDREOTTI, 2006.).

Em se tratando da formação do professor, foi somente em 1946 que surgiu a primeira diretriz nacional para a formação de professores no contexto brasileiro (SILVA A, 2007). A Lei Orgânica do Ensino Normal (n.8530/1946) previa que a formação docente para a educação básica era de responsabilidade das Escolas Normais, cujos currículos, de acordo com Romanelli (2000 apud Ibid) privilegiavam disciplinas de caráter geral enquanto as de formação profissional eram oferecidas no último ano do curso.

Ainda hoje, na formação superior do professor, segue-se essa tendência. As chamadas disciplinas práticas (Didática, Estágio) são, em geral, oferecidas nos últimos semestres do curso, fato que, segundo Leahy-Dios (2001, p. 70) é problemático:

²⁰ Segundo Andreotti (2006), a crescente urbanização fez com que o número de vagas oferecidas não atendesse à demanda, deixando muitos alunos em idade escolar fora da escola. Tomando como exemplo o caso paulista, muito embora, a taxa de crescimento de vagas neste estado fosse alta, a demanda fora dela era maior ainda.

²¹ Assumimos neste trabalho a separação histórica realizada por Andreotti (2006), inclusive a sua nomenclatura.

Por mais que as disciplinas didáticas se proponham a construir uma ponte entre as diferenças, há que se lidar com o fato concreto da carência de tempo para essa construção: a elas, geralmente, são reservados os semestres finais dos cursos de licenciaturas.

Ou seja, mesmo que as disciplinas didáticas tentem cumprir seu papel, buscando fazer a ponte entre universidade e escola, entre formação e prática, a organização do currículo tal como está, não contribui para que isso aconteça de fato.

Retomando o histórico, ainda em 1946 foi aprovada uma nova Constituição que, em relação aos postulados educacionais, pouco difere da anterior de 1934.

Curioso o fato de que, em 1948, foi encaminhado à Câmara Federal um projeto de lei que visava discutir as bases da educação e, somente treze anos depois, em 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (ANDREOTTI, 2006).

Os debates à época giravam em torno de quais eram os deveres da União e quais os dos Estados, além da polêmica escola pública versus escola particular. A primeira LDB (4024/61) sanando esta última polêmica, estabeleceu que era de direito tanto do setor público quanto do privado administrar os ambientes de ensino. Além disso, poucas alterações foram feitas na estrutura vigente: criou-se o pré-primário, composto pelo maternal e pelo jardim de infância; o primário com duração de quatro anos; o secundário foi subdividido em ginásio, com quatro anos de duração e colegial, com três anos; e, por fim, o normal e o técnico não sofreram mudanças (Ibid).

Voltando ao histórico da formação, percebemos que a preocupação dos cursos universitários de formação, desde a sua criação, não era com a formação do professor da educação básica. Tal tarefa foi relegada às Escolas Normais, e ao curso de Pedagogia, criado em 1939 na Universidade do Brasil, ao qual coube:

a tarefa de formar o especialista em educação em uma perspectiva pouco definida, não optando pela formação superior dos docentes para o ensino primário, proposta que somente viria a ser discutida a partir da década de 1980, com a implantação, principalmente em universidades públicas, de experiências de Cursos de Pedagogia com esse perfil (SILVA A, p. 271).

Tarefa esta que o curso de Pedagogia carrega até hoje, segundo o Ministro da Educação, Haddad²² (2008, apud PELLEGRINI; GROSSI, 2008, p. 34):

²² Entrevista concedida pelo Ministro aos autores citados. Cf. Referências Bibliográficas.

Até algumas décadas atrás, havia apenas o Magistério de nível Médio. Com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 1996, houve a tentativa de definir a obrigatoriedade de ter um diploma de Ensino Superior para lecionar. Mas isso só foi resolvido em 2003, pelo Conselho Nacional de Educação. Esse período de indefinição provocou o esvaziamento do Magistério de nível Médio e, ao mesmo tempo, os Institutos Superiores de Educação não ocuparam esse espaço. Por sua vez, a Pedagogia continuou sendo um curso genérico, sem dar ênfase às práticas de sala de aula.

Para Andreotti (2006, p.p. 113-114):

As políticas para a formação de profissionais da educação foram concomitantes a esse crescimento da escolarização e sofreram, também, a influência do movimento de renovação educacional, que denunciava a falta de organização e a precariedade do atendimento escolar pelos poderes públicos.

3.3. A Ditadura Militar (1964 – 1984)

O Golpe civil-militar de 1964 trouxe consigo o estabelecimento de um governo extremamente autoritário, que enfatizou o crescimento econômico e as reformas institucionais, inclusive as educacionais, que contribuíssem direta ou indiretamente para tal crescimento.

Ao reforçar o desenvolvimento capitalista, permitindo a entrada de grande volume de capital estrangeiro, aumentando a dívida externa em prol do crescimento econômico, o governo militar centralizou o poder no Executivo e favoreceu as elites, por meio da concentração de renda, deixando a população de fora das decisões políticas e econômicas (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2006).

Nesse sentido, ainda segundo os autores (Ibid, p. 127):

Num contexto de acelerado ritmo de crescimento econômico, de centralização da política, de violenta repressão aos opositores do regime e de transformações sociais, aumenta a demanda social por educação, agravando ainda mais a crise do sistema educacional, que já vinha de longa data.

Em outras palavras, com o crescimento das indústrias, a demanda por mão-de-obra cresce, contudo, a exigência de qualificação para a mesma cresce na mesma proporção, passando a ser uma barreira. Dessa forma, a classe média passa a exigir educação, posto que acreditam ser este o único caminho para a ascensão social.

As mudanças educacionais durante a ditadura foram marcadas pelos acordos MEC-USAID, que foram responsáveis pela reorganização de todo o sistema educacional brasileiro. O objetivo do investimento dos mecanismos internacionais na educação brasileira, contudo, era de aumentar a dependência cultural, por meio da expansão de mercado de consumo entre as classes altas da sociedade, e da criação de mão-de-obra de baixo nível entre as classes baixas (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2006).

A Lei 5540/68 e o Decreto-Lei nº 464/69 foram os responsáveis pela Reforma Universitária, estabelecendo a necessidade de formação superior para os profissionais da educação e para os professores de 2º grau.

Contudo, uma brecha nesta lei levou uma parte dos professores de 1º grau aos cursos universitários, opondo-se à LDB de 1961, que distinguia a formação do professor primário, feita nas Escolas Normais e nos Institutos Educacionais, e a do professor secundário, feita nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FERREIRA JR; BITTAR, 2006).

Já a Lei 5692/71, reformou o ensino de primeiro e segundo graus, direcionando-os para a qualificação profissional, ampliando a obrigatoriedade do ensino para oito anos, fundindo o ginásio e o primário e extinguindo os exames de admissão. Esses fatores serão fundamentais para uma mudança significativa na carreira do professor, como veremos mais adiante.

A Lei 5692 também estabeleceu a profissionalização compulsória no segundo grau, demonstrando que a principal função da educação era a de qualificar para o mercado de trabalho.

Contudo, ainda em consonância com os autores (Ibid), aconteceram algumas dificuldades na implementação da profissionalização compulsória, que foi substituída por uma habilitação profissional (Parecer nº 45/72), depois extinta pela Lei nº 7044/82, sem ter sido consolidada na prática.

A política imposta de incluir as camadas populares excluídas da escola, apresentada a elas como uma possibilidade de ascensão social, não foi acompanhada de

medidas qualitativas que mantivessem tanto o patamar da escola, quanto de seu corpo docente.

Dessa forma, era oferecida à população uma escolaridade básica e algum treinamento, para que produzissem sem, contudo, obter controle do processo, sem que fosse possível a eles exigir qualquer melhoria salarial ou de condições (Ibid).

Para Ferreira Jr e Bittar (2006, p. 1161):

Pautado pela repressão, o Estado editou políticas e práticas que, em linhas gerais, redundaram no tecnicismo; na expansão quantitativa da escola pública de 1º e 2º graus às custas do rebaixamento da sua qualidade; no cerceamento e controle das atividades acadêmicas no interior das universidades; e na expansão da iniciativa privada no ensino superior.

Nesse contexto, o professor da rede pública sofreu uma transformação. Se antes a classe era pequena e formada por moças das classes médias e até mesmo da elite²³, não sindicalizada, após a intervenção militar, a categoria cresceu numericamente, transformando-se na maior do país (Ibid), e seus salários reduzidos, como dito por Cury, afastaram a classe média alta e a elite, atraindo mulheres das classes mais baixas, dispostas a trabalhar em troca de salários baixos.

Os autores (Ibid) chamam a este momento de proletarização do professor. Tal mudança levou não só ao empobrecimento econômico da categoria, como também ao empobrecimento cultural, visto que antes o corpo docente era formado em cursos superiores tradicionais, enquanto no decorrer da ditadura, devido à demanda crescente, as licenciaturas aconteciam de forma aligeirada, trazendo consequências culturais.

E prosseguem afirmando:

Os professores formados nos cursos de licenciaturas curtas das faculdades privadas noturnas substituíram a pequena elite intelectualizada das poucas escolas públicas antes existentes. A extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos ocasionou a rápida expansão quantitativa da escola fundamental, exigindo, para o seu atendimento a célere formação dos educadores, o que se deu de forma aligeirada (Ibid, p. 1166).

Já no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, os professores públicos das redes estaduais constituem uma categoria consolidada, com mais de um milhão de pessoas.

²³ Utilizamos o termo moças devido ao fato de que a profissão tradicionalmente é um reduto feminino. Historicamente, a Escola Normal era o destino das moças burguesas. Ainda hoje, cerca de 81,6% do quadro de professores é composto por mulheres (AGÊNCIA Estado, 2009).

Contudo, dentre as consequências das políticas do regime que perduram até hoje, está a perda do status social do professor, antes vista como uma carreira de prestígio social, altamente especializada, agora, posto que composta por aqueles que ou pertenciam a uma camada burguesa média ou alta e declinaram socialmente, ou por uma classe média e baixa em ascensão, beneficiada pela expansão universitária, é considerada uma carreira proletarizada (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006).

O que podemos afirmar com absoluta certeza, em consonância total com os dizeres de Ferreira Jr. e Bittar é que o fim do regime militar não trouxe consigo a melhoria na qualidade do ensino.

3.4. As reformas progressistas (1985-2006)

De acordo com Ricci (2003) desde meados dos anos 1980 acompanhamos a implantação de reformas de cunho progressista na educação nacional, daí a escolha do título deste tópico.

Para o autor (Ibid) elas trouxeram consigo uma mudança de perspectiva, no sentido de visarem o acompanhamento do desenvolvimento humano, a autonomia escola e enfatizarem o processo, que é diferente para cada aluno. Contudo, poucos perceberam a mudança na perspectiva e buscaram implantar as leis sob a direção dos antigos objetivos.

A introdução dos ciclos²⁴, em substituição às séries foi um grande avanço. Cada ciclo, composto por dois ou três anos de estudo acompanha o desenvolvimento da criança, de acordo com as fases piagetianas, visto que, uma criança não se desenvolve na mesma época que outras, sendo um ano letivo um tempo restrito para que certas crianças alcancem determinados objetivos, como a alfabetização, por exemplo.

²⁴ Vale lembrar que, desde os anos 1990, a Prefeitura de São Paulo, adota o sistema de ciclos. Cf. Chiappini (2005) e Gentilini (2007).

Rose Neubauer (2001)²⁵, que em 1996 era a secretária estadual responsável pela implantação do sistema de progressão continuada na rede paulista, em seu célebre artigo “Quem tem medo da progressão continuada?”, após fazer um panorama das mudanças nas concepções de ensino, escola, professor e aluno no decorrer do século XX, devido aos avanços nas pesquisas, especialmente no âmbito da Psicologia e da Pedagogia, explica o sistema de ciclos:

Tal proposta objetiva garantir às crianças paulistas a possibilidade de sucesso na escola e o respeito ao seu desenvolvimento intelectual e emocional [...]. É preciso concordar, em primeiro lugar, que causa estranheza o fato de que a idéia de fazer uma criança continuar aprendendo, progredindo de onde parou, que é o normal para toda e qualquer aprendizagem, só na escola é encarada como uma aberração. Porque será que isto ocorre? Porque demanda uma sistemática mais trabalhosa, detalhada, cuidadosa e criteriosa de avaliação?

Coerente com o sistema de ciclos está também, segundo Ricci (2003), a descentralização administrativa, que proporcionou maior autonomia às escolas para elaborarem seu Regimento Interno, organizarem seus conteúdos e avaliações.

Além disso, o investimento na formação continuada, que deve acontecer continuamente nas escolas (RICCI, 2003).

O problema parece estar neste aspecto, a formação continuada na escola. Função dos coordenadores pedagógicos, muitas vezes as reuniões de formação, horas de trabalho coletivo ou qualquer outra denominação, são transformadas em momentos improdutivos em que professores reclamam das condições de trabalho, dos alunos, dos colegas, dos pais, sem chegar a nenhum acordo, sem buscar soluções teóricas e práticas para os problemas que os afligem. Sendo assim, esperam que a formação contínua seja sempre trazida pelo governo federal, estadual ou municipal, sem entender que este é um papel da escola, enquanto coletivo. Esta sim, posto que dispõe do conhecimento, pode proporcionar uma formação que atenda à demanda imediata, contudo, raramente é vista como um caminho.

Todavia, é preciso ver a formação continuada com cautela, para que não se transforme em “apenas uma ‘reflexão sobre a prática’ de inexperientes professoras

²⁵ Outro ponto a salientar é que na proposta de Neubauer, os ciclos eram de dois anos no ensino fundamental e não quatro como se deu em sua aplicação na rede estadual.

mediante a frequência a cursos aligeirados, assegurando sua certificação” (DIAS-DASILVA, 2007, p. 185).

Em outras palavras, é preciso que os cursos de formação continuada, sejam eles nas escolas ou promovidos por universidades, não esvaziem conceitos, tal como a formação do professor reflexivo, transformando-o em um momento em que os professores apenas relatam suas práticas, sem trazer contribuições teóricas. Um professor reflexivo não fica somente pensando em sua prática, ele reflete sobre, e refletir implica o pensar teórico para resolver os problemas da prática, em um vai-e-vem dialético que é constante na vida do profissional.

Segundo Alarcão (2008) muitos se desiludiram com a formação do professor reflexivo porque depositaram nele um horizonte de muitas expectativas, como se ele fosse resolver todos os problemas da formação e de valorização dos professores, incluindo o prestígio social e a remuneração. Além disso, o conceito de reflexão não foi compreendido em sua profundidade, transformando-se em mero slogan da moda.

Dadas as circunstâncias, abrimos parênteses para o entendimento do conceito, posto que relevante para este trabalho.

Schön (2000, p. 16) apontou para a existência de situações problemáticas que não se apresentam em estruturas bem-delineadas, aliás, não se apresentam como problemas, mas sim como situações caóticas. Para estas situações não há uma resposta imediata:

porque o caso único transcende as categorias da teoria e da técnica existentes, o profissional não pode tratá-lo como um problema instrumental a ser resolvido pela aplicação de uma das regras de seu estoque de conhecimento profissional. O caso não está no manual. Se ele quiser tratá-lo de forma competente, deve fazê-lo através de um tipo de improvisação, inventando e testando estratégias situacionais que ele próprio produz (Ibid, p. 17).

Diante disto o autor (Ibid, p. 19) constatou que “o conhecimento geral e teórico desfruta de uma posição privilegiada mesmo nas profissões menos equipadas com uma sólida fundação de conhecimento profissional sistêmico”.

Nesse sentido, há uma distância clara entre a formação e a prática, entre o conhecimento universitário e as competências exigidas no campo de aplicação. Por isso, “os educadores expressam sua insatisfação com um currículo profissional que não é capaz

de preparar os estudantes para a atuação competente em zonas incertas da prática” (SCHÖN, 2000, p. 21).

Tendo isto em mente o autor (Ibid, p. 25) propõe que a formação seja feita em condições parecidas com a de um ateliê, ou seja, que se aprenda a fazer fazendo:

chamarei de “ensino prático reflexivo” – um ensino prático voltado para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico essenciais para a competência em zonas indeterminadas da prática. Argumentarei que as escolas profissionais devem repensar tanto a epistemologia da prática quanto os pressupostos pedagógicos sobre os quais seus currículos estão baseados e devem adaptar suas instituições para acomodar o ensino prático reflexivo como um elemento-chave da educação profissional.

Para entendermos o ensino prático reflexivo proposto por Schön (2000, p. 29) é preciso conhecer alguns conceitos. O primeiro é o de *talento artístico profissional*, que são as competências demonstradas por certos profissionais em situações únicas, incertas e conflituosas da prática.

Outro conceito é o de *conhecer-na-ação* (Ibid, p. 31), que são:

tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes – *performances* físicas, publicamente observáveis, como andar de bicicleta, ou operações privadas, como a análise instantânea de uma folha de balanço. Nos dois casos, o ato de conhecer está *na* ação. Nós o revelamos pela nossa execução capacidade espontânea da *performance*, e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita.

Após aprendermos a fazer algo, podemos executar as atividades, reconhecer, decidir, ajustar sem ter que pensar a respeito. Portanto, quando conhecemos-na-ação damos conta de nossa tarefa.

Todavia existem momentos de *surpresa*, quando algo não estava presente em nossas expectativas. Neste momento, podemos *refletir-sobre-a-ação*, “pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado”, sendo tal reflexão feita, geralmente, após o fato em outro ambiente. Ou podemos ainda *refletir-na-ação*, durante o processo, sem interromper a ação em curso, “para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda fazemos” (Ibid, p. 32).

Nesse sentido, o processo de reflexão seguiria os seguintes passos: há uma situação de ação rotineira, para a qual já temos instrumental para lidar, nosso

conhecimento-na-ação. Esta situação é interrompida por uma surpresa, que pode ser uma resposta inesperada, agradável ou não, para a qual nosso conhecimento-na-ação não estava preparado. A surpresa nos leva à reflexão consciente ainda durante a ação, embora não precise ocorrer em forma de palavras. Consideramos o fato inesperado e o nosso conhecimento-na-ação e fazemos perguntas internas. O processo de reflexão-na-ação tem uma função crítica, pois questiona os pressupostos do conhecimento-na-ação. Isso gera um experimento imediato, quando redirecionamos a ação para explorar os elementos que nos surpreenderam (SCHÖN, 2000, p.p. 33-34).

Nesse sentido, refletir sobre a prática é mais complexo do que um simples momento de contação de histórias de vida de professoras, como relata Dias-da-Silva (2007).

Retomando nossa discussão, outra crítica ao sistema neoliberal está na insistência nas avaliações. Desde 1990, quando o MEC organizou um seminário, ficou definida a necessidade de que fossem organizados métodos de avaliação de todos os níveis de ensino. Resultam disso o PISA, a Prova Brasil, a Provinha Brasil, o ENEM, o ENADE, o Saeb, o Saresp (em SP), entre outras.

Contudo, de acordo com Ricci (2003) as avaliações sistêmicas raramente se articulam com as avaliações pedagógicas realizadas nas escolas, visto que as primeiras são classificatórias, de acordo com um padrão externo, e quantitativas, enquanto as últimas são (ou deveriam ser) formativas, ou seja, acompanham o desenvolvimento de cada aluno, sem um padrão pré-estabelecido, sendo, portanto, de cunho qualitativo.

A introdução de diversas avaliações, contudo, evidencia o resultado pedagógico da democratização do ensino, que ao acolher mais alunos sem a devida preparação, recebe índices baixíssimos em todas as avaliações. Além de, internacionalmente, demonstrar a ineficácia de nosso ensino, tanto público quanto particular, visto que nossos alunos raramente alcançam índices satisfatórios em avaliações internacionais (Ibid).

Para Dias-da-Silva (2007, p. 170), as escolas públicas estão contribuindo para a formação do “sidão”²⁶ e não do cidadão

que, apesar de possuir um “*deproma*” de ensino médio, vem sendo apontado pelos indicadores de rendimento escolar como um aluno que aprendeu menos da metade do que deveria saber, um aluno classificado nos níveis mais inferiores em todos os *rankings* disponíveis.

A escola acolheu a maior parte dos alunos, especialmente no ensino fundamental (97%), contudo, ainda não alcançou os prometidos índices de qualidade. Está formando alunos “pseudo-escolarizados” (Ibidem).

De acordo com Rodrigues N. (1998) a escola não forma o cidadão, ela o prepara, o instrumentaliza. Ela deve formar o indivíduo para o exercício da cidadania.

Um dos erros da educação nacional está, segundo Ricci (2003) na baixa organização profissional dos professores.

Vimos, com as discussões de Ferreira Jr. e Bittar (2006), que a proletarização dos professores levou à formação de um grande sindicato, extremamente organizado em suas lutas.

Todavia, de acordo com Ricci (2003), essas lutas realmente acontecem desde os anos 1980, visando melhores condições de trabalho, porém, pouco se aprofundam no sentido de criar um projeto educacional coletivo (sistema, estrutura, gestão, avaliação etc.), transformando a ação dos professores em uma luta solitária.

3.4.1. LDB dez anos: conquistas e frustrações (1996 – 2007)

O percurso foi longo até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96)²⁷.

²⁶ A palavra “sidão”, segundo a autora, foi escrita em uma redação por um aluno de oitava série (nono ano), em lugar de “cidadão”.

²⁷ A LDB 4024/61 também demorou bastante tempo para ser aprovada (cerca de 13 anos).

Em 1987, o professor Demerval Saviani escreveu um artigo que passou a ser considerado o início da elaboração do projeto da LDB. No ano seguinte, o projeto de Saviani foi amplamente debatido em conferências e congressos nacionais (SOUZA C, et.al, 2007).

Ainda em 1988, a promulgação da nova Constituição Federal, previa que cabia à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional²⁸.

Sendo assim, a partir do texto de Saviani e dos debates nacionais, foi apresentado um Projeto-Lei da Câmara dos Deputados que passou por diferentes mãos e foi amplamente discutido entre as entidades educacionais, com participação dos deputados em congressos e encontros de educadores (Ibid, 2007; FERNANDES, 2007).

Enquanto, em 1990, aprovava-se o substitutivo Jorge Hage ao projeto original da câmara, no Senado, surgiam as primeiras iniciativas de projetos paralelos. O substitutivo Darcy Ribeiro é enviado em 1992 para a Comissão do Senado. E assim, os dois projetos tramitaram nas duas casas ao mesmo tempo.

Após o *impeachment* do presidente Collor (em setembro de 1992), Itamar Franco assumiu a presidência e, já em novembro, reiniciaram as votações do projeto da LDB.

Em 1993, o projeto da Câmara é discutido na Comissão do Senado, no ano seguinte o substitutivo Cid Sabóia é apresentado ao Senado. O projeto é arquivado e retomado em 1994 (FERNANDES, 2007).

No início de 1996, o substitutivo Darcy Ribeiro (Senado) é aprovado, enviado à Câmara em dezembro do mesmo ano é novamente aprovado, sem vetos (Ibid), depois é sancionado pelo Presidente e publicado no Diário Oficial da União em 20 de dezembro de 1996²⁹.

²⁸ Artigo 22, inciso XXIV, da Constituição.

²⁹ Saviani (2003 apud RESCIA, et. al., 2007) faz um relato bastante detalhado das disputas de interesses que envolveram a aprovação da LDB de 1996. Segundo o autor, a aprovação da Lei Darcy Ribeiro elaborada pelo Senado provocou grandes frustrações e decepções, especialmente por parte de educadores e estudantes que participaram da construção democrática do projeto original da Câmara dos Deputados, visto que o primeiro atendia aos interesses do governo, enquanto o último aos da comunidade educacional.

Hoje, mais de dez anos após a sua sanção, podemos afirmar que muitas mudanças nos rumos da educação no Brasil foram operadas direta ou indiretamente pela LDB, contudo, muito há que se fazer, especialmente no sentido de aplicação prática de alguns princípios ainda hoje não contemplados.

Segundo Fagundes (2009) uma das grandes inovações da LDB foi o fato de que pela primeira vez a União exerce um papel apenas de coordenadora, deixando Estados, Municípios e escolas com maior autonomia nas decisões que lhes competem. Contudo, Fernandes (2007) vê nessa política a tentativa de ausentar o Estado de suas atribuições, dividindo-as com a iniciativa privada.

A LDB também estabeleceu que a educação é um dever da família e do Estado. Ricci (2003) aponta para o fato de que desde os anos 1970 há uma significativa diminuição do papel da família na educação básica e que, as escolas, por sua vez, não estão preparadas para assumir tal tarefa.

Esta participação da família na educação é, ainda hoje, uma reivindicação dos professores. Segundo pesquisa do Ibope (GENTILE, 2007), realizada com 500 professores da rede pública no Brasil, cerca de 77% dos entrevistados apontaram a ausência dos pais como o principal problema a ser enfrentado por eles e mais, 47% mostraram-se descontentes com a sobreposição de papéis, em relação à família do aluno.

Ou seja, uma década depois poucos foram os avanços na questão da participação da família. Aliás, as transformações aconteceram aos poucos, muitas tiveram início após os dez anos da LDB.

O ensino de 9 anos, por exemplo, somente será implantado nas escolas da rede municipal de São Paulo em 2010, cinco anos depois da alteração dos artigos da LDB que o propuseram e, prazo final para que esta alteração acontecesse.

Outra meta ainda não alcançada é a da alfabetização e da educação de qualidade para todos. De acordo com Fagundes (2009) ainda existem cerca de 16 milhões de analfabetos no Brasil.

Ainda segundo a autora (2009) o desafio para a LDB é manter-se sempre atualizada mantendo seus princípios, proporcionando uma educação dinâmica e aberta às novidades, sem perder o princípio da qualidade para todos.

Fator complicador é a qualidade da educação, posto que o crescimento das taxas de matrícula no ensino fundamental é visível, como vimos, interessa-nos pensar na qualidade do ensino que vem sendo oferecido a estes alunos.

De acordo com o MEC, apenas 62 das 200 mil escolas da rede pública apresentam nível de qualidade compatível com os países desenvolvidos. Contudo, a escolaridade não é prioridade para a maioria dos pais, segundo Castro ([s.d.]), visto que a maioria deles apresenta grau de escolaridade menor que a dos filhos.

Percebemos que a expansão da rede pública não foi acompanhada de medidas de conscientização da população sobre outras necessidades intrínsecas a esta medida, como a qualidade, por exemplo. Aliás, a elite nunca se preocupou com a formação das massas, pelo contrário, o investimento em educação vem acontecendo, mais por enxergar o sistema como um negócio, enquanto a educação nacional continua aprofundando as desigualdades sociais (Ibid).

Para Souza P (2009) não a LDB em si, mas a sua implantação e a capacidade de cumpri-la redundaram em algumas pioras lamentáveis. A progressão por ciclos, por exemplo, estabelecida pela lei que sua duração seria de dois a três anos, baseando-se nas fases de desenvolvimento de Piaget, que prevêem que uma criança não é igual a outra, portanto, suas fases de desenvolvimento não são regulares ou lineares (RICCI, 2003), ao ser implantada nas escolas transformou-se em promoção automática, de efeito estatístico, sem preocupação com o aprendizado (SOUZA P, 2009).

Desta forma, a progressão continuada inexistente na maioria das escolas, foi eleita o bode expiatório de todos os problemas da educação, muitos deles existentes antes mesmo de sua implantação. Isto porque seus objetivos e embasamentos teóricos não foram entendidos ou explicitados aos estabelecimentos de ensino e aos professores.

Coerente com o sistema de ciclos, a progressão continuada prevê, como dito, as diferentes etapas de desenvolvimento das crianças, ou seja, não passam de uma série para a outra sem aprender, mas devem receber atenção específica nos aspectos em que apresentaram dificuldade no ano anterior.

O problema é que as avaliações muitas vezes não levam a mudanças nos planos de aula dos professores, para que estes, por sua vez, auxiliem os alunos em suas dificuldades (RICCI, 2003). Daí surgem as críticas ao sistema e as toalhas jogadas ao chão no meio do ano letivo, “os alunos vão passar de qualquer forma”, dizem.

Retomando as considerações de Souza P (2009), o autor ainda aponta o problema da falta de identidade do ensino médio, que não encontra seu lugar entre a formação geral e a formação para o trabalho.

Outro aspecto é a multiplicação do ensino superior, especialmente o privado, que culminou na atual ociosidade de matrículas e na baixa qualidade do ensino (Ibid) e é um agravante, posto que, estes cursos, em sua maioria, visam ao mercado de trabalho, à entrega de diplomas, não necessariamente buscam a formação do professor.

Segundo Almeida (2001) o crescente desprestígio fez com que as classes alta e média deixassem de adotar a profissão, surgindo como alternativa para as classes sociais com menor poder aquisitivo e menor capital cultural. Este último é fator essencial para aquele que escolhe ser um formador, para Adorno (2006).

Prosseguindo, a nova camada que busca na profissão uma alternativa para o desemprego, não tem acesso aos cursos de licenciatura em período integral, sendo formados em cursos noturnos, em condições desfavoráveis, não obtendo contato com as práticas letradas ou se apropriando das formas de cultura legitimadas (ALMEIDA, 2001).

Em relação à formação universitária, as propostas da LDB trouxeram significativas transformações: as universidades possuem maior autonomia, inclusive para decidir sobre os seus processos seletivos e avaliações; a possibilidade de existirem universidades especializadas por campo de saber; a exigência de que os docentes das universidades públicas dediquem ao menos oito horas semanais ao trabalho direto com os

alunos; a exigência de que um terço do corpo docente seja formado por mestres e doutores; a criação do Curso Normal Superior para formar e aperfeiçoar professores do ensino fundamental I (CARVALHO, 2009).

Todavia, Ricci (2003) aponta para a proliferação de cursos de aperfeiçoamento que, muitas vezes, expõem teorias contraditórias entre si, ou se transformam em um grande comércio de teorias modistas.

4. Da formação à prática

Complementando o quadro histórico apresentado, parece essencial entender o que se espera do professor de Literatura em sua vida profissional, pós-formação.

Para tanto, apresentaremos nos tópicos que se seguem uma análise dos documentos oficiais, que norteiam (ou deveriam nortear) as práticas dos professores de Literatura: os Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais.

As análises foram construídas sob a visão do objeto literário, ou seja, o que é Literatura para estes documentos, para que possamos entender o que é exigido destes professores. Também optamos pela perspectiva multicultural como recorte de nossa análise para que possamos além de discutir a questão da Literatura marginal, apresentar elementos para a questão da legitimação dos cânones efetuada pela escola.

4.1. Conhecendo os documentos oficiais

Embora muito se tenha discutido nos últimos anos sobre o ensino de Literatura, essa discussão não tem obtido os avanços esperados. Pelo contrário, nos deparamos com um contexto em que os maiores debates nesse campo giram em torno da permanência ou não desse ensino no âmbito escolar. Isso se deve à falta de fins práticos em uma sociedade

submetida a relações de poder que, por sua vez, se encontram voltadas às imposições de mercado (formação de mão-de-obra qualificada e afins).

De fato, na mente de muitos alunos, especialmente do Ensino Médio, que se vêm às voltas com leituras que objetivam o preenchimento de fichas na escola, ou ao cumprimento de uma imensa lista imposta pelos grandes vestibulares, a Literatura é mesmo amaldiçoada e inútil. Sem entrar no mérito da questão da situação desse ensino hoje, posto que muito conhecida, criticada e praticamente imutável, mesmo assim, pretende-se com essa discussão inicial defender uma posição dissonante dessas vozes: a necessidade de permanência da Literatura no currículo escolar do Ensino Médio. Não porque sirva para algum propósito mercadológico, nesse ponto parece até que preste um desserviço, já que ocupa o lugar da crítica aos mecanismos de coisificação do homem, tão caros à manutenção da sociedade capitalista. Nesse ponto reside a sua importância, seu caráter antialienante, de não-servidão aos mecanismos de imposição de poder:

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (CANDIDO, 1995, p. 243).

Reafirmada a necessidade de se ensinar Literatura, é preciso responder a uma importante questão: “A que Literatura estamos nos referindo?”. Para tanto, na presente discussão, partiremos de uma análise sobre qual a Literatura pretendida pelo Estado, expressa nos documentos oficiais do Ministério da Educação (doravante MEC), quais são: o documento Literatura, escrito por Osakabe e Frederico (2004) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM): Literatura (2006) e, a partir dessa discussão, colocaremos em debate a introdução dos estudos multiculturais nesse contexto, sua presença ou ausência nesses documentos e as implicações desses estudos no currículo escolar³⁰.

Optamos pela perspectiva multicultural como um recorte teórico-metodológico para a análise, posto que o documento é bastante abrangente e sua análise completa não

³⁰ Apesar de mencionarmos em algumas passagens o contexto do Ensino Fundamental, nosso interesse no presente trabalho se encontra no Ensino Médio, por ser este o momento de estudo sistemático da Literatura, objeto de nossa discussão.

caberia no presente trabalho, como dissemos. Também nos parece importante refletir sobre a Literatura marginal e sua presença nestes documentos, levando nossas discussões para uma questão maior, a do cânone literário.

Cereja (2005) analisou os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM), de 1999 e os Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (PCN+), de 2002 e chegou às seguintes conclusões:

os documentos não apresentam exatamente a mesma posição em relação ao ensino de história da literatura. Se para os PCN a história da literatura deve ficar em segundo plano, nos PCN+ ela é desejável, porém sem o compromisso de cobrir todas as estéticas literárias e todos os autores de cada um desses momentos (Ibid, p. 124).

Em relação aos cânones não está claro nestes documentos qual a sua posição. Os PCN criticam a falta de discussão sobre o cânone em sala de aula, contudo não propõem objetivamente a revisão do cânone, nem a inclusão de novas obras. Já os PCN+ propõem a leitura canônica, mas não retomam nem aprofundam a discussão (Ibid).

A escrita destes documentos, muitas vezes parte de um princípio bastante duvidoso, que entende o professor como um profissional pouco letrado na leitura e na escrita³¹. Sendo assim, absorvem as teorias vigentes e as expõem de forma simplificada, o que gera algumas confusões, tais como pressupostos divergentes, confundido o professor:

o desprestígio do professorado faz com que os textos escritos para a formação do professor procurem uma simplificação que, muitas vezes, os torna incompreensíveis. É o que ocorre com os PCN – Língua Portuguesa, que editado para orientar o trabalho docente, é pouco (ou mal) entendido pelo professor (SILVA S, 2001, p. 98).

Além disso, há momentos em que os documentos assumem outro pressuposto: o conhecimento de determinados termos-chave por parte do professor. Assim, introduzem conceitos complexos, fundamentais para o entendimento da proposta, sem qualquer explicação, ou, quando há, esta se baseia em outros termos, muitas vezes desconhecidos pelo nosso professorado (Ibid).

³¹ Cf. KLEIMAN, 2001b.

4.2. Orientações Curriculares Nacionais: a (des)valorização da Literatura na escola

4.2.1. O currículo nacional e suas implicações

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (doravante LDB), de 1996, expõe a necessidade de implementação de um currículo nacional comum, suficientemente flexível para ser complementado por uma parte diversificada em que características regionais e locais devem ser inseridas conforme a demanda das mesmas.

De acordo com Berenblum (2003, p. 105), apoiando-se em Apple (1994) ao impor um currículo nacional comum, por mais flexível que possa parecer, introduz-se no sistema educacional mais um mecanismo de *controle e regulação*, já que estes se transformam em parâmetros para a avaliação constante da *qualidade da educação*, um dos pilares dessa medida.

Com isso, o Governo Federal impõe aos estados e aos municípios conteúdos mínimos, considerados *patrimônios universais da humanidade*, que supostamente garantiriam a qualidade da oferta de ensino em todo o país. Mas afinal, o que faz parte desse patrimônio? De acordo com Moreira (1996 apud Berenblum, 2003, p. 106), o currículo nacional

tem sido um dos principais alvos de questionamento dos intelectuais críticos da educação. Esses conteúdos mínimos podem conduzir à valorização de padrões culturais considerados parte de uma cultura comum, nacional, contribuindo para o *fortalecimento de sentimentos de identidade nacional* (grifo nosso).

Nesse sentido, pensando na Literatura e considerando as palavras de Moreira, o primeiro passo para o estabelecimento de um currículo nacional que busque a valorização da identidade nacional brasileira, é propor o ensino da Literatura nacional, apenas, o que de fato, acontece:

Pensamos que se deve privilegiar como conteúdo de base no ensino médio a Literatura brasileira, porém não só com obras da tradição literária, mas incluindo outras, contemporâneas significativas. Nada impede, e é desejável, que obras de outras nacionalidades, se isso responder às necessidades do currículo de sua escola, sejam também selecionadas (OCEM – Literatura, 2006, p.p. 73-74 – grifo nosso).

Nesse excerto podemos perceber o quanto as OCEM obedecem aos preceitos da LDB (1996), temos a Literatura brasileira como a base nacional comum e, as obras de outras nacionalidades como a parte diversificada do currículo. Não entraremos na discussão acerca da unanimidade da Literatura brasileira no currículo – apesar de acreditarmos ser importante que o aluno tenha contato com a riqueza literária, não importando a nação proveniente – pois, pressupomos que esse recorte se deva ao fato de os três anos do Ensino Médio serem insuficientes para um estudo sistemático de todas as obras pretendidas, quando se considera um contato baseado na historiografia literária.

Retomando a discussão, ainda nesse mesmo excerto, um ponto que mais chama a atenção aos interesses desse trabalho é a legitimidade, isso porque, no decorrer dos OCEM, há uma recorrência de termos como significativa e autorizada em relação às produções artísticas, que demonstram a necessidade de que a Literatura presente na escola seja legitimada por alguém, quer seja pelo tempo, no caso dos cânones, quer pela crítica contemporânea no caso dos não-canônicos.

Nesse sentido afirmam “nem tudo que é escrito pode ser considerado literatura” (OCEM – Literatura, 2006, p. 55), fato com o qual concordamos, porém, ficam algumas dúvidas, como legitimar aquilo que não é canônico, para que possa estar presente na sala de aula? Ou mesmo, quem possui tamanho poder a ponto de ditar o que é bom e o que é ruim? Quais são os critérios para essa análise?

De acordo com Lajolo (1988, p. 94) o ensino de Literatura tem como base protocolos e convenções, que se sustentam e se alteram no contexto social. Sendo assim, o significado literário de uma determinada obra é fruto do compartilhamento de atitudes, habilidades, normas, expectativas e conhecimentos, que dão o sentido literário do texto. Portanto, quanto mais um texto corresponde a estas expectativas maior o seu valor estético.

Sendo assim, a universalidade de um texto é ideológica, visto que é dimensionada pelos limites do círculo daqueles que compartilham os protocolos (Ibid):

nesta perspectiva, o que se pode entender por *ensino de literatura na escola* talvez tenha como produto final a substituição de certos protocolos por outros, sendo os mais desejáveis os que mais próximos estiverem dos protocolos que emanam dos pontos centrais da comunidade interpretativa oficial (Ibid, p. 96).

Lajolo (1988) ainda aponta a dificuldade de se estabelecer tais protocolos em relação às obras contemporâneas, portanto, parece-nos útil discutir a posição que ocupam as produções culturais não-canônicas na sociedade e, sobretudo, na escola.

4.2.2. As produções multiculturais e sua (des)valorização

De acordo com Maher (2007, p. 258) “a pluralidade cultural sempre fez parte do mundo; o fato, em si, não é novidade. O que é novo é a atenção que ela vem recebendo, principalmente por parte de educadores”. Silva T (2005) debate bem essa questão ao analisar a relação entre currículo e multiculturalismo.

Segundo o autor (Ibid, p. 85), o multiculturalismo nasce nos países do Norte como um movimento ambíguo, que preza tanto por uma reivindicação dos grupos dominados culturalmente, as chamadas minorias, quanto por uma solução aos problemas trazidos por essa diversidade na construção de uma identidade nacional homogênea. Em ambos os casos, seja em sua posição crítica, no caso da primeira tendência, seja em sua posição liberal, no caso da segunda, estão imbricadas as relações de poder que “obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço”.

O grande avanço dos estudos multiculturais em relação às teorias críticas é a explicitação de que essas relações de poder instauradas na produção da diferença estão relacionadas não somente a questões de classe, como preconizavam as teorias críticas, mas também atentam para as desigualdades de gênero, raça e sexualidade.

Sendo assim, a luta das minorias é contra as relações de poder que impõem uma cultura privilegiada: branca, masculina, européia e heterossexual (Ibid, p. 88), ou seja, que torna comum uma cultura que não corresponde a todos.

As críticas a tal perspectiva, ainda de acordo com Silva T (Ibid, p. 89) provêm de grupos conservadores, tradicionais e progressistas. Os conservadores acreditam que o multiculturalismo é:

um ataque aos valores da nacionalidade, da família, da herança cultural comum. Em termos curriculares, o multiculturalismo, nessa visão, pretende substituir o estudo das obras consideradas como de excelência da produção intelectual ocidental pelas obras consideradas intelectualmente inferiores produzidas por representantes das chamadas “minorias” – negros, mulheres, homossexuais.

Já os progressistas acreditam que a ênfase nas múltiplas identidades proporcionaria a fragmentação da cultura nacional única e comum. Para o autor, ambas as perspectivas de crítica, deixam de ver que essa cultura comum confunde-se com a cultura dominante.

Berenblum (2003, p. 104) atenta para a “necessidade de considerar as diferenças e, com elas, a existência de diversas subjetividades”, e prossegue afirmando que a escola mantém uma tendência à homogeneização, de nivelamento de “alunos portadores de capitais culturais diferentes ao que a escola pretende transmitir”, condenando-os ao fracasso ou ao abandono escolar.

4.2.3. Um ensino multicultural pautado nos cânones?

A partir das considerações da seção anterior retomamos a discussão acerca dos cânones. Ao elaborar uma forte crítica ao cânon, por expressar somente uma cultura particular daqueles que ocupam um lugar cultural e socialmente privilegiado, estende-se, com os estudos multiculturais, uma discussão iniciada ainda nas teorias tradicionais do currículo, que viam a Literatura como um ensino supérfluo, desnecessário para a formação do trabalhador (SILVA T, 2005), porém, neste caso, a Literatura, tal como ela é ensinada nas escolas, passa a ser vista como um cânon a ser derrubado. Em ambos os casos o ensino de Literatura está em declínio.

Dessa forma, a posição das OCEM não dialoga com essas novas questões trazidas para o âmbito dos estudos do currículo. Pelo contrário, parece mesmo ignorá-las:

Ao se tratar das orientações curriculares para o ensino de literatura, consideram-se, portanto, em primeiro plano, as criações poéticas, dramáticas e ficcionais da cultura letrada. Tal primazia visa a garantir a democratização de uma esfera de produção cultural pouco ou menos acessível aos leitores, sobretudo da escola pública, fora do ambiente escolar (OCEM: Literatura, 2007, p. 60).

Já o documento escrito por Osakabe e Frederico (2004) estabelece uma crítica aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (doravante PCNEM), publicados em 2002, justamente por estes não oferecerem critérios que pudessem separar o literário do não-literário, além de demonstrarem que a opinião do aluno possa ser um critério para esta definição.

E afirmam: “uma das condições para que um texto possa ser considerado literário é o seu potencial de produzir, no leitor, uma sensação de estranhamento [...] um incômodo e convocá-lo a deslocar-se de sua percepção cotidiana” (Ibid, p. 76). Tal sensação não tem necessariamente uma origem prática, mas se constitui em um “exercício de liberdade linguística”, que por sua vez, não implica a necessidade de um texto de difícil assimilação (Ibidem).

Dito isto, concluímos, nem tudo o que se produz é literário, como parece demonstrar os PCNEM, mas fica ainda a dúvida: como definir estes padrões para os objetos contemporâneos, visto que estes estão mais próximos de nosso contexto, portanto sofrem ainda a influência da novidade e da falta de distanciamento temporal (Ibid)?

Sob a máscara da garantia da qualidade do ensino e, partindo do pressuposto de que os alunos já têm contato com outras manifestações “não-letradas” fora da escola, o que de fato é uma realidade, as OCEM insistem em um ensino baseado nos cânones, mesmo admitindo o seu caráter histórico, muitas vezes ignorado pela escola:

Ainda relativamente à seleção dos textos, é importante lembrar que o cânone não é em si significativo: significa que uma obra, na sua trajetória, de quando surgiu até o momento contemporâneo de leitura, foi reiteradamente legitimada como elemento expressivo de sua época. O cânone não é estático, ele incorpora ou exclui obras em decorrência de algumas variáveis, sendo talvez a mais importante aquela dos estudos críticos, em especial os estudos acadêmicos (OCEM, 2007, p. 75).

Para Berenblum (2003, p. 105 – grifo da autora) os Currículos Nacionais servem como elementos de controle, daí a necessidade de constante avaliação do conhecimento do aluno em provas instituídas tanto pelo Governo Federal quanto pelos estados. E, tais avaliações prezam pelos “conteúdos chamados mínimos, que estão indicados nos currículos e que são considerados *patrimônio universal da humanidade*”.

Se as obras contemporâneas, especialmente as produzidas pelas minorias, não têm o suporte do tempo, que já as legitimaria qualitativamente falando, e a crítica contemporânea ainda não possui uma força tal que consiga impor qualquer autor ou obra recente como um novo cânone, isto quando se preocupam com esta análise, o que nem sempre acontece visto que preferem reanalisar os antigos, segundo Lajolo (1988), as obras contemporâneas contam com o apoio, quando muito, das mídias. Ou seja, o ensino tal qual ele é hoje está contribuindo para silenciar as *vozes historicamente silenciadas* (Ibid, p. 106).

Portanto, se, de acordo com as OCEM, é preciso **legitimar** uma obra literária antes de sua chegada à escola, quem fará esse papel de **legitimador**? Alguém que pertence a uma dessas minorias, que provavelmente seria deslegitimado pela classe dominante ou alguém da classe dominante que ignoraria a produção da minoria, sob a ameaça da cultura nacional comum?

4.2.4. Literário e não-literário: uma fronteira social

Iniciamos a discussão dessa seção com uma questão norteadora: como definir o que é literário do que não é literário?

As OCEM trazem essa mesma discussão ao citar Chiappini (2005). De acordo com essa autora, existem duas posições diversas no ensino de literatura, uma é a do professor *autoritário*, que somente trabalha em sua sala de aula com autores canônicos, a outra é a do professor *libertário e democrático*, que traz para a classe todo e qualquer tipo de texto. Ainda apoiando-se na autora, as OCEM afirmam que quanto à posição conservadora existe uma continuidade da forma de aprendizagem desse professor, considerado um reprodutor de fórmulas pré-concebidas, já a posição libertária, assim chamada por desconstruir o cânone, esconderia em seu caráter democrático, demasiada tolerância aos produtos de massa, supondo uma atitude preconceituosa que vê no aluno a incapacidade de fruir produtos de qualidade.

No documento Literatura, que serviu de base para tecer as considerações elaboradas nas OCEM acima citadas, a mesma posição prevalece:

O resultado automático desse processo [de aviltamento do ensino] foi o rebaixamento de nível e de exigências de ensino, rebaixamento justificado por uma suspeita preocupação de adequar o ensino às condições do aluno. Trata-se de uma versão perversa do velho preconceito segundo o qual não se devem deitar pérolas aos porcos, ou seja, as classes subalternas só merecem um ensino à sua altura (OSAKABE; FREDERICO, 2004, p. 62).

De fato, essa posição é bastante defendida entre os estudiosos de Literatura, é preciso que o aluno tenha contato com obras de qualidade e não que, sob a máscara de uma suposta democracia, este mesmo aluno seja impedido previamente, por conta de seu local de nascimento ou situação financeira de conhecer e fruir tais obras. Mas quais são elas?

Sabemos, por meio das palavras de Candido (1995, p.p. 256-257) que:

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas.

Portanto, a *literatura de massa*, o *folclore*, a *sabedoria espontânea*, a *canção popular* e o *provérbio*, de acordo com Candido não são cânones. Pelo contrário, são mecanismos utilizados por professores, a serviço de um sistema maior, que privam previamente o aluno do contato com *Machado de Assis* ou *Mário de Andrade*, esses sim, cânones.

Tal afirmação é um lugar-comum nos estudos literários, o problema é a apropriação que dela se faz nas OCEM (2007, p. 56), que partem dela para indagar: “Qual seria então o lugar do rap, da literatura de cordel, das letras de músicas e de tantos outros tipos de produção, em prosa ou verso, no ensino de literatura?”, e prosseguem respondendo que a sua importância, seu grau de significância dentro de determinado contexto não é suficiente para determinar sua qualidade estética, visto que, como dissemos, podem estar apoiados em questões de modismo (OSAKABE; FREDERICO, 2004). Sendo assim, os critérios utilizados para analisá-los devem ser os mesmos aos quais são submetidos os textos canônicos:

Qualquer texto escrito, seja ele popular ou erudito, seja expressão de grupos majoritários ou de minorias, contenha denúncias ou reafirme o status quo, deve passar pelo mesmo crivo que se utiliza para os escritos canônicos: Há ou não intencionalidade artística? A realização correspondeu à intenção? Quais os recursos utilizados para tal? Qual seu significado histórico-social? Proporciona ele o estranhamento, o prazer estético? (OCEM: Literatura, 2007, p. 57 – grifo nosso).

No contexto das OCEM, o que se quer é discernir um texto literário de um texto de consumo. Nesse sentido, o critério é único, o efeito estético da obra.

Maher (2007, p. 266) ao discutir o conceito de *relativismo cultural* de Franz Boas, que defende a especificidade de cada cultura por ser resultado de fatores sócio-históricos irreprodutíveis, afirma, “*nenhuma cultura pode ser julgada por padrões externos a ela*”. Reconhecendo o caráter híbrido de formação das culturas e sua constante relação de interpenetração, trazido pela perspectiva pós-moderna, atentamos para a discussão suscitada por esta afirmação. Como atribuir valor a uma produção que para a classe dominante constitui um fator de destruição de uma pretensa cultura nacional?

Ainda de acordo com a autora (Ibid, p.p. 267-268) as posições multiculturais críticas ou a *interculturalidade*, como prefere chamar, acreditam em uma formação escolar que atente para o *desvelar* das estratégias utilizadas para construir a superioridade de uma cultura em relação às outras, pois, todo o conhecimento deve ser considerado e não somente o pertencente à classe dominante.

Nesse ponto, então, afirmamos que a fronteira entre o considerado literário e o não-literário, excetuando as produções de massa e seu baixo valor estético, é muito mais social do ponto de vista da relação maioria e minoria, do que estético, já que este critério ainda não tem sido convenientemente adotado para a análise das obras literárias contemporâneas.

4.2.5. Considerações

Pudemos perceber a partir dessa breve análise dos documentos oficiais do Governo Federal, em relação ao ensino de Literatura, que a abertura para as produções

populares, locais está condicionada ao seu valor estético. Contudo, entendemos que, mesmo quando o possuem, a legitimação do mesmo pela sociedade e pela Academia não vem acontecendo, posto que os teóricos da Literatura ainda preferem analisar o já analisado (LAJOLO, 1988).

Um ensino de Literatura pautado nos cânones, que visa à formação plena do aluno, à humanização, ao contato do mesmo com obras de valor inestimável socialmente, as quais não obteria fora do ambiente escolar, esconde uma boa intenção, a da formação do sujeito social, crítico. Todavia, centrar o ensino somente em obras já consagradas é também privar este mesmo aluno de ter contato com produções culturais contemporâneas, além de produções multiculturais às quais ele também não terá contato fora do ambiente escolar, dependendo de suas condições e considerando que muitas obras recentes pressupõem um leitor bem formado, como afirma Cereja (2005).

Corroborando com as colocações de Lajolo (1988) sobre os protocolos do ensino literário, Silva T (2005, p. 90) afirma que,

da perspectiva multiculturalista não existe nenhuma posição transcendental, privilegiada, a partir da qual se possam definir certos valores ou instituições como universais. Essa posição é sempre enunciativa, isto é, ela depende da posição de poder de que a afirma, de quem a enuncia.

De qualquer forma, acreditamos no autor (2003, p. 90) quando este afirma que a

igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá ‘justiça curricular’, para usar uma expressão de Robert Connell, se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria.

Todavia, é preciso que se faça uma mudança substancial no currículo e não nas produções literárias, como bem atenta Chiappini (2001), para que não se produzam Literaturas *engessadas* em prol do *politicamente correto*, “porque a literatura sempre deixou dialogar a contradição e tematizou os estereótipos. Mas se a policiarmos, engessaremos o que ela tem de criativo e que possibilitou isso”.

Portanto, acreditamos na necessidade de se manter o ensino de Literatura na escola no Ensino Médio, um ensino não *engessado*, mas que seja múltiplo em sua forma de lidar, em suas situações de ensino, em sua escolha. Que reflita as preocupações, aflições de

uma sociedade híbrida e que, por assim o ser, abra as portas para o novo, o desconhecido, o culturalmente superior, todavia socialmente inferiorizado.

CAPÍTULO III – Formação e prática

1. E a formação?

Retomando nossa discussão, que formação está sendo oferecida hoje no Brasil?

As Diretrizes Curriculares Nacionais atuais ainda não definem claramente o que se espera de um curso superior. O resultado desse impasse é que “56% das disciplinas são oferecidas por apenas uma instituição” (GURGEL T, 2008, p. 49).

Leahy-Dios (2001, p. 25) retrata esta situação:

A definição de conteúdos dos programas de ensino de modo geral pouco contribui; ampla e vaga, pode significar tudo ou quase nada. Sua otimização depende da integração construtiva dentro de e entre departamentos, da permanente rediscussão da ação, da atenção às contradições e conflitos encontrados na prática.

Não estamos aqui realizando uma crítica à autonomia das universidades quanto aos seus currículos, nem pretendemos que se introduza um profundo delineamento federal dos cursos de formação, pelo contrário, cremos, assim como Azanha (2004, p. 369), que:

num país com tão grandes diferenças econômicas, sociais e culturais, a única política nacional de formação de professores deva ser uma simples indicação de rumos, tal como a própria LDB já fez. Ultrapassar esse limite e tentar estabelecer normas gerais pode acabar conduzindo à formulação de um modelo abstrato inviável na ampla variedade da situação nacional.

O autor, também problematizando a questão da formação do professor, expõe a atual situação das discussões neste âmbito, que segundo ele, não vão além dos “efeitos retóricos”, ou seja, “nem sempre se procura e se consegue distinguir entre o que são exercícios de um jargão da moda daquilo que tem respaldo em investigações teóricas e empíricas” (AZANHA, 2004, p. 370).

Além disso, ainda em relação à formação do professor, o autor observa a existência de duas tendências: a primeira é a centralização de normas gerais da formação; a segunda é a fixação na figura do professor, ou melhor, em um perfil idealizado do que ela seja (Ibid).

Por sua vez, tais tendências geram problemas, pois, na medida em que tentam estabelecer normas para a formação, visando uma figura abstrata, com determinadas qualidades, elas ignoram duas dificuldades que delas resultam: a “falta de comprovação empírica de teorias disponíveis sobre as várias dimensões do fenômeno educativo e o embaraço lógico de derivar dessas teorias recomendações metodológicas inequívocas” (AZANHA, 2004, p. 370).

O que não quer dizer, ainda seguindo o raciocínio do autor, que determinada atuação pedagógica é válida e deve ser colocada em prática somente por derivar de teoria cientificamente comprovada.

Retomando a pesquisa da FCC (GATTI; NUNES, 2008), outro ponto observado em suas colocações é de que há um descompasso entre o que é oferecido aos futuros professores na universidade e a realidade escolar (Ibid). Isso porque a distância entre universidade e escola é muito grande, seja na figura dos formadores que na maior parte dos casos nunca teve contato direto com a educação básica, seja pela instituição, que não visa à formação para a docência, já que as disciplinas da licenciatura são, muitas vezes, oferecidas pelas faculdades ou institutos de educação após o bacharelado. A análise das ementas das disciplinas oferecidas mostra bem essa questão, em apenas 8% delas, a palavra “escola” é citada (Ibid, p. 52).

Fernando Haddad, ministro da Educação também observa esses problemas e aponta as soluções do MEC:

Queremos que as universidades públicas, sejam elas federais, estaduais ou municipais, se comprometam com a formação dos professores da rede pública. É preciso também que as faculdades adaptem os currículos dos cursos de Pedagogia à realidade da sala de aula (apud. PELLEGRINI; GROSSI, 2008, p. 34).

O ministro também prevê mudanças no Enade³², com inserção de questões ligadas à didática e à relação ensino-aprendizagem, não contempladas nos exames anteriores. Tudo isso visando uma reformulação da formação, que com essa demanda, deverá inserir em seus currículos essas questões, equilibrando o espaço ocupado pelas disciplinas teóricas clássicas e às didáticas: “nossa meta é alinhar o que está sendo ensinado

³² Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, que avalia os cursos superiores.

e o que está sendo avaliado (...). O fato é que é preciso incluir as competências básicas sobre o dia-a-dia da sala de aula” (PELEGRINI; GROSSI, 2008, p. 34).

A demanda fora da universidade também não contribui para uma mudança nesse panorama. Isso porque os concursos públicos para docentes trazem em sua bibliografia básica, cerca de 63% de leituras relacionadas à educação, à legislação e ao currículo (GURGEL T, 2008, p. 53).

Além disso, temos o problema da proliferação das universidades privadas e dos cursos a distância que visam a formação do professor no menor tempo possível, ou seja, estamos às voltas com cursos que estão preocupados em cumprir uma mera formalidade – a obtenção do diploma – sem possibilitar ao futuro professor a fundação e o preparo de que necessitam (CAMARGO, 2004).

Todas as questões discutidas acima serão facilmente observáveis no relato de nossos participantes, o que somente demonstra não só a veracidade dos fatos em relação ao curso de Pedagogia, mas também a extensão desses mesmos problemas às outras licenciaturas. No nosso caso, aos cursos de Letras.

1.1. A formação do professor começa na educação básica

No ano de 2007 houve muita discussão acerca de um projeto de lei que tramitava na comissão de Educação do Senado que, entre outras coisas, previa a criação de uma residência para professores, tal qual a feita atualmente pelos estudantes de medicina. O objetivo desse projeto segundo seu autor, o senador Marco Maciel (DEM-PE), é melhorar a qualidade da formação do professor³³.

Neste ponto nos perguntamos: Para que serviriam os estágios durante a formação? Tal dúvida surge no momento em que consideramos que os objetivos da disciplina estágio são exatamente os mesmos: estabelecer um primeiro contato com a sala

³³ Todos os dados do projeto de lei foram retirados da reportagem de Simone Iwasso, publicada no jornal O Estado de São Paulo, do dia 28 de agosto de 2007.

de aula, melhorando assim, a qualidade da formação. Mas, percebemos que o primeiro contato do professor com a sala de aula se dá ainda durante sua formação, como aluno, e muitas das práticas por ele observadas serão depois revistas e até mesmo reaplicadas por eles.

Sendo assim, o estágio constitui um momento de volta para a sala de aula, agora sob a perspectiva de professor e, no plano ideal, embasado teoricamente, preparado para analisar as práticas que ali estão sendo feitas de forma crítica, assim, construindo a sua própria.

Contudo, a mesma pesquisa da Fundação Carlos Chagas apresentada anteriormente mostra que inexistem propostas de estágio que sejam consistentes, que insiram de fato, o professor na realidade escolar. Pelo contrário, as 300 horas³⁴ obrigatórias são cumpridas pela observação seguida de um relatório, sem qualquer orientação sobre a relação entre tal atividade e a teoria aprendida na universidade, sem uma visão crítica da realidade observada (GATTI; NUNES, 2008).

SILVA E (2001) também tratou do assunto. Segundo o autor, os estágios que deveriam ser um momento de aprendizagem do futuro professor, ao se transformarem em momentos de mera observação, acentuam o abismo existente entre universidade e escola.

Daí surge a idealização do ensino: “tudo o que se faz está ruim, errado”; “As mudanças não acontecem porque os professores não querem”; “eu vou mudar essa realidade”. Estas são falas comuns, que geram bastantes discussões entre os formandos que conhecem a realidade escolar e aqueles que não a conhecem. Estes últimos são os que mais idealizam as mudanças, contudo só percebem as dificuldades de operá-las quando se deparam com uma outra realidade, diferente daquela imaginada e mesmo da que foi observada nos estágios acadêmicos.

Considerando que todos os universitários, independentemente de sua escolha de carreira tiveram no mínimo onze anos de escolarização, ou seja, de contato com professores, com diferentes práticas, e ainda conhecerão alguns outros no seu período de

³⁴ Mínimo estabelecido pela LDB 9394/96 (Art. 65).

formação universitária, podemos afirmar que, especificamente para os que optaram pela licenciatura, o estágio não é o primeiro contato que terão com a sala de aula. Pelo contrário, o universitário conhece muito bem o funcionamento da profissão, com alguns mitos é verdade, mas em sua essência, sabe o que é e o que se espera de um professor.

Nesse sentido, entendemos que o estágio seria o momento de entender a profissão com outros olhos, vista por um diferente ângulo, mas não de conhecimento propriamente dito de seu funcionamento.

Guedes (2006) corrobora esta mesma opinião. O autor faz um relato detalhado de como a identidade do professor foi desaparecendo ao longo dos anos. Para ele, a crise da identidade do professor está enraizada na crise da língua, isto é, professores que acreditam ser guardiões de uma língua padrão que não existe.

Sobre essa questão, Bagno (2006, p. 1) expõe a necessidade de revisão da formação dos professores de Letras, isto porque:

Com a degradação das condições de trabalho e da remuneração da profissão docente, ela foi abandonada pelas classes médias e altas e se tornou um campo de trabalho cada vez mais ocupado por pessoas oriundas das camadas médias-baixas e baixas da população, uma mudança que não tem sido adequadamente compreendida e acolhida nos cursos de Letras das universidades brasileiras nem nas esferas superiores da política educacional.

Não tem sido compreendida porque os futuros professores que ingressam na universidade são falantes de uma variedade lingüística antes rejeitada e, ao invés de repensar a formação, “fingimos que nossos alunos têm alto grau de letramento e dominam a norma-padrão simplesmente porque concluíram o ensino médio” (Ibid, p. 3).

Guedes (2006, p. 13) também expõe sua opinião:

há muito a função do professor de português não é mais a de guardião daquela língua que ele não fala – nunca falou – e na qual raramente se atreve a escrever: seu trabalho tem-se limitado ao ensino cada vez mais diluído da metalinguagem da gramática tradicional. [...] essa gramática perdeu toda referência a qualquer língua ouvida, falada ou lida na escola. Passou a representar apenas o que deveríamos ouvir, falar e ler se não fôssemos todos tão incompetentes.

É preciso, antes de tudo, emancipar o professor para que ele proponha a seus alunos práticas igualmente emancipatórias (BURLAMAQUE, 2006).

Baseando-se em Geraldini (1991), Guedes (2006) faz um apanhado histórico da identidade do professor. A primeira delas é a do professor como sábio, aquele que produz conhecimento e fala sobre ele a seus discípulos, que não são vistos como pessoas a serem instruídas. Está diretamente relacionada aos grandes filósofos da antiguidade.

De acordo com o autor (Ibid) na escola brasileira, nunca tivemos a oportunidade de conhecer o sábio, mas mesmo assim, essa identidade se refletiu, por exemplo, no nosso apego às tradições.

A segunda identidade é a do professor, aquele que tem acesso a determinado conhecimento e o transmite a seus alunos, mas não é produtor do mesmo. Justamente por não fazer pesquisa, esta identidade está sempre desatualizada. Contudo, também foi negada aos brasileiros essa identidade, no sentido de que a este professor não foi dado o direito de constituir seu conteúdo de ensino, pois tudo lhe era dado como algo pronto e indiscutível, pelos manuais didáticos.

Ou seja, o papel do professor foi sempre o de transmitir um conhecimento que não foi por ele produzido e que, por muitas vezes, é por ele mal entendido³⁵.

Dessa forma, não tivemos no Brasil nem o mestre, nem o professor, “Tivemos, desde o começo, o professor submetido ao livro, ignorante e aterrorizado” (Ibid, p. 18).

Entendemos que tais identidades não foram identificadas entre a maioria dos professores da educação básica, o que não exclui a existência de sábios e professores, na perspectiva de Guedes, mas, se retomarmos o histórico feito, entenderemos que nunca foi objetivo da elite governante formar professores críticos que, formariam alunos também críticos. Pelo contrário, formação de qualidade era dada somente àqueles que tinham (e têm) berço, que já fazem parte da elite, seja pelo sobrenome, seja pelo poder aquisitivo. Ou seja, não são sábios nem professores, os formados desde o início por cursos mal estruturados, que visavam à inserção rápida no mercado de trabalho, e ainda hoje parece ser assim, especialmente nas universidades privadas. Para fugir deste estereótipo, cabe ao

³⁵ Cf. MOÇO, A.; SANTOMAURO, B.; VICHESI, B. Discurso vazio. *Revista Nova Escola*, São Paulo, ano XXIII, n. 218, nov. 2008.

professor buscar meios para sua autoformação, tais como a pesquisa científica e a reflexão sobre suas práticas.

A “democratização” do ensino proposta pela Ditadura também contribuiu para o apagamento da identidade do professor, pois, ao ampliar o alcance da escola, abrir as portas para os alunos das classes mais baixas, aumentou, por conseguinte, a jornada de trabalho do professor, sem, contudo, ampliar seus vencimentos, criando, portanto, a sobrecarga de trabalho, ainda hoje bastante presente entre os professores. Tal situação impediu que o mesmo se tornasse um estudioso – já que não dispunha de tempo para tal –, exigindo que sua atuação fosse além, sendo além de professor, também psicólogo, educador, comunicador etc., sem considerar o que ele tem para ensinar (GUEDES, 2006).

E mais, de acordo com Guedes (Ibid, p. 21), tal problemática levou também à expansão de um ensino superior de baixa qualidade, visando justamente “o aluno de baixa qualidade que estava sendo forjado por essa escola secundária reformada”.

A terceira identidade, a do educador, aquele que além de ser professor (referindo-se a identidade anterior) tem como dever conscientizar o aluno dos problemas sociais, mal interpretada em sua aplicação, terminou por transformar as aulas em um momento de discussão acerca das mazelas da sociedade.

A partir deste apanhado, Guedes (Ibid, p. 25) conclui: “Deslocar o conteúdo do centro da relação professor-aluno e nele colocar a simpatia, a conscientização, a amizade, o afeto, seja o que for, é o contrário de educar”.

Caetano (2001, p. 16), por sua vez, entende que educador é:

aquele profissional que informa e forma seu aluno através de seu conteúdo programático e de estratégias de ensino selecionadas; prepara o educando para o desafio, a elaboração crítica, a atitude criativa, o repensar o mundo além das quatro paredes da sala de aula, o produzir novos conhecimentos.

Dessa forma, um educador é um profissional flexível, que adapta suas aulas às condições do momento, é criativo, inovador, humano, entusiasta, equilibrado em relação à sua autoestima, é, sobretudo, um crítico das relações socioculturais da sociedade, um agente de mudanças, um pesquisador, que promove as investigações científicas de seu aluno, que o leva a questionar a realidade (Ibid).

Portanto,

o perfil ideal de um professor de língua e literatura deverá integrar essas três capacidades: ser um educador, ser um crítico das relações socioculturais da sociedade e ser um pesquisador, pois se um profissional da área não as possuir na dose adequada, poderá sentir-se desmotivado ou vir a desatualizar-se. A alienação profissional é ruim em qualquer atividade, mas em nossa profissão pode ser desastrosa (CAETANO, 2001, p. 19).

Deste perfil há ainda a exigência de algumas características, tais como a *personalidade educativa*, ou seja, o entusiasmo, o tato nas relações interpessoais, a confiança, a credibilidade, a capacidade de convivência; o *conhecimento do assunto*, que deve ser sólido e constantemente atualizado; o *jeito para ensinar*, que está ligado à busca por um modo de atuação profissional; e, o *senso de humor*, que evita situações embaraçosas ou constrangedoras, relacionando-se de forma positiva (Ibid, p.p. 19-20).

Este perfil de educador, como salienta a própria autora (Ibid) apesar de ser utópico, não deve deixar de ser um objetivo para todos nós.

As identidades expostas não são as únicas observáveis no vasto mundo da sala de aula. Azanha (2004, p. 371) também traça o que chama de perfil profissional do professor. Para o autor:

a imagem do “bom professor” era basicamente daquele profissional que dominava um saber disciplinar que seria transmitido a um discípulo. O êxito desse ensino dependia – pensava-se – de uma combinação de conhecimento disciplinar e de preparo didático do professor.

Tal visão de professor acabou se disseminando entre os cursos de licenciatura desde a década de 1970, com a expansão do ensino fundamental (antigo primeiro grau), que ainda na busca da pretensa qualidade, recorreram às teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem, ampliando o espaço curricular dessas últimas (Ibid).

Em se tratando de currículo, Moreira (2001, p. 43) o concebe “como uma prática de significação que, expressando-se em meio a conflitos e relações de poder, contribui para a produção de identidades sociais”. Sendo assim, ao entendermos o currículo como um local de disputas no processo de formação de identidades, o autor levanta algumas questões que também nos parecem importantes: “Que professores estão sendo formados no currículo atual?” e ainda “Que professores deveriam ser formados?”.

Em busca de respostas a essas perguntas, o autor também vai levantar as possíveis identidades do professor. A primeira delas, o professor como intelectual, apoiando-se nas considerações de Giroux (1988, apud MOREIRA, 2001), acerca do intelectual transformador, aquele professor que fundamenta sua prática em um discurso moral e ético com base no sofrimento e na luta das minorias.

Contudo, para Moreira (Ibid) essa identidade ainda precisa ser complementada. Agora se apoiando em Sarlo (1999, apud Ibid, p. 45) o autor propõe que:

o intelectual envide esforços no sentido de tornar evidente que muito do que é visto como natural, assim o é por atender à manutenção de privilégios e interesses de determinados grupos. A ‘desnaturalização’ de aspectos que costumam oprimir indivíduos e grupos constitui, por conseguinte, forma pela qual o intelectual expressa seu compromisso político.

Além disso, o intelectual desempenha um papel específico na sociedade, não podendo ficar restrito à mera atuação competente em determinada categoria (Ibid).

Sendo assim, ressalta:

a importância de um professor que, bem desempenhando seu papel de intelectual, procure tanto denunciar e desnaturalizar fatores opressivos e relações de poder assimétricas, como contribuir para o anúncio de alternativas que caminhem na contra-mão de visões e interesses hegemônicos (Ibid, p. 46).

Dando prosseguimento, a segunda identidade proposta por Moreira (Ibid), nada mais é do que uma revisão da anteriormente exposta, inserindo a necessidade de se combinar a ordem política, cultural e acadêmica, tanto na prática profissional quanto no preparo do professor.

Silva E (1989, p.p. 32-35) não trata especificamente de identidades, mas fala das características de um bom professor:

- privilegie a transmissão de conteúdos culturais significativos e garanta que esses conteúdos sejam devidamente assimilados por todos os alunos;
- faça um exercício de crítica e coerência quando da seleção e sistematização do conteúdo a ser colocado aos alunos;
- garanta a continuidade sistemática do ensino, através de um trabalho integrado com outros professores da sua escola;
- vincule sempre os conteúdos ensinados à história;
- atualize-se, atualize-se, atualize-se;
- esqueça os preconceitos em relação às classes desprivilegiadas;
- prepare a estrutura cognitiva dos seus alunos para a aprendizagem significativa dos conteúdos a serem propostos;
- participe ativamente das associações de docentes;

- desmascare [...] os mecanismos autoritários que quase sempre se fazem presentes no contexto das escolas.

O fato é que, no decorrer de nossa experiência como alunos, tivemos a oportunidade de (re)conhecer algumas dessas identidades ou características, refletidas em nossos professores.

Portanto, para os fins da investigação desse trabalho foi interessante perceber o quanto professores com os quais se tem contato no decorrer da vida escolar influenciam positiva e negativamente, na formação do futuro professor.

Guedes (2006, p. 26) trata também desta questão:

todo mundo, ao longo de sua experiência de aluno, acaba acumulando alguma experiência de dar aulas: não há quem não tenha brincado no colégio, imitando algum professor, apresentando trabalhos, explicando algum problema no quadro. Quem nunca fez nada disso, pelo menos assistiu muito professor dando aula e certamente exercitou a preferência por esse ou aquele professor, por esse ou aquele jeito de dar aulas, por essa ou aquela forma de abordar conteúdos.

Portanto, “os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.p. 216-217). Esse legado se expressa na bagagem de conhecimentos anteriores, nas crenças e nas certezas sobre a prática docente e permanece forte estável ao longo do tempo (Ibid). E mais,

os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores sobre o ensino. E, tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais (Ibid, p. 217).

Veremos que a figura do professor vai se construindo aos poucos, a partir de suas experiências anteriores ou posteriores à formação.

2. E a prática?

O início da prática é um momento chave para a formação do professor e para o seu futuro na profissão. É quando acontece o choque com a realidade, as primeiras alegrias

e decepções, é a hora em que se decide o que e como fazer com os conhecimentos adquiridos e, para alguns, é o momento de decidir a permanência ou não na profissão.

Afirmamos ser formação este momento inicial da prática, justamente por seu caráter constitutivo do futuro professor. Assim como as experiências enquanto alunos na educação básica são levadas para a prática futura, mesmo que inconscientemente, muitos encontros, soluções com as quais se tem contato no momento inicial de chegada em sala de aula são levados e praticados ainda hoje por professores (TARDIF, 2000).

Em outras profissões o aprendizado do trabalho acontece em uma relação entre aprendiz e trabalhador experiente, segundo Tardif e Raymond (2000). Fato raro no magistério, pois os estágios seriam este momento de aprendizagem, contudo são horas e horas de observação do trabalho do outro, muitas vezes sem interação entre ambos.

Tardif e Raymond (2000, p. 210) falam ainda da questão do tempo de trabalho:

em várias outras ocupações – e é o caso do magistério –, a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos preparatórios para o trabalho. Mas, mesmo assim, raramente acontece que essa formação teórica não tenha de ser completada com uma formação prática, isto é, com uma experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas.

Sendo assim, o tempo é um fator importante na compreensão dos saberes dos trabalhadores, visto que estes são construídos e dominados progressivamente, variando de pessoa para pessoa (Ibid).

Ainda de acordo com os autores (Ibid, p. 211), algumas situações problemáticas exigem saberes que só podem ser adquiridos na prática:

essas situações exigem, ao contrário, que os trabalhadores desenvolvam, progressivamente, saberes oriundos do próprio processo de trabalho e nele baseados. Ora, são exatamente esses saberes que exigem tempo, prática, experiência, hábito etc.

Dessa forma, os saberes não são limitados a conteúdos,

eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar (Ibid, p. 213).

Existem ainda os fatores cognitivos (personalidade, talento, entusiasmo) e os conhecimentos que possuem em comum com os alunos, como membros de um mesmo mundo social (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Portanto, os saberes dos professores são temporais, visto que são utilizados e desenvolvidos ao longo da carreira (Ibid). A carreira do professor por sua vez, é dividida em duas fases: a *fase de exploração* e a *fase de estabilização e de consolidação* (Ibid, p.p. 227-228).

A primeira fase vai do primeiro ao terceiro ano de carreira. Nela o professor realiza uma escolha provisória da profissão, iniciando por meio de tentativas e erros, sentindo a necessidade de ser aceito por alunos, colegas, diretores, pais etc. Esta fase varia de acordo com o professor, podendo ser fácil ou difícil e é crucial para a permanência ou não na profissão (Ibid).

Nas palavras dos autores (Ibid, p. 229):

O início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior. Segundo eles, muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo; em suma, no próprio trabalho. Ao estrear em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, principalmente para enfrentar condições de trabalho difíceis, sobretudo do ponto de vista do interesse pelas funções, da turma de alunos, da carga de trabalho etc. Foi através da prática e da experiência que eles se desenvolveram em termos profissionais

E prosseguem (Ibid, p. 230):

Essa fase crítica e de distanciamento dos conhecimentos acadêmicos anteriores leva também a reajustar as expectativas e as percepções anteriores. Uma revisão da concepção anterior do “professor ideal” faz-se necessária. Com o passar dos anos, realiza-se uma aprendizagem a fim de situar melhor os alunos, suas necessidades, suas carências etc. Com efeito, o “choque com a realidade” força a questionar essa visão idealista partilhada pelos professores novatos, visão essa que, por uma questão de sobrevivência, deve-se apagar

Já a segunda fase vai do terceiro ao sétimo ano. É o momento de investimento na carreira e de reconhecimento por parte dos outros membros da organização da capacidade do professor de exercer sua profissão. Ela também se caracteriza pela autoconfiança, já que o professor domina melhor os aspectos de seu trabalho, principalmente os pedagógicos (Ibid).

Contudo, esta estabilidade não é um processo natural em função do tempo de carreira. Ela se dá em função dos acontecimentos que marcaram a trajetória profissional (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Gonçalves (1995) em seu estudo feito com 42 professores, em diferentes estágios de atuação (de 5 a 40 anos de serviço) concluiu que a carreira dos professores é composta por cinco fases. As duas primeiras fases coincidem com as fases colocadas por Tardif e Raymond (2000) como veremos.

A primeira delas é o *início*, momento em que acontecem os choques e as descobertas, também caracterizado pelas lutas entre a vontade de ficar e o desejo de abandonar a profissão, especialmente para aqueles professores que sentem que não foram totalmente preparados para o exercício da profissão, ou aqueles que encontram condições de trabalho muito difíceis e não sabem as formas de serem aceitos pelo grupo já consolidado.

A fase seguinte é da *estabilidade*, que segundo Gonçalves (Ibid, p. 164) oscila entre os cinco e os sete anos de experiência e, em alguns casos, prolonga-se até os dez anos. Nesta fase, alcança-se a confiança e a satisfação pelo ensino.

Em contrapartida à fase anterior temos o período da *divergência*, que varia entre os oito e os quinze anos de profissão, e é uma época de desequilíbrio. Segundo o autor (Ibidem) “esta divergência mostrou-se, em alguns casos, enviesada, por referência ao *início*, difícil ou mais fácil”. Pode-se dizer que nesta fase existem duas atitudes: ou se continua a investir na carreira, buscando valorização ou se demonstra cansaço provocado por elementos diversos.

A quarta fase é a da *serenidade*, localizada entre os quinze e os vinte, vinte e cinco anos de carreira. É um período de calma que quebra com o entusiasmo da fase anterior e que se assemelha à segunda fase em relação à satisfação com o trabalho, embora esta se confunda com uma atitude conservadora.

A última fase é a de *renovação do interesse e desencanto* que acontece no final da carreira e apresenta divergências de atitudes. Alguns renovam seu interesse pela escola,

pelos alunos e se mostram entusiasmados, enquanto outros demonstram cansaço, impaciência, sentimento de incapacidade de aguentar as crianças.

Considerando as fases acima expostas, tomamos como recorte para esta pesquisa, como vimos no capítulo metodológico, a primeira fase, o *início* (GONÇALVES, 1995). Dessa forma, reafirmamos a crença de que o início da prática constitui-se sim, em uma segunda etapa da formação do professor. Carreira esta que nunca deixa de ser construída, modificada, reestruturada, como vimos, sendo esta questão o alvo de nossas discussões que se seguem.

Nesse sentido, García (1992, p. 55) expõe o conceito de *desenvolvimento profissional dos professores*, pois acredita que a palavra desenvolvimento traz o sentido de evolução e de continuidade próprio da carreira docente. Sendo assim, a formação é também um processo contínuo, mesmo que composta por fases claramente separadas nos currículos universitários, portanto ela é “um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa” (Ibidem).

Também é preciso proporcionar aos professores em formação situações em que se possa refletir e tomar consciência das limitações da profissão, sejam elas culturais, sociais ou ideológicas (Ibid).

Adorno (2006) enfatiza a necessidade de uma formação cultural para aqueles que pretendem ser formadores, mas esta depende do esforço espontâneo e do interesse pessoal para ser adquirida.

Nesse sentido, Almeida (2001, p. 119) defende:

como forma política para a inclusão cultural dos educandos e educadores, a necessidade de um resgate ou intensificação das práticas de leituras de prestígio nos cursos de formação inicial/licenciaturas e nos de formação continuada de professores.

Tendo em mente as considerações acima, consideramos necessário trazer estas questões acerca da formação do professor no curso de Letras, pois entendemos que a sala de aula é o destino da maioria de seus formandos. Sendo assim, a universidade tem compromisso com o saber e com o ensino. Este último, assumido como tarefa das

licenciaturas, por razões históricas, já que surgiram de um núcleo que buscava a formação do professor. Contudo, por razões econômicas o magistério era (e ainda é) o principal mercado de trabalho para os alunos de Letras (ZILBERMAN, 1988). Dizemos isto considerando o fato de que as demais carreiras disponíveis aos formados em Letras são bem mais restritas em sua demanda por profissionais.

Nesse sentido, ainda de acordo com a autora (Ibid, p.p. 65-66):

se a Universidade se omite ou exerce de modo ineficaz sua tarefa, o indivíduo que fica encarregado de uma disciplina ou de alunos numa sala de aula dispõe de poucos recursos para dar conta de sua atividade pedagógica. A prática, com o passar dos anos, lhe indica alguns rumos; os colegas mais experimentados colaboram; a instituição pode facilitar alguns passos – mas a eventualidade de que tome tempo para acertar é grande e, nesse ínterim, as chances se esvaem.

Ou seja, a formação e a prática estão desconectadas, isto acontece porque os cursos de licenciatura separam a primeira da segunda, como se estas fossem áreas distintas, sem qualquer correlação, sem refletir sobre a realidade que se impõe à sua frente.

Portanto, “a visão crítica das práticas docentes vai depender de características individuais dos professores, nem sempre adquiridas na formação acadêmica” (LEAHY-DIOS, 2001, p. 26). A própria autora propõe uma forma de trabalho que interligue ambas as áreas:

Penso que os conteúdos das didáticas específicas, subseqüentes aos estudos de didática geral, deveriam estar situados em dois planos interligados: uma sólida fundamentação teórica, que embasaria as metodologias críticas de línguas e literaturas, e a análise crítica dos conteúdos dos programas de ensino das escolas de educação básica. Essa proposta integrada seria aprofundada por meio de leituras críticas, de debates e discussões sobre reflexões teórico-conceituais, da observação de práticas pedagógicas e da atuação docente supervisionada nas escolas. Dessa forma, não se dissociaria a teoria da prática (Ibidem, p. 30).

Em outras palavras, todas as leituras realizadas devem ser criticamente acompanhadas de discussões acerca de sua aplicação em sala de aula.

Kleiman (2001a) afirma que ao analisar o currículo do curso de Letras, o que se percebe nas disputas teóricas entre pesquisadores é o privilégio dos conhecimentos relativos ao modelo lingüístico mais bem-sucedido no momento, daí os debates entre vantagens e desvantagens do ensino de Gramática tradicional, por exemplo.

E mais, “não há como ignorar que, nesse contexto, professor e alunos produzem, conjuntamente, conhecimentos que não constituem mera adaptação, aplicação ou reprodução de algum quadro teórico-descritivo” (KLEIMAN, 2001a, p. 19).

De acordo com García (1995, p. 60) a perspectiva de análise da profissão do professor, com base nos estudos sobre reflexão, especialmente os expostos por Schön (1992), traz a importância de se estudar o pensamento prático do professor, como um fator de influência e determinação da prática de ensino, pois,

verifica-se, assim, que os professores possuem teorias (teorias práticas, implícitas, de ação) sobre o que é o ensino. Estas teorias, que influenciam a forma como os professores pensam e actuam na aula, permanecem provavelmente inconscientes para os professores.

Ou seja, há conhecimentos relativos à profissão que só se pode adquirir na prática. Segundo Rafael (2001) há determinados conhecimentos ou saberes com os quais o professor tem contato na formação. Tais conhecimentos são atualizados ou mobilizados em sala de aula fazendo com que o professor construa seus próprios conceitos, na prática.

Dessa forma, retomamos a questão do estágio, este é o único momento em que é cobrado dos futuros professores que realizem a transposição didática de conhecimentos teóricos. Isto claro, quando os estágios são de aplicação e não somente de observação. Ou seja, para a maioria “é na escola de ensino fundamental e médio que o professor, licenciado em Letras, deverá, de fato, realizar a transposição didática, sem que tal processo tenha sido objeto de discussão e de ensino durante o curso de graduação/formação” (Ibid, p. 159).

Entretanto, estes conhecimentos não estão ligados somente aos métodos. Atualmente, a maioria dos professores procura no método a solução para os problemas educacionais. Sobre isto afirma Silva E (2001, p. 13):

PROCURA-SE: “um método milagroso ou uma técnica santa para curar todos os males da educação brasileira!” / QUESTIONA-SE: “a cura para problemas de ensino e aprendizagem deve ser procurada, única e exclusivamente, no método utilizado pelo professor?” / LAMENTA-SE: “será que os professores brasileiros perderam o bom senso ou será isto um problema de má formação mesmo?”.

Existem algumas atitudes necessárias ao ensino reflexivo, tais como mentalidade aberta, que gera a necessidade de ouvir, de respeitar diferentes pontos de vista, de atentar para as alternativas disponíveis, de investigar, de refletir para melhorar o que já

existe; há ainda a *responsabilidade*, principalmente, a *intelectual*, aquela que considera as consequências de um projeto, que assegura a coerência entre o que se faz e o que se defende, aquela que busca os propósitos da conduta docente; por fim, há o *entusiasmo*, a vontade de se ver frente a atividade com o olhar curioso, enérgico, renovador daquele que luta contra a rotina (GARCÍA, 1992, p.p. 62-63).

Afora isto, o processo de reflexão é composto por três níveis: a análise das *acções explícitas*, ou seja, do que fazemos é pode ser observado; o *planejamento* sobre o que se vai fazer e a *reflexão* sobre o que foi feito; e, as *considerações éticas*, que visam analisar ética ou politicamente a própria prática. Este último nível é essencial para o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca das possibilidades de ação e das limitações do sistema educacional (Ibid, p. 63).

Desta forma, podemos compreender a complexidade do processo de reflexão a ser exercido diariamente por professores. Muitos acreditaram que a perspectiva do professor reflexivo seria a salvadora, aquela que livraria a escola de todos os seus males, como alertou Alarcão (2008), disto surgiram as decepções em relação a um futuro tão promissor. Contudo, a banalização do conceito foi um processo que trouxe consequências, tais como, as *disneylândias pedagógicas*, que transformam cursos de formação em meros relatos de prática, vivências sociais partilhadas, sem exercer, de fato, reflexão sobre elas (DIAS-DA-SILVA, 2007).

Sobre isto, completa García (1992, p. 64):

o conceito de reflexão está a ser actualmente utilizado em diferentes contextos e com diferentes significados. Temos procurado mostrar a complexidade, bem como o risco que existe em assumi-la sem aprofundar os seus diferentes significados. Para mobilizar o conceito de reflexão na formação de professores é necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipa entre professores, que facilitem e justifiquem a aplicação de modelos e de estratégias reflexivas.

Kleiman (2001a, p. 20) ressalta a importância de que as pesquisas e as discussões em torno do currículo se voltem não mais para a busca de um conjunto de saberes que permitiriam a construção de um modelo didático, mas sim para os:

melhores modos de iniciarmos, com nossos alunos, o processo de reflexão que permitirá a compatibilização teórica já durante o curso de Letras, pois a realidade

de sala de aula mostra quão heterogêneos são sujeitos e objetos de conhecimento, isto é, professores, alunos e saberes linguísticos.

E prossegue afirmando (2001a):

Importante é a diversificação na análise de modelos, para o aluno alcançar, ainda no curso de formação, uma atitude crítica e um nível razoável de independência, considerados o contexto, a formação, o acesso aos centros de produção de conhecimentos, entre outros aspectos.

Um ponto que, segundo Kleiman (Ibid), ainda é de pouca expressão na área da Linguística Aplicada é a “interface entre produção teórica sobre a língua e os conteúdos a serem didatizados”.

Nesse sentido, é na prática que o professor tentará fazer este processo de didatização dos conteúdos, diariamente. Contudo, ao iniciar sua carreira as dificuldades são muitas, principalmente as advindas do desconhecimento tanto da realidade da educação básica hoje quanto do como fazer a transposição didática de determinados conteúdos sob a luz de determinada perspectiva teórica em que acredite.

Não pretendemos no presente trabalho persistir afirmando o quanto é difícil essa chegada do professor na sala de aula. Pelo contrário, entendemos que essa situação é comum a todos. Discutiremos sim, as formas de tornar este momento um pouco mais fácil, para que o professor não se sinta sozinho no escuro.

Acreditar que em sala de aula poderemos aplicar todos os conhecimentos adquiridos na universidade é ingenuidade. Isto porque é um equívoco pensar que as teorias podem ser simplesmente “aplicadas” no contexto escolar, dada a heterogeneidade de situações com as quais o professor pode se deparar.

Tal crença está baseada na perspectiva tecnicista, que entende que a atividade profissional é instrumental, ou seja, solucionar problemas nada mais é do que aplicar rigorosamente teorias e técnicas científicas (GÓMEZ, 1992, p. 97). Nas palavras do autor:

A racionalidade técnica impõe, pela própria natureza da produção do conhecimento, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento (...). No modelo de racionalidade dá-se, inevitavelmente, a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática.

Neste caso, ao defender a idéia da aplicação do conhecimento e do método científico tanto à análise da prática quanto à construção de regras para a intervenção do

professor, a racionalidade técnica ignora a existência de *situações problemáticas* e não de problemas fixos, como pressupõe, ou seja, não existem casos únicos que possam ser facilmente resolvidos com a aplicação de uma fórmula teórica, pelo contrário, a educação é cada vez mais incerta e única. Além disso, de acordo com Gómez (1992) não existe apenas uma teoria que forneça subsídios para todos os problemas da prática, ou mesmo que possa gerar regras e técnicas para tais fins.

A prática profissional dificilmente poderá resolver os problemas que se colocam numa situação concreta, uma vez que os seus esquemas de análise e as suas técnicas de intervenção asfixiam as manifestações mais peculiares e genuínas da complexa situação social que se enfrenta. O dilema epistemológico mantém-se: é a natureza da realidade que determina as características dos procedimentos, técnicas e métodos mais apropriados ou são os critérios de avaliação do conhecimento científico que devem prevalecer? (Ibid, p. 101).

Azanha (2004, p. 370), também refletindo sobre a formação do professor, expõe a mesma situação: a tentativa de se aplicar o conhecimento científico às diferentes situações encontradas na sala de aula:

tentativas de derivar regras práticas de teorias científicas são, na maior parte das vezes, exercícios claudicantes do ponto de vista lógico, por desconsideração das complexas questões implicadas no trânsito entre o conhecimento de fatos e possíveis regras que consistiriam numa aplicação desse conhecimento.

E prossegue afirmando que é discutível “a idéia de que um ensino eficaz é basicamente a aplicação competente de um saber metodológico, epistemologicamente fundamentado em outros saberes, principalmente de natureza psicológica” (Ibidem).

Nesse sentido, ao pensar a formação do professor, não devemos reduzir as considerações a uma simples aplicação em sala de aula de um saber teórico, mesmo que este seja fundamentado cientificamente.

CAPÍTULO IV – Metodologia

1. Apresentando os critérios

Buscando manter um contato maior com a realidade enfrentada por professores em serviço hoje, a presente pesquisa, além de fazer um estudo da bibliografia corrente acerca do tema em questão, também buscou trazer como dados discussões estabelecidas com professores.

Para tanto, foi realizada uma busca de professores que atendiam a um perfil previamente estabelecido pelos critérios abaixo:

- 1) Licenciados em Letras há menos de cinco anos;**
- 2) Formados por universidades distintas, quer sejam públicas ou particulares;**
- 3) Professores de Literatura no momento da coleta de dados.**

Esses critérios foram adotados, pois, como a presente pesquisa busca refletir sobre a relação entre a formação do professor e a prática, o momento do conflito inicial do profissional, neste caso, os primeiros contatos com uma sala de aula, mostram-se ideais para a coleta desse tipo de dado (critério 1). Acreditamos, com apoio em Tardif e Raymond (2000) que o professor passa por diferentes fases no início de sua carreira, sendo estas fases complementos de sua formação, daí nosso recorte de estudo das fases de *exploração* e de *estabilização*, tal como descritas pelos autores (Ibid).

Também na defesa de uma formação voltada, não só, mas também para a prática, a seleção de currículos distintos de formação (critério 2) é útil no sentido de demonstrar um universo amplo de formações, sejam elas universidades públicas ou

privadas, sem criticar aspectos específicos de cada uma das universidades³⁶, mas apenas mostrando suas divergências e congruências quanto à formação do professor de Literatura. Por fim, sendo o ensino de Literatura objeto das discussões, é de suma importância que os participantes estejam em contato, no momento da pesquisa, com a realidade desse ensino hoje (critério 3).

Contudo, apesar de poucos, os critérios reduziram significativamente o número de pessoas que poderiam participar da pesquisa, o que dificultou o início da coleta dos dados, como veremos a seguir.

1.1. Escolhendo os participantes

Nossos participantes, em sua maioria, têm formação em universidade pública, fato este que não condiz com a realidade do ensino na educação básica já que, os professores atuantes hoje, especialmente na escola pública, são formados em universidades ou centros universitários particulares³⁷.

Embora conscientes deste fato, a dificuldade para encontrar professores dispostos a participar da pesquisa impediu que pudéssemos atender a este perfil. Contudo, veremos no decorrer da análise que ser formado por uma universidade pública não é sinônimo de ausência de conflitos. Por isso, optamos por colocar um perfil um pouco mais detalhado de nossos participantes no capítulo de análise, para facilitar o entendimento do leitor.

A partir disto e adotando os critérios já mencionados, chegamos aos participantes dessa pesquisa³⁸:

³⁶ Seguindo esse raciocínio, os nomes das universidades em questão não serão mencionados no decorrer da pesquisa, pois partimos do princípio de que um formando de cada uma delas não pode, nem deve, ser considerado representativo de todos os formandos de um curso de Letras.

³⁷ Segundo dados do Inep (2007) em todos os cursos são cerca de 563 mil concluintes em universidades privadas, contra 193 mil em universidades públicas.

³⁸ Nomes fictícios.

- **Adélia**, 29 anos, é licenciada em Letras (2004) e Mestre em Linguística Aplicada (2007) por uma universidade pública de São Paulo;
- **Clarice**, 44 anos, é licenciada em Letras (2004) por um centro universitário particular do Paraná;
- **Eunice**, 28 anos, é licenciada em Letras (2006) por uma universidade pública do Paraná;
- **Fernando**, 30 anos, é licenciado em Letras (2004) por uma universidade pública de São Paulo;
- **Myriam**, 25 anos, é licenciada em Letras (2004) por uma universidade particular de São Paulo e mestre em Comunicação por uma universidade pública também de São Paulo.

1.2. Coletando os dados

Os dados para esta pesquisa foram coletados de formas distintas dependendo da localização geográfica dos participantes. Por isso, decidimos que para os fins deste trabalho, toda a coleta das informações aconteceria pela Internet, com a utilização de diferentes ferramentas, tais como e-mail e MSN³⁹.

Foi enviado a diversos professores de diferentes estados do Brasil um **questionário inicial**⁴⁰, que buscou realizar um levantamento de dados preliminares dos participantes tais como: idade, ano de formação, universidade em que se formou, tempo de magistério, escola e disciplina que leciona, endereço, telefone e e-mail para contato. Além disso, este mesmo questionário serviu para a seleção prévia dos participantes, seguindo os três critérios descritos anteriormente.

³⁹ A sigla se refere a Microsoft Service Network. Trata-se de uma ferramenta online, muito popular, utilizada para conversas instantâneas.

⁴⁰ Vide questionário inicial anexo.

Os participantes tiveram diferentes modos de coleta de dados devido a alguns problemas à época da coleta. Inicialmente, nossa proposta era de que todos os professores participassem de um **fórum**, uma vez por semana⁴¹. Neste fórum, iniciáramos com uma pergunta norteadora, pré-estabelecida e prosseguiríamos depois com um bate-papo entre os participantes.

Tal procedimento foi feito com Adélia e com Fernando. Contudo, Fernando não participou de alguns encontros, o que transformou o fórum em um relato feito somente por Adélia.

Tendo isto em vista, elaboramos o **questionário complementar**⁴², a partir das perguntas que iniciaram cada um dos encontros com Adélia. Tal questionário foi enviado para Fernando com fins de complementação de seu relato.

Considerando a dificuldade em realizar o fórum e a necessidade de obter o relato de mais participantes, utilizamos o questionário complementar como forma exclusiva de coleta de dados a partir de então. Dessa forma, o enviamos a diversos professores pelo Brasil, que já haviam respondido ao questionário inicial e que se encaixavam nos critérios acima descritos, mas que não dispunham de tempo ou de familiaridade com as ferramentas virtuais para participarem de um novo fórum.

Os professores que responderam a este questionário complementar foram então considerados participantes desta pesquisa.

Sendo assim, os dados para a presente pesquisa organizam-se da seguinte forma:

⁴¹ Vide cronograma dos encontros anexo.

⁴² Vide questionário complementar anexo.

	Questionário Inicial	Questionário Complementar	Fórum de Discussão
Adélia ⁴³	X	-	X
Clarice	X	X	-
Eunice	X	X	-
Fernando	X	X	X
Myriam	X	X	-

Enquanto realizávamos a coleta de dados, a (re)leitura da literatura sobre o tema era feita buscando levantar algumas das problemáticas expostas nestes trabalhos que ainda pudessem ser observáveis nas realidades a serem descritas nas falas de nossos participantes, tais como: os problemas enfrentados pelos professores, a formação, a relação entre teoria e prática, definições sobre Literatura e a situação deste ensino.

Coletados os dados, inicialmente de Adélia e de Fernando, foi feita uma análise comparativa entre os relatos de ambos, o que nos possibilitou enxergar algumas convergências e divergências em suas posturas como professores e em suas crenças em relação à formação.

Neste momento, percebemos a necessidade de trazer as contribuições de outros participantes, formados em universidades privadas, para que pudéssemos entender a questão da formação do professor sob outra perspectiva, além de atender, ainda que não suficientemente, à um retrato da realidade, visto que, como dissemos, a maioria dos professores hoje é formada por universidades particulares.

Desta forma, utilizamos o questionário complementar como ferramenta para a coleta de dados com outros participantes, enviadas a professores de diferentes regiões do

⁴³ Adélia não respondeu ao questionário complementar porque suas ideias foram expostas no fórum e não sentimos a necessidade de que fossem repetidas no questionário.

país, como dito. Assim, foram trazidas para a presente pesquisa as contribuições de Clarice, Eunice e Myriam.

1.2.1. Pressupostos

Este estudo tem por base teórico-metodológica a noção do professor reflexivo, a ser discutida no decorrer deste trabalho, tendo por objetivo levantar questões relacionadas à formação do professor de Literatura hoje, bem como, à situação do ensino desta disciplina, por meio tanto de um estudo bibliográfico quanto das contribuições de professores em sala de aula que, ao responderem ao questionário proposto pela presente pesquisa, evidenciaram, de alguma forma, seus processos de formação.

Reconhecemos que o universo da presente pesquisa é pequeno diante da imensa quantidade de professores atuantes no Brasil⁴⁴. Contudo, assumindo os pressupostos da pesquisa qualitativa, entendemos que as contribuições dos professores acima descritos podem, se não contribuir para um conhecimento geral da formação e do ensino de Literatura, levantar novas hipóteses sobre o mesmo que poderão ser profundamente estudadas em pesquisas futuras.

Sendo assim, consideramos desnecessário o trabalho com número maior de participantes, com diferentes idades, de diferentes regiões, que trariam dados quantitativos ao presente trabalho. Esta abdicação se justifica pela representatividade que as falas de nossos participantes apresentam, visto que se trata de um material bastante rico, que pode ser considerada uma amostra de situações com as quais podemos nos deparar diariamente.

Desta forma, evitamos algumas generalizações tendo em vista que cada história de vida é única, portanto, os professores que aceitaram participar desta pesquisa não representam toda a classe, muito embora, muitos deles possam ser reconhecidos como um perfil comum, com o qual todos temos contato, ao menos uma vez na vida.

⁴⁴ São cerca de 1,7 milhão de professores na rede básica de ensino brasileira (BONIN, 2009), sendo 414.555 professores atuantes somente no Ensino Médio (AGÊNCIA ESTADO, 2009).

Ainda nesse sentido, justificamos a introdução do relato do percurso de formação de nossos participantes até a prática em sala de aula, pelo afirmado por Moita (1995, p. 114) “compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida”. Além disso, expressa Goodson (1995, p. 71) “ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, ‘a vida’, é de grande interesse quando os professores falam de seu trabalho”.

Contudo, não abriremos mão de alguns dados quantitativos, quando estes se fizerem relevantes para a compreensão e análise do tema proposto. Tais dados, em geral, serão retirados de publicações governamentais de âmbito nacional (ou regional, quando for o caso), posto que constituem números confiáveis e abrangentes da realidade nacional (ou regional)⁴⁵.

1.2.2. Perguntas de pesquisa

Definidos os pressupostos, o presente estudo buscou respostas às seguintes perguntas:

1. Como esses professores estão lidando com o ensino de Literatura hoje?
2. Os dados apontados pelas pesquisas sobre o tema feitas até hoje ainda podem ser considerados atuais?
3. Quais são os caminhos que esses professores estão encontrando para lidar com os atuais desafios do ensino literário?
4. Está claro para esses professores o que é, como e por que ensinar Literatura hoje?

⁴⁵ Algumas contribuições também serão trazidas de grandes jornais e revistas de circulação nacional, dada a necessidade de obtermos dados atualizados, ainda não disponibilizados pelas publicações governamentais.

1.2.3. Categorias de análise

As contribuições dos participantes para a presente pesquisa seguiram três temas principais, definidos antes da coleta de dados e introduzidos pelas perguntas norteadoras: a formação, a prática e o objeto.

No tópico formação, focamos tanto na experiência advinda da escola de ensino fundamental e médio, quanto na universitária, já que entende-se que ambas são caracterizadoras do profissional. Além disso, buscamos obter dados, ainda dentro desse tema, sobre a formação do leitor, a escolha do curso de Letras e da Literatura como objeto de ensino.

Com as contribuições do primeiro eixo temático, aprofundamos o perfil de cada um dos participantes, bem como do currículo universitário de cada um deles, verificando, assim, as bases (escolar e universitária) para a formação do profissional.

As questões sobre a prática estiveram diretamente relacionadas com o seu início, relacionando problemas, frustrações, aspectos positivos, focando sempre na relação que esse tema estabelece com o primeiro, ou seja, a prática relacionada com a formação. Ainda dentro desse tema, foi feito um relato detalhado da primeira aula de cada participante.

Finalmente, o tema objeto deu conta, dentro das limitações de nosso pequeno recorte, do levantamento da situação do ensino de Literatura atualmente, além da justificativa e importância ou não desse ensino em cada uma das realidades em questão.

Com os dados em mãos, inicialmente projetamos a análise seguindo as mesmas categorias da coleta, contudo, percebemos que estas eram muito imbricadas, o que dificultava sua separação, especialmente a relação entre a formação e a prática e entre a prática e o objeto.

Sendo assim, julgamos necessário separar cada um dos relatos cronologicamente, da formação inicial até a formação universitária e daí para a prática em sala de aula e para as concepções do objeto, no caso, da Literatura.

Analisando o conteúdo dos relatos percebemos então, que estas poderiam ser as categorias de análise. Dessa forma, a exposição das ideias de cada um foi separada de acordo com o assunto principal de suas falas, quais são: um breve perfil de formação e profissional de cada um dos participantes; a educação básica, que compreende um relato da formação de nossos professores desde o ensino fundamental até o ensino médio; a graduação, que trata dos aspectos específicos da formação no curso de Letras; e o (a) professor (a), que traz os relatos dos participantes sobre questões específicas da sala de aula e do objeto literário.

Como dissemos anteriormente, para os fins de exposição da análise, também optamos por trazer as contribuições de cada um de nossos participantes, individualmente. Assumimos tal postura mesmo correndo o risco de que, em determinados momentos, o texto se torne repetitivo, porque acreditamos que desta forma o leitor poderá ter uma melhor visualização do perfil de cada profissional, sem compará-los entre si, mas exemplificando os momentos em que, de alguma forma, dialogam.

Devemos aqui enfatizar que tal levantamento foi feito a partir das falas de nossos participantes, ou seja, tomamos por base aquilo que eles dizem que fazem, visto que a presente pesquisa não esteve na sala de aula de cada um deles, para realizar um contraponto entre o dito e o feito.

CAPÍTULO V – Com a palavra os professores

1. Revisando currículos universitários

Procurando entender melhor de que forma ocorreu a formação de nossos participantes, bem como sob inspiração da pesquisa da Fundação Carlos Chagas (GATTI; NUNES, 2008), decidimos revisar os currículos, buscando entender o papel da Literatura e do ensino neste contexto.

Para tanto, foi solicitado a todos os participantes, já no questionário inicial⁴⁶, que enviassem o seu histórico da formação. Com exceção de Fernando, todos assim o fizeram.

Analisando os currículos percebemos as disciplinas que podemos chamar de Básicas, ou seja, aquelas cuja presença está assinalada em todos os currículos, quais são: Lingüística (e variações); Língua Portuguesa; Língua Estrangeira; Teoria Literária; Literatura Brasileira; Literatura Portuguesa; Psicologia da Educação; Pesquisa científica (e variações); Didática e Estágio⁴⁷.

Quanto às disciplinas, cabe observar que Adélia não teve em seu currículo uma disciplina com o nome “Língua Portuguesa”, contudo, entendemos que outras disciplinas deram conta do tema, como “Texto e discurso”, “Leitura e escrita” e “Estudos do letramento”.

Nota-se que boa parte do currículo é composto de disciplinas de cunho teórico, tal como informado pela pesquisa da FCC (GATTI; NUNES, 2008). O que nem sempre garante uma boa transição de seus conteúdos para a sala de aula. Observa Lajolo (2006, p. 15):

⁴⁶ Cf. Capítulo III e Anexo 1.

⁴⁷ Quanto às disciplinas cabe observar que Adélia não teve em seu currículo uma disciplina com o nome “Língua Portuguesa”, contudo, entendemos que outras disciplinas presentes em seu currículo deram conta do tema, como “Texto e discurso”; “Leitura e Escrita”; “Estudos do Letramento” etc. Outro ponto que também ressaltamos é que Ivany não teve em sua formação qualquer Língua estrangeira.

se no âmbito universitário a teoria literária pode ainda preservar uma semântica geral do texto, na transposição das ditas teorias para o contexto didático esse sentido maior costuma adelgaçar-se e rarefazer-se, a ponto de ficar quase irreconhecível.

Dentre as disciplinas básicas, as que nos interessam são as ligadas à Literatura. Tomemos por exemplo a Teoria Literária (doravante TL). Encarregada de fornecer aos alunos de Letras mecanismos de análise do texto literário, bem como de entendimento do mesmo, esta disciplina vem exercendo seu papel de forma peculiar.

Muitas das análises apresentadas, bem como as metodologias, são influenciadas pela leitura particular do professor, principalmente se este for especialista na obra de determinado autor.

Nesse sentido, os mecanismos de análise ficam comprometidos pela visão de um leitor, o professor universitário, restando aos graduandos a tarefa de responder às indicações do professor e não às suas.

Além disso, as discussões da TL não estão diretamente relacionadas à formação do professor, pois esta não é a sua preocupação. Portanto, cabe aos graduandos adequar os mecanismos de análise aprendidos à realidade posterior de sala de aula.

Ao isolar-se do universo da sala de aula, a TL toma distância de seus leitores, nas palavras de Zilberman (1988, p. 128):

a Teoria da Literatura reflete sobre o ato individual da leitura, o que pode ter, e vem tendo, repercussões significativas no âmbito da sala de aula. Porém, evita pensar sobre modos de popularização de seu objeto que se coloquem além e adiante dos meios institucionais de que previamente dispõe: a crítica literária, a academia, a universidade, a escola. Arrisca-se, assim, a permanecer confinada, aumentando o fosso que separa a literatura [...] o público leitor, sejam quais forem suas raízes sociais.

Aliás, a distância entre Literatura e leitor está bem mais perto do que se pode imaginar. Muitos alunos de Letras assumem-se como não-leitores, conhecem pouco da Literatura Brasileira, menos ainda da estrangeira, além de escreverem pouco e conhecerem pouco as formas de realização da língua (LEAHY-DIOS, 2001). A autora aponta ainda a necessidade de uma boa formação em TL, para que haja independência nas leituras e nas análises críticas.

Chama-nos a atenção também, retomando os currículos de nossas participantes, a presença maciça de disciplinas que dão conta do estudo de autores literários sob os “rótulos” que lhes cabem.

Nesse sentido, tomemos, por exemplo, primeiramente o currículo de Clarice. Além da Teoria da Literatura e das Literaturas Brasileira e Portuguesa, presentes no currículo de todas, como dissemos, observamos ainda:

- Literatura Inglesa;
- Literatura Norte-Americana;
- Literatura Latina.

A presença das chamadas Literaturas de Língua Inglesa condiz com a opção de formação de Clarice, licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Esta também foi a opção de Myriam, que teve apenas uma disciplina nesse sentido – Literatura dos Povos de Língua Inglesa – embora, ministrada por quatro semestres.

Existem também os temas “guarda-chuva”, que buscam cobrir uma variedade grande de assuntos, presente no currículo de Adélia, embora com diferente nomenclatura:

- Textos fundamentais de Literatura;
- Seminários em Estudos Literários;
- Estudo Monográfico de Autores de Língua Estrangeira;
- Literatura Infantil.

Um ponto a ser observado é a presença da Literatura Infantil e Juvenil, que compõe o currículo de Eunice, mostrando a valorização e o crescimento deste estudo na formação universitária.

Curioso pensar que os primeiros textos voltados para o público infantil e juvenil foram escritos por pedagogos e professores, o que já gerava uma aproximação entre estas produções e a escola (ZILBERMAN, 2003), contudo seu valor estético, bem como sua presença nos cursos de formação é bastante recente.

Sobre isso Lajolo (2006, p.p. 17-18) constata, “a importância da literatura infanto-juvenil como disciplina a ser incluída no currículo de formação do professor é parte da questão da formação do professor de língua materna”, e prossegue: “faz tempo que não se sabe qual é a formação necessária ao professor de língua materna, porque também não se tem claro a função da escola no que se refere à competência lingüística que o aluno deve dominar [...]”.

Embora seu valor estético ou mesmo na formação ainda seja questionado, não se pode ignorar a presença maciça da Literatura Infantil e Juvenil nas escolas, sendo esta, componente importante na formação, não somente do leitor:

aproveitada na sala de aula em sua natureza ficcional, que aponta a um conhecimento de mundo, e não como súdita do ensino bem comportado, ela se apresenta como o elemento propulsor que levará a escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional (ZILBERMAN, 2003, p. 30).

Neste ponto, completa Lajolo (2006, p. 22):

No entanto, embora sua inclusão como disciplina no currículo que forma professores de primeiro grau e no Letras que forma os professores desses professores, não vá, por si só, produzir efeitos miraculosos, é importante: no dia-a-dia do currículo, iniciará o professor no estudo específico de um ramo da produção cultural que frequenta assiduamente suas classes.

Outra questão importante, e necessário salientar, no currículo de Eunice é a presença do aspecto regional, altamente valorizado por diferentes autores:

- Língua e Literatura Latina;
- Literatura Infanto Juvenil;
- Literatura Paranaense.

A partir deste apanhado geral das disciplinas básicas da formação podemos tirar algumas conclusões parciais:

- Presença marcante da Literatura Brasileira;

Vemos que o privilégio da Literatura nacional, antes incentivado com fins de construção de uma utópica identidade nacional, hoje mantido sem que se tenha claro seus

objetivos, ainda figura nos cursos de formação. Isto se reflete claramente na educação básica⁴⁸, em que também se observa a mesma situação.

Sendo assim, a formação em Literatura Portuguesa limita-se ao estudo do nascimento da Literatura no Brasil, de alguns autores clássicos. Contudo, quando surgem as primeiras obras de autores brasileiros, a Literatura Portuguesa logo é esquecida, ficando seus autores modernos para o conhecimento somente dos alunos de Letras.

O mesmo se verifica com as Literaturas de língua estrangeira, sejam elas inglesas, latinas ou espanholas. Dificilmente verifica-se a presença de alguma delas no currículo da educação básica, levantando a questão da necessidade de sua formação aos interessados na licenciatura, já que atualmente tudo gira em torno da utilidade, até mesmo dos saberes.

- O recorte ideológico das obras, autores e épocas a serem estudados.

Tendo em vista o universo das produções literárias, mesmo quando há o privilégio das obras nacionais, a formação do curso de Letras não pode (nem deveria) dar conta de sua imensidão. Sendo assim, os estudos literários na universidade, como na escola, focam em apenas algumas poucas estrelas e cometas: “a Teoria da Literatura não examina a totalidade do acervo que existe à sua disposição, senão que lida com um conjunto previamente selecionado de textos, ignorando os que não foram admitidos à consideração” (ZILBERMAN, 2003, p. 120).

Entendemos que o estudo literário é fruto de um recorte ideológico que resulta na canonização dos textos e/ou dos autores. Esse recorte se refletirá na educação básica, também canônica.

Observa-se, nesse sentido, que o objeto de estudo da TL, a Literatura, é uma antologia, ou seja, uma seleção de textos, difundidos pela crítica, pela universidade e pela escola (Ibid).

⁴⁸ Vide análise dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais neste capítulo.

De acordo com Mujica (1997) as antologias foram institucionalizadas em cânones, que ajudam a delinear uma cultura nacional e, por isso, são analisadas pelos teóricos literários e ensinadas às crianças na escola, perpetuando o senso de identidade coletiva de uma nação.

Daí vem o privilégio da Literatura Brasileira e também a educação pautada nos cânones.

Para o professor que não dispõe de ferramentas para a análise literária de textos não-canonizados, em sua maioria contemporâneos, é uma tarefa complicada fugir das imposições de uma cultura nacional e das obras há muito analisadas e discutidas, que aparentemente, foram totalmente reveladas por críticos anteriores.

Afora as disciplinas básicas, observamos também a presença de algumas disciplinas que chamaremos de Comuns (não no sentido ordinário da palavra, mas pensando na comunhão entre elas), ou seja, que estão presentes no histórico de algumas participantes, mas não de todas. Tais disciplinas, por sua vez, ainda pairam no âmbito teórico da formação.

Clarice compartilha com Adélia uma disciplina chamada Cultura Brasileira e também uma disciplina chamada História da Arte, que entendemos dialogar com a disciplina Literatura e História, do currículo da segunda.

A única disciplina de aspecto prático (excetuando-se Didática e Estágio, consideradas básicas) da formação de Clarice, chama-se Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, confirmando, neste caso, os resultados da pesquisa da FCC (GATTI; NUNES, 2008).

Para Eunice e Adélia, neste caso, há uma disciplina chamada Linguística aplicada ao ensino de Língua Portuguesa.

De acordo com Kleiman (2001a), nos cursos de Letras também se observa a ausência de áreas desenvolvidas na Linguística Aplicada, como a leitura, o letramento e a interação em sala de aula, fato que podemos observar nos currículos analisados, visto que somente observamos disciplinas que tratam destes temas no currículo de Adélia.

Aliás, Adélia, apesar do currículo extenso, também teve poucas disciplinas práticas: Tópicos de ensino / aprendizagem de Língua Materna; Ensino de Português segunda língua. Todavia, observamos a presença de uma disciplina voltada para a formação do professor: Linguística Aplicada e formação do professor de língua.

Neste ponto observamos uma situação contrária à exposta por Zilberman (2003, p.p. 141-142) na década de 1980. Diz a autora, sobre o curso de Letras, “seu currículo tem-se restringido de modo crescente a oferecer as disciplinas que poderão ser aproveitadas na posterior vida profissional”. E prossegue:

o curso de Letras, porque orientado para o mercado de trabalho, ainda que aviltado, formula uma concepção de literatura, de um modo ou de outro, pragmática e intermediária. Pragmática, porque o conteúdo da aprendizagem é determinado pelo que se pode ou se deve lecionar; intermediária, porque instrumento daquela aprendizagem. Simultaneamente, porém, contradiz, em seus programas o conceito que elabora e pratica (Ibid, p.p. 142-143).

Entendemos aqui uma inversão de papéis. Enquanto a autora acredita que a universidade está se moldando para atender à educação básica, verificamos que a educação básica é que vem tentando se adequar à universidade. Daí os conteúdos voltados para os exames vestibulares, por exemplo.

Se esta situação existe ainda hoje, não é perceptível no currículo de nossas participantes. A formação do professor, não parece ser a preocupação principal da presença de tantas disciplinas que tratam da Literatura. Isto só se verifica na presença da Literatura Infantil e Juvenil, esta sim, voltada para a sala de aula, não por seu negado caráter pedagógico, mas por sua presença maciça na vida dos jovens leitores.

Todavia, há de se concordar em um ponto, a forma como a universidade concebe a Literatura é diferente da forma como a ensinam, estando ela sempre distante, posto que ignoram seu principal ingrediente: o leitor (Ibid).

Formar o crítico, formar o leitor, formar o professor... é preciso entender que uma não exclui a outra. Pelo contrário, são todas complementares. Assim sendo, uma boa formação deveria englobar estes e outros aspectos mais, tendo em vista as necessidades distintas de um aluno de Letras, optando ele pela licenciatura ou não.

Finalizando, Leahy-Dios (2001, p. 43) expõe de forma clara esta necessidade:

Quando um currículo se fecha em estudos lingüísticos, filológicos e morfológicos auto-referentes e dissociados entre si, quando um currículo se limita a análises literárias estruturais, a cursos vagos de teoria literária, à leitura de literatura canônica, a tradução é clara: medo de arriscar, de renovar, de transformar valores sóciopolíticos na sociedade (LEAHY-DIOS, 2001, p. 43).

Mudanças nem sempre são fáceis, mas neste momento mostram-se necessárias para que se observe qualquer avanço, seja na formação do professor, seja na educação como um todo.

De acordo com Kleiman (2001a), nos cursos de Letras também se observa a ausência de áreas desenvolvidas na Linguística Aplicada, como a leitura, o letramento e a interação em sala de aula, fato que podemos observar nos currículos analisados.

2. Adélia

2.1. Perfil

Adélia tem 29 anos e reside na cidade de Monte Mor, no interior de São Paulo. Sua formação básica aconteceu nesta mesma cidade em escolas públicas estaduais.

Formou-se em Letras (2004) em uma universidade pública de São Paulo, onde posteriormente fez um mestrado (2007) em Linguística Aplicada.

Leciona Língua Portuguesa na mesma escola em que estudou, portanto, pública estadual, para os ensinos fundamental e médio há cerca de seis anos.

Também trabalha, com uma autora de livros didáticos, na seleção de questões e de propostas de redação dos vestibulares e na separação de textos e tiras de jornais.

2.2. A educação básica

Adélia inicia seu relato⁴⁹ falando da influência que os professores dos ensinos fundamental e médio tiveram em sua vida e na sua escolha da profissão⁵⁰:

Os professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio influenciaram] Sim, muito! Principalmente no Ensino Médio. Minha professora do 2 e 3 colegial era fantástica. No fundamental, tinha mais aula de gramática, o que não me atraía muito⁵¹.

O aspecto que Adélia mais cita como inesquecível desta professora do Ensino Médio era a sua forma de trabalhar com a Literatura. Pelo mesmo motivo, Adélia diz não ter aproveitado tanto o Ensino Fundamental, cujas aulas eram voltadas para o estudo gramatical:

Minha professora do fundamental ainda era muito tradicionalista, só dava aquela gramática baseada em frases soltas, líamos e produzíamos pouco. No Ensino Médio, ao contrário só estudávamos Literatura (...) era difícil trabalhar a Língua Portuguesa como um todo, aliás, também tenho essa dificuldade.

Adélia assumirá a postura de sua professora do ensino médio, como veremos, privilegiando o ensino de Literatura entre seus alunos.

Mais à frente, diz mais sobre a forma como esta professora do ensino médio conduzia as aulas, sendo hoje sua fonte de inspiração, juntamente com algumas professoras da graduação:

Adorava ler e gostava muito da maneira como minha professora [do ensino médio] conduzia as aulas.

Minha referência é essa professora do ensino médio, além da R., L. e B.⁵², cujas aulas me encantam até hoje.

⁴⁹ Vale lembrar que os dados de Adélia foram obtidos em encontros semanais via MSN, daí o fato de que suas falas às vezes respondem a uma pergunta feita anteriormente pela pesquisadora.

⁵⁰ As falas que se seguem foram obtidas na discussão do tema “Formação: a experiência no Ensino Fundamental e no Ensino Médio”, que se iniciou com a proposta de um relato das mesmas, sem interrupções significativas da pesquisadora.

⁵¹ As falas dos participantes serão sempre inseridas dessa forma, em fonte diferente, contudo do mesmo tamanho, evitando que se confundam suas contribuições com as inserções teóricas trazidas para o texto.

⁵² Professoras da universidade em que Adélia estudou.

É perceptível no relato de Adélia a influência de duas professoras em sua vida, uma negativa (ensino fundamental) outra positivamente (ensino médio), já que Adélia em outro momento afirma que privilegia o trabalho com a Literatura com suas turmas do período noturno, assim como o fazia sua professora do Ensino Médio e evita trabalhar aspectos gramaticais da forma como sua professora do Ensino Fundamental o fazia.

Outro ponto em que vemos o funcionamento dessas influências é no trabalho com a leitura. No relato de Adélia percebemos que seu descontentamento com o Ensino Fundamental se deve também à falta de leituras e produções de texto, uma atitude contrária à que ela exerce atualmente como professora, em que exige bastante leitura e produção por parte de seus alunos.

Em outro momento Adélia relata seu maior incômodo em sua época de aluna:

Como aluna algo que me incomodava bastante era perceber que alguns professores não haviam preparado aula, por isso, essa é uma das principais coisas que jamais gostaria de fazer.

De fato, em grande parte de seus relatos percebemos sua preocupação e comprometimento com o preparo de aulas, bem como com o respeito aos alunos e a sua individualidade, algo que Adélia já via como um aspecto negativo enquanto era aluna:

Sempre gostei daqueles professores que se mostravam comprometidos com a profissão e acho que ainda hoje isso é essencial. (...) Tive alguns professores que eram bem enérgicos, bravos mesmo, e isso funcionava, outros eram mais calmos, mas sabiam manter a ordem quando necessário. Confesso que sou muito calma, raramente perco a paciência (...) mas tenho conseguido das minhas aulas sem grandes problemas, por isso, acredito que depende muito da personalidade de cada um e do comprometimento com o trabalho.

Há professores que agem como se fossem superiores aos alunos, que chegam até a humilhá-los, e tudo o que conseguem é que eles os odeiem.

Essa crítica aos professores que se sentem superiores a seus alunos também estará presente no relato de outra de nossas participantes, Eunice. Outro ponto que se fará presente em outros relatos é a questão do compromisso com a profissão.

Mas, em geral, Adélia considera sua formação básica bastante produtiva:

Minha experiência na escola foi boa, então, pude trazer uma boa bagagem para o outro lado da mesa.

Diz isso, não por mérito da escola, mas por esta estabelecer um primeiro contato com profissionais que fizeram a diferença em sua vida:

Respeitar a individualidade de cada aluno, acreditar no potencial de cada um. Não diria que a escola [me mostrou isso], o que fez a diferença em minha vida foram alguns professores (...) tanto para o bem, quanto para o mal. Houve aqueles que foram meus mestres, e outros cujo comportamento jamais quero repetir.

A partir das situações que meus amigos e eu vivemos ali, pude traçar o perfil que eu gostaria de assumir quando me tornasse professora.

Esta influência dos professores da educação básica na formação do professor estará presente em todos os relatos dos participantes desta pesquisa.

2.3. A graduação

Vimos anteriormente que a influência que outros professores têm em nossa vida é parte constitutiva de nossa formação e que, como tal, estará presente nos relatos de todos os nossos participantes.

Algo que também fará parte dos relatos de alguns deles é a questão da idealização da escola como um ambiente em que as mudanças podem facilmente acontecer.

Cabe neste momento a apresentação de um depoimento, que também poderia fazer parte do rol das discussões deste trabalho:

Saí do curso normal [...] em 65 com meus 17 anos e na cabeça umas pinceladas fracas de Sociologia, Psicologia, Metodologia [...]. Comecei a trabalhar fazendo pequenas substituições e em 69 efetivei-me por concurso na Prefeitura de São Paulo. [...] Sentia-me completamente despreparada, perdida [...]. Resolvi tentar um curso universitário que me desse subsídios para lidar com o potencial que via nas crianças. Escolhi Letras. Doces ilusões perdidas! O curso era uma réplica do Normal no que tinha de superficial e distante da vida, mas, em compensação, conquistara mais umas 'pinceladas' [...]. Ficou, principalmente, a consciência

incômoda de que o curso não me ajudava a resolver os meus problemas de professora (MARQUES, 1980, p.p. 155-156 – grifo nosso).

A importância deste relato confessional reside nas datas, sua formação em 1965, sua entrada na sala de aula poucos anos depois e as poucas mudanças que percebemos de lá para cá. O que percebemos no depoimento desta professora é a falta de conexão entre a sua formação secundária (no antigo curso Normal) e também a universitária, com a realidade das salas de aula com as quais tinha contato na época. Este depoimento tão real, quanto atual nos leva a entender a afirmação de Chartier (1995) de que há um descompasso entre a prática escolar, no ensino fundamental e médio, e as discussões sobre a mesma fora dela, ou seja, na universidade, na graduação ou na pós-graduação.

Nesse sentido, percebemos que na graduação há um esforço no sentido da idealização do ensino básico, muito longe da realidade que os formados encontrarão no exercício de sua profissão.

Silva I (2005) também relata essa falta de articulação entre os conhecimentos trazidos pela universidade e a experiência escolar póstuma. Daí resultam as decepções e os conflitos iniciais, superados ou não, no decorrer da prática.

Adélia, por exemplo, relata o porquê da escolha de sua profissão:

(...) sempre gostei de ensinar. Na escola, sempre ajudava meus colegas e quando eles aprendiam ficava muito feliz. Em casa, ajudava meus irmãos mais novos, alfabetizei meu irmãozinho, enfim, ensinar era algo que me dava e me dá muito prazer. (...) minha única opção era o curso de Letras, estava totalmente decidida. (...) Porque eu adorava Literatura e admirava muito minha professora de Português do ensino médio. Me espelhei muito nela para fazer minha escolha.

Nota-se por sua fala entusiasmada que o curso de Letras, a decisão de ser professora, foi mais que uma escolha, era a realização de um sonho de menina. Isso porque Adélia ainda relata, em outra ocasião, seus planos em relação à formação:

Tinha tudo planejado, fazer Letras na U.⁵³, me formar e dar aula na escola onde estou trabalhando, a mesma escola onde estudei. (...)

⁵³ Nome da Universidade em que Adélia se formou.

Adélia, nas discussões do tópico anterior relatou sua admiração por esta professora e pudemos perceber que a passagem da mesma por sua vida foi marcante, até mesmo no momento da escolha da profissão.

Em outro momento Adélia relata os momentos iniciais de sua chegada na universidade, trazendo todas as expectativas anteriormente descritas:

Me apaixonei pelo curso desde o primeiro momento. Sabia que estava fazendo exatamente aquilo que eu queria (...). Meu parâmetro era a escola, então imaginava que teríamos aulas teóricas sobre os conteúdos a serem estudados e aulas práticas que nos mostrassem como colocar aquilo em prática. Mas percebi que o curso era muito mais voltado para a reflexão, para a discussão de questões, para a análise de situações relacionadas à língua, para a leitura de grandes autores da literatura. Era algo bem mais interessante que um ensino escolar. Reagi muito bem, gostei da maneira como o curso estava organizado.

Vemos que a formação de Adélia primou pela reflexão, para análise de situações, não se restringindo à transmissão de teorias. Uma formação diferente da maioria dos professores brasileiros.

Segundo Coracini (2003, p. 307) “refletir implica olhar para dentro de algo, ou para dentro de si e constitui um exercício interior que exige consciência, vontade e razão”.

Tratando especificamente da perspectiva do professor, tomamos por base os conceitos famosos de Schön (1992) de reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação. A primeira acontece durante a aula, quando o professor é surpreendido por algo que um aluno faz e, em seguida pensa sobre isto, portanto reflete, procurando entender a razão de sua surpresa, para enfim, reformular o problema, criando hipóteses que serão, depois, testadas.

O segundo processo é a reflexão sobre a reflexão-na-ação, e, que, “após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de sentidos” (Ibid, p. 83).

Para tanto é preciso o olhar crítico para a situação. Segundo Coracini (2003, p. 311):

causa e/ou consequência (como sequência) da consciência crítica, a autonomia constitui um conceito fundamental no processo de reflexão crítica e, como tal, no ensino reflexivo, e pressupõe liberdade e emancipação. [...] Para atingir, então, a

autonomia, torna-se imprescindível o exercício do autoconhecimento como consciência de si.

Estes são exercícios que devem ser trabalhados nos cursos de formação de professor, pois, de acordo com Freire (1996, p. 22), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

Adélia fala da idealização do poder que sua atuação teria no ensino:

Durante a Graduação eu ficava imaginando que era mais fácil promover mudanças, que bastava ter vontade e trabalhar para que isso aconteceria naturalmente. Hoje vejo que não é bem isso, que há muitos outros obstáculos que vão além da vontade do professor. (...) A universidade está bem distante do ensino fundamental e médio. Há muitas disciplinas que discutem ensino, mas não têm idéia do que se passa dentro de uma escola. Assim como eu tinha uma visão idealizada da escola, acho que a universidade também tem.

Vemos então, por meio das palavras de Adélia, exatamente a realidade exposta anteriormente por Chartier (1995) e Silva I (2005), a idealização do que seja um trabalho consistente na escola básica, a criação de expectativas e sonhos, com base em uma realidade existente somente no ideal da formação.

Para Adélia:

[O curso foi] Um pouco diferente [do que imaginava]. Descobri a Linguística que eu desconhecia e que acabou me mostrando outro lado da relação ensino-aprendizagem. Percebi que para aproveitar realmente minha graduação teria que estudar muito, fazer pesquisa, enfim, viver tudo que a vida acadêmica me proporciona.

Reagi muito bem, gostei da maneira como o curso estava organizado. Sou super “CDF”, então comecei a estudar para caramba, lia tudo que os professores indicavam, ficava horas na biblioteca fuçando nos livros.

A necessidade de complementar a formação por meio da pesquisa também fará parte do relato de nossos participantes e é assumida por Adélia no trecho acima.

Ramos (2000, p. 79) assim define o professor-pesquisador:

é o sujeito do processo didático bem como o educando é o sujeito do processo de aprendizagem. Somente nesse sentido, na interação de sujeitos no contrato pedagógico, é que temos sujeitos ativos, isto é, responsáveis pelo acontecimento educacional.

E prossegue (RAMOS, 2000, p. 79):

o professor não deve ser um técnico do fazer pedagógico, nem um receptor acrítico de tendências pedagógicas hegemônicas. A sala de aula pode ser o lugar da pesquisa-ação, se este profissional for afeito, desde a formação, ao olhar perquiridor na dinâmica ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, considera-se que as disciplinas do currículo não podem se basear nas condições sócio-histórico-culturais com as quais o futuro professor irá atuar, mesmo porque, não se sabe onde ele irá atuar e nem mesmo se irá atuar em sala de aula algum dia, de acordo com Ramos (Ibid). Sendo assim, nasce da necessidade de se entender o local de trabalho, seu funcionamento, suas regras e, as formas de melhor atuar nele, a perspectiva do professor-pesquisador.

Adélia também fala do papel da universidade:

Acredito que a universidade cumpre bem o seu papel de nos dar uma boa formação teórica, mas a formação prática deixa muito a desejar. Principalmente no que se refere às matérias da licenciatura. (...) Minhas aulas de didática e o próprio estágio deixaram muito a desejar. Como meu principal objetivo na graduação era ser professora, esperei muito por essas disciplinas, mas quando elas chegaram, não atenderam ao que eu esperava. No primeiro semestre de estágio nem sequer pisei numa escola.

Essas reivindicações são, ao que parece, bastante comuns, e não somente no contexto brasileiro. Elaine Showalter (2006) discute no capítulo I de seu livro “Teaching Literature” alguns casos de ansiedade em relação ao início da prática, relatados por jovens professores formados por famosas universidades norte-americanas e inglesas. Casos até mesmo engraçados de alunos que se sentiram despreparados para ensinar. Não por falta de domínio do conteúdo, mas por falta de conhecimento do como agir em sala de aula, que geraram, por exemplo, motins de alunos contra um professor iniciante, alegando que sua didática os enlouquecia, ou de um professor tão inseguro que começou a criar roteiros, os quais decorava e seguia à risca em suas aulas, outros que não dormiam antes de uma apresentação ou palestra, e mesmo aqueles que ou subestimam ou superestimam seus

alunos. Em qualquer dos casos, a alegação dos professores é sempre a mesma: todos gostariam de ter sido bem preparados para enfrentar estes tipos de situações.

Adélia também expõe a mesma reivindicação:

Gostaria de ter tido mais aulas práticas, ter tido um estágio de verdade, que as minhas aulas de didática da língua portuguesa me apontassem formas de trabalhar determinados assuntos... Isso não aconteceu. As aulas na Licenciatura deixaram bastante a desejar.

Guedes (2006, p. 26) trata das expectativas em relação ao professor recém-formado. De acordo com o autor, as escolas não têm o costume de distinguir professores experientes de professores recém-formados, pelo contrário, espera-se muito destes últimos,

como se fosse apenas a mínima obrigação também dos estreates saírem-se bem já nesse primeiro contato com o aluno. Espera-se deles que já saibam como se comportar, o que, na prática, significa que se espera que tenham discernimento para aproveitar a experiência que adquiriram do contato que tiveram com toda a gama de *modelos* ao longo de sua vida de alunos (grifo no original).

Ainda para este autor (2006), o professor é visto como o principal responsável por sua própria formação. Contudo, espera-se que o professor recém-formado tenha modelos com os quais dialogar, procurar, buscar, mas isso não vem acontecendo:

esse abandono da formação artesanal do professor ao discernimento individual acabou criando, dentro dessa crise de identidade, um professor sem modelo de professor, um professor que teve por professor um capataz de livro didático (...). Esse vazio de modelos tem ou reproduzido esses antimodelos ou tornado muito penosa a tarefa da formação pessoal no trabalho dentro da sala de aula, onde se dá um monólogo entre um espectador que não conseguiu aprender a ser aluno e um professor que não consegue reconhecer seu aluno como tal (GUEDES, 2006, p. 27).

Também nas discussões de Showalter (2006), os relatos apontam para as soluções encontradas pelos jovens professores que, aos poucos foram superando as frustrações do início da prática.

Assim também ocorreu com Adélia. Ela fala dos momentos de ansiedade, ainda na universidade e de como encontrou as respostas para suas perguntas, na prática:

Com relação ao aprendizado universitário, a primeira pergunta que me fiz foi: o que faço com tudo isso? Por onde começo? (...) minha formação didática foi falha, mas, analisando meu percurso, hoje tenho certeza que se tivermos uma boa formação na disciplina que vamos lecionar, as questões didáticas serão resolvidas na prática.

Adélia coloca em pauta nesta sua pequena fala uma discussão trazida por Tardif e Raymond (2000), acerca das fases pelas quais passa um professor. Segundo esta perspectiva, a professora Adélia estaria vivendo a fase da exploração, iniciada por meio das tentativas e erros, sendo fácil para alguns e difícil para outros, pode entusiasmar ou decepcionar, levar o professor a continuar ou abandonar sua carreira.

Nesse sentido, o enfrentamento das decepções, também foi trazido para a pauta:

A universidade não [ajudou a enfrentar as decepções]. Alguns professores da U.⁵⁴ me ajudaram muito: a B., a R., a M., a L. e a I.⁵⁵, elas eram minhas interlocutoras no meu primeiro ano de trabalho, era com elas que dividia minhas angústias. Ainda hoje, recorro a alguma delas sempre que me sinto perdida. Compartilhar experiências com pessoas que têm uma boa formação e que conhecem o que se passa dentro de uma escola, é algo que ajuda a fortalecer, a encontrar saídas para aquilo que nos angustia.

A formação em serviço é fundamental para exercer o papel que as professoras da universidade proporcionaram a Adélia. O compartilhamento de ideias entre os profissionais deveria fazer parte do cotidiano escolar, nas reuniões de trabalho coletivo, cabendo ao coordenador pedagógico o papel de mediar as discussões para que elas não caiam no vazio, no simples relato não-reflexivo das práticas, como alerta Dias-da-Silva (2007).

Adélia por exemplo, também traz para a discussão a importância da dedicação individual durante o curso, do autodidatismo:

Pude aprimorar isso [as lacunas da formação básica] durante a graduação e a partir de minhas próprias leituras. (...) Considero boa minha formação universitária. É claro que muito depende também de uma dedicação particular, mas tive bons professores, fiz boas leituras.

A professora, como percebemos anteriormente, cursou disciplinas em diferentes áreas, fez Iniciação Científica, produziu e leu muito durante a graduação, exatamente como havia planejado:

⁵⁴ Universidade em que Adélia se formou.

⁵⁵ Professoras da Universidade mencionada anteriormente.

Na graduação aproveitei tudo que podia, tanto da Literatura quanto da Lingüística e Lingüística Aplicada, além disso, comecei a fazer Iniciação Científica muito cedo. (...) [Esta última, ajuda] Bastante. Trabalhava muito com produção escrita, discutia leitura e ensino o tempo todo, consegui uma boa bagagem teórica, que me ajudou inclusive a passar no concurso [público da rede estadual de ensino]⁵⁶.

Notamos que, entre as crenças de Adélia, está a de que uma sólida formação teórica ajuda a amenizar os problemas da prática:

[A formação teórica consolidada] ajuda a encontrar maneiras de amenizar os problemas da prática (...).

Guedes (2006, p. 28) por sua vez, discorda da posição de Adélia. Segundo ele:

o argumento com que se costuma justificar a ênfase na formação teórica nos cursos de letras é que a visão geral e crítica da ciência proporcionada pelo domínio da teoria vai dar condições ao professor de transformar o conhecimento em conteúdo de ensino. Essa pressuposição, apenas abstratamente correta, não só negligencia as deficiências da formação do aluno que ingressa no curso de letras, mas também perpetua essas deficiências ao licenciar professores que precisam ser constringidos para enxergar em si mesmos deficiências que professoralmente arvoraram-se reconhecer em seus alunos, cobrando deles o que não têm condições de mostrar como se faz.

Ainda nesse sentido, Azanha (2004, p. 370) também corrobora a posição de Guedes. Para o autor:

A adequada formação do professor não pode ser imaginada como a simples e direta aplicação à situação de ensino de um saber teórico. (...) O ponto de vista pedagógico não é uma soma de parcelas de saberes teóricos que, embora necessários, nunca serão suficientes para alicerçar a compreensão da situação escolar e formação do discernimento do professor.

Contudo, com base no depoimento de Adélia, podemos perceber que uma sólida formação teórica foi essencial para a formação da professora que ela é hoje. Porém, somente a formação teórica não é suficiente para “armar” o professor para os desafios da escola, principalmente a pública. É preciso que esta forme a consciência de que o trabalho em sala de aula é difícil e que as respostas não virão somente das teorias, algumas delas emergirão da prática. Portanto, a formação do professor é constante (NÓVOA, 1992), e isto precisa ficar claro já durante a formação. Todas as respostas não serão dadas pelas

⁵⁶ Como vimos nas discussões do capítulo anterior, quando apresentamos os dados da pesquisa da Fundação Carlos Chagas (2008), os concursos públicos prezam pelo conhecimento teórico.

universidades em seus cursos de formação, mas cabe a ela mostrar as formas de encontrar estas respostas, na prática.

Segundo Adélia:

Um professor recém-formado tem muito trabalho pela frente e é por isso que muitos acabam desanimando (...) é preciso fazer autoavaliações diárias para tentar resolver aquilo em que estamos falhando (...) é preciso estar atento ao que dizem nossos alunos.

As autoavaliações diárias apontadas por Adélia estão ligadas ao que Schön (1992) denomina reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, que consiste em uma reavaliação feita pelo professor dos processos de reflexão-na-ação ocorridos em sala de aula.

Sua crença no comprometimento do professor com seu trabalho, herdada da sua experiência no ensino fundamental, como vimos no tópico anterior, é trazida à tona por diversas vezes:

A formação é essencial, mas sem uma reflexão constante sobre a prática ela se perde. (...) O professor está em formação permanente, tanto com relação à teoria quanto com relação à prática (...) quando nos acomodamos nosso trabalho deixa a desejar. (...) De nada adianta conhecer um monte de teorias se não olharmos para cada um de nossos alunos, se não percebemos as muitas diferenças que há entre eles.

E termina seu relato expondo sua opinião sobre o que seria então uma formação ideal do professor:

Uma formação [para a prática] que nos fornecesse uma boa base teórica, mas que estivesse aliada a atividades práticas, que nos colocasse em contato com materiais didáticos, com professores que atuam na rede, com alunos, com escolas, que nos levasse a produzir nossos próprios materiais, enfim, uma formação que aliasse teoria e prática (...) que nos colocasse em constante reflexão sobre os conceitos teóricos e sobre as práticas em sala de aula. Seria necessário promover dois momentos concomitantes em nossa formação, ao mesmo tempo em que teríamos uma boa formação teórica, estaríamos refletindo sobre situações práticas (...) analisando trabalhos que tratam sobre isso, colocando a “mão na massa” efetivamente, desse modo, perceberíamos que aquilo que funcionou em um determinado lugar pode não funcionar onde estamos trabalhando, mas teríamos como construir nossas próprias soluções para os

problemas. (...) A aceitação provavelmente não seria muito boa, porque de um modo geral é mais fácil buscar receitas prontas, embora essas receitas nunca funcionem. (...) não conheço nenhuma universidade que faça isso, infelizmente. Sempre há uma lacuna entre teoria e prática.

Tal opinião é compartilhada por Showalter (2006, p. 4 – tradução nossa). De acordo com a autora, a universidade não tem preparado seus futuros professores para o enfrentamento de diferentes situações: “ensinar é uma ocupação trabalhosa, mas poucos de nós realmente estudamos como fazê-lo”.

Além disso, a maior parte dos problemas vai surgir e vai se resolver na prática. Contudo, o mito de que uma sólida formação teórica e de que a pesquisa acadêmica são suficientes para o nascimento do professor ainda está longe do ideal da formação: “Algum dia, espero que logo, a preparação de professores será um requisito” (SHOWALTER, 2006, p. 7 – tradução nossa).

2.4. A professora

Adélia compartilha sua experiência:

Comecei em 2003, fazendo estágio e dando algumas aulas de eventual. Fui super bem recebida porque tinha sido aluna de lá e isso era motivo de orgulho (...). Mas em agosto de 2004 quando retornei para assumir meu cargo como efetiva a situação mudou um pouco (...). As professoras que perderam suas salas para mim, não se conformaram com o fato de uma menininha recém-formada ocupar o lugar delas. Elas achavam que eu estava roubando as aulas delas.

O início da prática de Adélia aconteceu na mesma escola em que concluiu a educação básica, daí a sua recepção calorosa, quando iniciou seu estágio que acabou se transformando em uma experiência inicial como professora eventual, cobrindo as faltas de professores titulares da escola, em qualquer disciplina. Contudo, seu retorno no ano seguinte, como titular não agradou aos seus colegas, causando-lhe um certo desapontamento.

Já em sua primeira aula como titular, Adélia retrata com detalhes seus sentimentos:

Foi um momento de muita ansiedade, jamais esquecerei aqueles primeiros instantes. Era uma sala de ensino médio noturno, a maioria dos alunos eram meninos, eu estava super nervosa, preparei minha aula, mas não tinha idéia do que me aguardava. Quando entrei e vi aquele monte de meninos me “secando”, muitos eram da mesma idade que eu, e percebi que eles não estavam nem um pouco interessados na minha aula (...). Percebi que antes de qualquer coisa teria que ter uma conversa, dizer quem eu era, porque estava ali, quais meus objetivos, ouvi-los um pouco também. No final, deu tudo certo, consegui dar minha aula e me tornei amiga deles.

Tornar-se amiga dos alunos não significa diminuir sua autoridade como professora. Pelo contrário, como salienta Freire (1996, p. 141), “ensinar exige querer bem aos educandos”, mas não deve interferir no cumprimento ético do dever do professor. Quanto a isto, entendemos que Adélia consegue balancear bem a relação entre afetividade e autoridade.

Vemos também que a preparação da aula é somente um passo para a concretização da mesma. E que Adélia, cumprindo sua promessa de que jamais entraria em sala sem estar preparada, como faziam alguns de seus professores da educação básica, estava pronta, embora ansiosa, para enfrentar a realidade, nem sempre fácil:

Meus alunos me receberam bem, achavam legal ter aula com uma professora mais jovem (na época eu era a professora mais nova) e que morava num bairro próximo ao deles. (...) Fácil não foi [transportar as teorias em que acreditava para a prática], diria que tive que passar por um tratamento de choque. Na primeira semana fiquei um pouco em crise, me perguntando se estava no caminho certo. Mas faz parte da minha personalidade lutar por aquilo que desejo e, naquele momento, o que eu desejava era fazer um bom trabalho, assim, partindo de erros e acertos, fui conseguindo encontrar formas de trabalhar. Preparava aulas e mais aulas e ia vendo o que dava certo.

Percebemos então, que a professora Adélia foi se construindo diariamente, encontrando “formas de trabalhar”, como ela diz. Suas dificuldades vieram, principalmente, das grandes expectativas que tinha em relação ao ensino:

Um pouco, ainda tinha uma visão idealizada da escola e do ensino (...). Tive que encarar a realidade rapidinho e perceber que não conseguiria mudar a escola com apenas algumas aulas (...). Não [foi ruim]. Passei a ser mais realista e a ver que teria que trabalhar muito para conseguir algum resultado, mesmo que fosse apenas alguns. Passei a ficar feliz com o progresso de alguns, embora ainda tente atingir a maioria.

Em seu relato sobre a formação universitária, Adélia já havia tratado dessa mesma visão idealizada de ensino trazida pela universidade.

Adélia, sempre esteve vinculada a escolas públicas, nas quais enfrenta alguns problemas:

Minha escola sofre muito é com a rotatividade de professores, direção, funcionários (...) é uma escola periférica. Num bairro pobre e bastante discriminado (...). Quando participamos de encontros que envolvem todas as escolas, nossos alunos são discriminados e se sentem inferiores (...). A rotatividade de professores também prejudica, porque não é possível desenvolver um trabalho contínuo, muitos chegam já pensando em ir embora.

E, frente a essa realidade conta porque não agiu como os demais:

[Fiquei na escola] porque pertencço ao bairro, também passei por isso e tenho uma identificação muito grande com os alunos (...) eles sabem que conheço a realidade, sabem que pertencço àquela escola, aquele bairro (...) mas me julgam inteligente por ter conseguido estudar na U.⁵⁷, fazer mestrado, acham que consegui uma ascensão da qual não se julgam capazes (...). Fico preocupada, gostaria que eles também tivessem sonhos e lutassem para realizá-los. Tento mostrar isso para eles. Mostrar que são capazes de conquistar o que desejam, mas que para isso precisam lutar. (...) A maioria de meus alunos nunca saiu da cidade onde moram, nunca fizeram um curso de informática (...). Meus alunos sonham em ter um emprego, seja ele qual for.

Adélia também relata seus desejos em relação à educação e à profissão:

[Sonho] Conseguir mostrar que todos os meus alunos são capazes (...) acredito que quando eles tiverem certeza disso, não será necessário convencer os outros. É isso que tem me guiado até aqui. Penso que se meus alunos conseguirem ler, escrever e interpretar um texto já cumpri meu papel. Quando

⁵⁷ Universidade em que Adélia se formou.

percebo que fiz alguma diferença na vida de meus alunos, sinto-me plenamente realizada e tenho certeza de que valeu a pena.

Adélia relata uma de suas primeiras providências, tomada logo no início do ano letivo:

[A saída para os problemas da prática] conversar com eles, analisar suas produções escritas, tentar verificar o repertório de leitura deles. Aquelas primeiras semanas de aula são fundamentais para eu direcionar minhas aulas. (...) Quando o tema interessa procuro explorá-lo ao máximo e sempre buscar um gancho para introduzir o tema seguinte.

É claro que há momentos em que ficamos sem saber o que fazer, em que questionamos se estamos no caminho certo, mas com um pouco de reflexão os problemas se resolvem (...). Mas com o tempo aprendi que temos que buscar nossas próprias respostas, que partir do conhecimento teórico que temos e planejar e replanejar nossa prática.

Novamente percebemos na fala de Adélia os processos de reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação (SCHÖN, 1992) já explicitados anteriormente.

E Adélia prossegue:

[As teorias] me ajudaram a compreender que eu teria que buscar alternativas, que eu teria que olhar para o contexto sócio-histórico em que meus alunos estavam inseridos e, a partir disso, buscar maneiras de passar aquilo que eu pretendia. Ainda hoje, faço isso o tempo todo. Atualmente tem me incomodado muito o fato de que nem todos os alunos atingem os objetivos esperados. Essa época de fechamento do ano é sempre complicada para mim, fico me perguntando onde falhei com determinados alunos, então, muitas vezes recorro a autores que tratam de questões semelhantes e tento buscar alguma resposta. Tentar compreender que não é só culpa minha... Refletir sobre os problemas é uma forma de compreender nossas falhas e tentar consertá-las numa próxima oportunidade.

A busca diária por respostas está ligada à formação contínua do professor (NÓVOA, 1992). E vemos que Adélia busca soluções tanto na prática quanto na teoria.

Nesse sentido, retomamos, a formação teórica na universidade tem que ser sólida, não somente a exposição de diferentes teorias e autores os quais determinados professores universitários são especialistas. A teoria tem que se pensada visando a realidade

prática a ser enfrentada. Formar o professor reflexivo, que analisa sua prática constantemente, essa é a base teórica de que o professor necessita, saber usar a teoria como um dos elementos para resolver os problemas da prática.

Para tanto, é preciso que as discussões teóricas na universidade não se percam no vazio (SILVA I, 2005), que os futuros professores sejam levados a refletir sobre a realidade a ser enfrentada, que não somente saibam analisar o que uma aula tem de ruim ou de bom, especialmente no trabalho alheio, mas que possam enxergar isso na própria prática, constantemente.

Em qualquer dos casos é visível que a formação universitária ainda não atingiu o ideal, de união entre teoria e prática. Estas últimas quando dissociadas não possibilitam ao professor uma formação reflexiva, segundo Magalhães (1992).

Além disso, poucas são as universidades que interagem diretamente com a escola (CHIAPPINI, 2005). Atitude essa que, caso existisse, evitaria muito dos conflitos acima relatados e outros ainda, afinal a atuação do professor é resultado direto de sua formação (CAMARGO, 2004).

Tratando especificamente sobre o ensino de Literatura, comecemos pela definição de Adélia:

[O que é Literatura?] Essa é uma questão que sempre faço aos meus alunos (...). [Eles] Respondem que é todo texto escrito. (...) Aí tento mostrar que é mais do que a palavra escrita, é um texto marcado pela subjetividade, que tem um compromisso com a realidade (...) é um texto que provoca a reflexão, que explora os diferentes sentidos da linguagem.

E a importância da Literatura tanto para ela quanto para seus alunos:

Alguns me perguntam o que vão fazer com isso. Outros gostam e se interessam em conhecer mais. (...) Sempre digo a eles para não verem a Literatura como algo que tem uma função utilitária ou que se resume a um conjunto de características, mas que vejam o texto literário como uma forma de refletir sobre nossas vidas, sobre nossa sociedade, sobre nossa história. (...) Como algo que nos dá prazer, que nos dá a chave para mundos diferentes, digo que tudo que quero é que encontrem prazer na Literatura. (...)

que possam se apaixonar por alguns autores, é claro que não consigo isso com todos, mas sei que pelos menos algum interesse vou conseguir despertar neles.

Adélia demonstra uma visão do objeto literário parecida com a de Candido (1995) que expomos no capítulo I.

Portanto, para Adélia, devemos ensinar Literatura:

Para promover o contato com tudo isso que eu disse anteriormente. Para sistematizar um pouco mais a leitura, fazendo com que possamos olhar para aquilo que está além do texto, que possamos refletir sobre aquilo que o autor disse, para que possamos estabelecer relações com a nossa realidade.

Adélia recorre a dois autores, para definir a importância do objeto literário:

Tem duas citações de autores que eu gosto muito que resumem um pouco a minha visão sobre essa questão [Ser professor de Literatura hoje]: “Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, como respirar, é nossa função essencial” [Alberto Manguel]. Acho que ser professor de Literatura hoje é tentar mostrar um pouco disso (...) como a literatura nos ajuda a compreender e refletir sobre o mundo em que vivemos sobre aquilo que está a nossa volta, mas não só isso, ela extrapola isso, ela também é: “iniciadora cujas chaves mágicas abrem no fundo de nós mesmos a porta das moradas onde não saberíamos penetrar” (Proust), ou seja, ela nos leva para além de nossa realidade.

Tal opinião parte da crença de que “contar e ouvir histórias é uma função biológica” (ECO, 2003, p. 227), também presente em outros autores⁵⁸:

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos (LAJOLO, 2006, p. 106).

⁵⁸ Cf. FREUD, S. Escritores criativos e devaneios. In: _____. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, [s.d.].

Falando do trabalho em sala, Adélia faz uma descrição detalhada de suas aulas:

Fazemos várias comparações, analisamos textos literários e não-literários e, com o tempo, eles começam a compreender as diferenças (...) começam a perceber os diferentes significados explorados pela Literatura. (...) Acredito que discutindo com eles o sentido, comparando diferentes textos seja mais fácil compreender aquilo que passará a ser nosso objeto de estudo. (...) Faço esse tipo de discussão com todas as minhas turmas de ensino médio. (...) No primeiro ano, normalmente eles ficam mais inibidos, porque não estão acostumados a criar suas próprias definições (...) mas, depois acabam se soltando. (...) Ao final do trabalho, comparamos a primeira definição que eles fizeram com a nova definição proposta a partir das reflexões realizadas em sala e eles sempre gostam desse exercício.

Adélia realiza inicialmente todo um trabalho de conscientização dos alunos acerca da Literatura, buscando uma definição. Este parece ser um caminho interessante para evitar que os alunos se desinteressem pelo conteúdo.

O início do trabalho com o texto literário:

Começo sempre com alguma leitura (...) Se vamos estudar o Regionalismo, por exemplo, trago um trecho de alguma obra do Graciliano Ramos, leio em voz alta, discutimos a temática, analisamos a linguagem (...) depois passamos a comparar com os textos anteriores que já havíamos estudado. (...) Em seguida, elaboro algumas questões de interpretação.

E a reação dos alunos a este trabalho:

Com o tempo eles acabam entendendo qual é meu objetivo, entendendo de que forma vejo a literatura e as aulas vão ficando mais ricas (...). Eles começam a fazer comparações entre os autores, começam a trazer os autores que eles lêem, começam a compreender melhor a plurissignificação de um texto literário. (...) No final do ano, percebo que a maioria passa a ter outra visão sobre a literatura e começa a se sair melhor, inclusive nas avaliações. (...) Se no início eu precisava “traduzir” praticamente todas as palavras (eles têm muita dificuldade com o vocabulário), no final já deixam a leitura fluir, já começam a fazer hipóteses a partir do contexto.

Em relação às leituras, ela afirma:

Com exceção do primeiro ano, minhas turmas de 2º e 3º são [no período] noturno, então não peço que leiam obras inteiras, apenas as indico como leitura complementar. (...) Trabalho bastante com

antologias de poesias, contos e fragmentos de romances. (...) Além disso, conto o enredo dos principais clássicos, o que eles adoram, ficam sempre querendo saber o que vai acontecer, alguns acabam lendo o livro inteiro depois.

E o trabalho com a cronologia literária:

Sigo as escolas literárias, seleciono as obras mais importantes e conhecidas de cada autor as que estão nas listas do Vestibular e (não sei se é correto), mas como sou eu quem monta as antologias é claro que acabo indicando as que mais gosto. (...) O currículo indica isso [trabalhar com a historiografia literária], mas como já disse, ninguém vai vir conferir se estou seguindo o currículo. Didaticamente acho mais fácil trabalhar com as escolas literárias, mas sem aquela neurose de ficar decorando nomes de autores, datas etc. (...) Através das escolas literárias é mais fácil estabelecer uma cronologia, analisar a influência do contexto histórico na Literatura e articular meu trabalho ao da professora de História.

Sobre isto Lajolo (2006, p. 107) observa:

história e teoria literárias, quando transformadas em argumento de autoridade, quer como justificativa para a inclusão de determinado texto ou autor no currículo escolar, quer como endosso de interpretação deste ou daquele texto, podem ser paralisantes. Entre a interpretação sancionada pela comunidade intelectual e a interpretação livre do leitor anônimo, reside o equilíbrio difícil em que precisa mover-se o professor de leitura e de literatura.

Mas, apesar de utilizá-la como um guia, Adélia não vê a lista dos vestibulares como uma imposição ao conteúdo:

O vestibular não é uma imposição, até porque meus alunos só vão prestar vestibular ou fizeram o ENEM⁵⁹ porque eu fiquei insistindo, mas acho importante trabalhar um pouco daquilo que é cobrado no vestibular, pra que tenham alguma noção, trabalho inclusive algumas questões de vestibular.

Para Zilberman (1988, p. 134):

nada, a não ser o vestibular, explica a presença da literatura no segundo grau [...]. O vestibular também determina a perspectiva com que a literatura é estudada. Privilegia a ótica histórica e evolucionista, apoiando-se na bibliografia de tipo historiográfico; enfatiza o estudo da literatura brasileira, tendo, aos poucos, abandonado a literatura portuguesa [...]; dá maior peso aos autores do passado sobre os do presente.

⁵⁹ Exame Nacional do Ensino Médio. Recentemente o Governo Federal vem usando o desempenho nesta avaliação como critério para distribuição de bolsas de estudo no ensino superior. Algumas universidades também utilizam a nota como critério de ingresso, muitas vezes, dispensando o aluno do exame vestibular.

Nesse sentido, o professor está dividido entre dois caminhos, nem sempre fáceis de conciliar: ou entrega-se totalmente à preparação dos alunos ao vestibular, transformando-se em professor de cursinho, comprometendo as finalidades do ensino secundário, já que nem todos os alunos freqüentarão, de fato, a universidade, como no exemplo de Adélia; ou resgata a concepção humanista e idealizada do ensino da Literatura, tentando convencer os alunos de que o ensino secundário não é somente uma preparação para o vestibular (ZILBERMAN, 1988). Ambas as alternativas são insatisfatórias.

A opção de Adélia, de utilizar o vestibular como guia, parece ser o caminho escolhido pela maioria dos professores. Sobre esta questão, cabe afirmar que no caso de Adélia, seguir a tendência do vestibular é uma escolha, não quer dizer que suas aulas se reduzam a ela, pelo menos não é isto o que transparece em seus relatos. Neste ponto, cabe ao professor saber medir o impacto de suas escolhas.

Retomando os relatos, Adélia também fala um pouco de avaliação:

Fazemos vários tipos de avaliação. Todo bimestre solicito uma pesquisa sobre algum autor do período que estamos estudando, peço que analisem poemas, contos, trechos de romances desse autor. (...) Fazemos também a famosa “prova escrita” em que coloco questões sobre trechos dos autores que estudamos ao longo do bimestre. São sempre questões baseadas na leitura e reflexão sobre esses textos.

De fato, avaliar a eficácia do ensino de Literatura é tarefa complicada, isso porque é difícil medir em números, letras ou conceitos o grau de compreensão do texto de determinado de aluno. Deriva disto a necessidade de se realizar alguma outra tarefa, geralmente escrita, além da leitura, atendendo assim, às cobranças da escola, dos pais, e até mesmo dos alunos.

Contudo, a nota para tal tarefa deve refletir todo o processo de leitura e não somente aquela atividade específica, como alerta Cosson (2006).

Em meio às discussões sobre por que ensinar Literatura na escola e qual é a situação deste ensino, Adélia fez o seguinte comentário, acerca da separação entre Gramática, Literatura e Redação:

Embora permita uma sistematização do ensino, [a separação entre Gramática, Literatura e Redação] acaba por dar uma impressão de que são áreas distintas, o que considero um problema (...). Por outro lado, nas escolas em que não há essa separação, os professores acabam privilegiando uma área. A Gramática.

Chiappini (2002, p.p. 17-18) também tratou deste problema:

Ontem, como hoje, dificilmente conseguimos integrar o estudo da língua e o estudo da literatura. Sempre as aulas de língua tiveram a tendência a se concentrar na gramática, estudada abstratamente, através de exemplos soltos, de frases pré-fabricadas sob medida para os fatos gramaticais a exemplificar ou exercitar.

Adélia também expressa esta dificuldade. Contudo, justifica o privilégio da Literatura no currículo do ensino médio:

Considerando que o fundamental é todo voltado para a Gramática, acho que não temos muita opção [a não ser privilegiar a Literatura no Ensino Médio] (...). Mas imagino que desde o início seria necessário trabalhar com textos literários, produção escrita, leitura e uma sistematização lingüística, sem a paranóia normativa.

Buscando religar a discussão com o tema do tópico, Adélia deu a seguinte resposta à pergunta: “Por que muitos professores privilegiam a Gramática, em detrimento da Literatura?”:

Muitos professores encontram na Gramática um porto seguro. Para ensinar Literatura é preciso ler, redação, saber ler e escrever, além do trabalho de corrigir.

E reafirma as justificativas de privilegiar o trabalho com Literatura e produção de texto:

Na verdade, sou professora de Português, em minha escola não há separação. Mas não posso negar que gosto muito de dar aula de Literatura (...). Confesso que ultimamente só tenho dado aula de literatura e redação.

Seu trabalho poderia ou deveria ser diferente?

Nas circunstâncias em que trabalho não, porque se não fizer isso, eles sairão da escola sem ter visto nada. Mas acredito que o ideal é abordar um pouco de cada área.

Vemos que os extremos são problemáticos: ou se utiliza a Literatura como base para os estudos gramaticais; ou relegamos a ela um papel ainda mais secundário, quando utilizamos resumos, questionários de verificação de leitura ou de dados históricos. Ambas as concepções diluem a função primordial dos estudos literários:

A importância da leitura na escola, o prazer, o desenvolvimento da consciência crítica obtida pela leitura são fatores raramente valorizados – o texto ainda segue sendo tratado como pretexto para estudos lineares de língua, base para exercícios superficiais e acríticos de ‘interpretação’ (LEAHY-DIOS, 2001, p. 34).

Diante desse impasse, Adélia optou por privilegiar a Literatura, pois se assim não o fizesse, seus alunos não teriam contato com ela.

3. Clarice

3.1. Perfil

Clarice tem 44 anos e reside na cidade de Curitiba, no estado do Paraná. Contudo, sua formação, em escolas públicas estaduais, se deu no estado de São Paulo.

Formou-se em Letras (2004), em um centro universitário particular do Paraná. Ainda neste centro universitário realizou um curso de especialização e o Mestrado⁶⁰, ambos em Teoria Literária.

Leciona em um colégio particular desde 2004, para os ensinos fundamental e médio, e também em um Instituto Superior de Educação para o curso de Pedagogia, desde 2006.

3.2. A educação básica

Clarice inicia seu relato demonstrando ser uma grande leitora. Sua paixão pelos livros é, a todo o momento, reafirmada:

⁶⁰ O mestrado de Clarice estava em andamento quando os dados apresentados foram coletados.

Sempre fui uma leitora apaixonada. Quando não tinha nada para ler – o acesso a gibis e livros indicados a minha idade não era tão fácil, até pela questão financeira – eu lia os livros escolares de meus irmãos mais velhos – 12 e 8 anos respectivamente. Meus preferidos eram os de História e Português ... ah! Como eu viajava naqueles textos e exercícios longos e, na maioria das vezes, confusos para uma menina de pouco mais de 6 anos!

Tal amor pelos livros e pela leitura, aliás, foi ressaltado pela professora Clarice como um dos motivos de sua aproximação com área de Humanas e com o curso de Letras.

Segundo a professora Clarice, a escola pública à época que cursou era de qualidade, portanto, relata, seus professores eram “ótimos”.

Apesar disto, no ensino fundamental, preferia os professores de História e de Português, disciplinas que lhe davam “prazer nas aulas”, quanto aos demais, não citados no relato, não se tornaram inesquecíveis, posto que não provocavam a mesma sensação.

Já no ensino médio, a professora Clarice relata a escolha do curso técnico em Nutrição e Dietética, por influência da mãe e por admiração à irmã que havia feito o mesmo curso. E, embora tenha apreciado algumas disciplinas do curso, diz:

paixão mesmo, eu reservava para as aulas de ... Português e Literatura, principalmente essa última. Tive um professor – J. L. – que era gago (o que, confesso, muito nos divertia!), mas que me levou a conhecer, em detalhes, um certo Sr. Casmurro e sua esposa, aquela, dos olhos de ressaca... Foi mágico! Até hoje, ao falar do livro com meus alunos, sinto-me invadir pela excitação que nossas discussões em sala de aula suscitavam, lá nos anos 80...

Além do professor de Literatura, Clarice ressalta a importância que a professora de Matemática teve em sua formação:

Agora, uma das coisas mais importantes nessa etapa de minha vida escolar foi que finalmente entendi e aprendi a gostar de matemática! Ah! Dona L.! Grande mestra! Rígida, econômica em sorrisos e elogios, mas que paixão pela ciência que destrinchava, quadro a quadro! Parecia tão simples, a tal da matemática... PA, PG... tudo claro como água! Que prazer receber meu primeiro “A” em matemática! Era quase uma poesia, encantadora de repente...

E faz, ela própria, uma análise da influência desta professora do ensino médio em sua carreira de professora atual:

Creio que aprendi que tudo o que é feito com paixão deixa marcas indeléveis em nossas vidas. Veja como a professora de matemática marcou minha existência – aliás, sei fazer PA, PG e Equações até hoje!- A disciplina nunca frequentou minha lista de preferências, mas a entrega da Professora, a paixão que a movia, mudaram meu olhar para sempre...

Sempre afirmo que, se um dia eu entrar em sala de aula e me detiver no planejamento frio e distante, quando eu não sentir mais o prazer da antecipação por uma aula, por uma discussão, por uma reflexão, será a hora de parar; mas eu, sinceramente, espero que isso nunca aconteça! Sou movida pela paixão que tenho por nossa língua e por nossas letras.

Outra lembrança do ensino médio é da biblioteca da escola, que reafirmou a condição leitora da professora:

Com mais de cem anos de existência, a instituição tinha uma biblioteca maravilhosa e a menina que lia os livros dos irmãos não podia descobrir tesouro maior! De Camilo Castelo Branco a Jorge Amado, li de tudo. Até minha formatura, em toda a história da escola, eu havia sido a aluna que mais lera os livros daquela biblioteca. Ah! Posso sentir o cheiro daquele lugar, daqueles livros que embalaram meus sonhos adolescentes, que me viram crescer, sorrir e chorar tantas vezes!

3.3. A graduação

Clarice demorou bastante tempo para descobrir sua profissão. Casou-se, teve filhos, mudou-se de cidade, até que um dia, já com os filhos crescidos, um sentimento de depressão a atingiu. Segundo ela, sentia-se inútil e triste, foi quando seu marido sugeriu que cursasse a faculdade que tanto sonhara: Letras.

E, mesmo sem saber se seguiria a carreira ou não, Clarice foi realizar seu sonho. Ela relata que o fato de ter feito a faculdade depois de tantos anos foi seu grande aliado. A maturidade que ela julgava ser motivo de vergonha foi um importante fator para que ela pudesse aproveitar cada momento do curso.

Mas também relata alguns dissabores do curso, como por exemplo, as aulas de Língua Portuguesa:

a primeira professora de Língua Portuguesa – 2 semestres! – era fraquinha, insegura e muito chata – acredite se quiser, ela afirmava com orgulho que nunca havia dado nota máxima a nenhum aluno! É claro que encarei isso como um desafio e tivemos bons embates por conta de erros inexistentes apontados por ela!

Diferente do professor de Língua Portuguesa dos semestres seguintes, cujas lembranças são marcantes:

foi uma alegria conhecer, depois, o Professor M., grande Mestre, sério, competente, profissional até o último dos fios brancos que ornavam sua cabeça e conferiam-lhe o ar distinto. Resultado: paixão geral: a cada semestre, um novo abaixo-assinado para mantê-lo em nossa sala. Graças a ele tive que vencer as barreiras que eu tinha em relação à internet e tudo o que era virtual... mais uma coisinha a acrescentar a minha lista de agradecimento....

Já os professores de Literatura ou de Teoria da Literatura são lembrados com bastante carinho:

Teoria da Literatura... Professoras E. e minha hoje amiga S... as aulas eram prazer, alegria, sentia-me enlevada ao ouvi-las discorrer de forma tão apaixonada sobre a Literatura! Depois, Professora R, nos incitando a buscar a funcionalidade de tal capítulo... Macunaíma nunca foi tão bem estudado! Professor M. e sua Literatura Portuguesa... tão sério e tão competente. Um capítulo a parte merece a Professora Si., doce e competentíssima professora, com quem tenho o prazer de compartilhar a amizade e alguns projetos de estudo. Literatura Americana e Britânica... inesquecíveis, mas não conseguiram ofuscar o brilho da narrativa de Riobaldo, a nós apresentado, apaixonadamente, pela Professora S.

E traz ainda, mais professores que, segundo Clarice, marcaram a sua vida:

Também é preciso falar do Professor C., de Psicologia da Educação. Freud e eu éramos incompatíveis até então... Insubstituível... com a saída do mestre, passei o semestre seguinte em pé de guerra com seu substituto, que tinha o horrível defeito de não ser C.! Ah! É claro que Cultura Brasileira com um certo Professor L. não foi aula, foi show!!!

Houve outros que passaram e não deixaram suas marcas, seja por falta de identificação, seja por falta de ... paixão!

Percebemos até este momento que a característica fundamental de todos os professores que Clarice diz admirar é: demonstrar paixão pelo que faz. Fator que se reflete na prática, no cuidado, na seriedade, na competência, no profissionalismo.

Por fim, relata sua experiência como aluna, extremamente participativa nas aulas:

Não posso encerrar esse capítulo sem falar do grupo de estudo que eu e alguns colegas – hoje amigos do peito – formamos. Éramos sete e nossos trabalhos eram sempre esperados pela turma e pelos professores. Trabalhávamos arduamente nos finais de semana, sempre em “cumplicidade” com nossos familiares e realmente posso dizer que fomos ótimos alunos: sempre buscando ampliar nossos horizontes, sempre motivados, tínhamos prazer em estar junto e realizarmos nossos trabalhos de modo a extrair o melhor. Tudo isso fez dos anos de faculdade uma experiência rica, inesquecível e que me traz frutos até hoje, pessoal e profissionalmente.

A paixão de alguns me motivava, a inoperância de outros me desafiava, a cumplicidade dos colegas me sustentava e assim, me tornei Professora de Português, Inglês e Literatura!

3.4. A professora

O início de sua prática em sala de aula foi bastante ocasional, embora proveitoso, segundo Clarice:

Ao me graduar, já estava lecionando. Tudo aconteceu de forma tão natural, nem tive muito tempo de me questionar, parece que, no fundo, eu sempre soube que seria professora! Ao ingressar no penúltimo semestre, passou uma pessoa pela minha sala dizendo que a escola onde ela trabalhava estava procurando um professor de Inglês. Ela deixou o telefone da escola e eu liguei no dia seguinte, fiz a entrevista e consegui as aulas de Inglês ... e as de Português também! Eu dava aulas para todas as turmas da escola: do maternal a oitava série, todos foram meus queridos “cobaias”! Doze turmas e eu lá, encarando de frente. Engraçado como não tive receio em abraçar essa oportunidade: eu, na verdade, sabia

que “daria conta do recado”. É claro que não foi fácil, precisei de tempo, muito esforço e disciplina para não perder nada, no trabalho e na faculdade, mas sinceramente me sai bem, prova disso é que continuo lecionando no mesmo lugar!

Percebemos o quanto o curso encaminhou Clarice para a sala de aula, o que não era sua expectativa, mas aconteceu de forma natural. Também podemos depreender sua confiança em si mesma, a certeza de que tudo daria certo.

Seu primeiro dia de aula foi bastante curioso, assim como Adélia, teve início ainda durante o período universitário, nos estágios:

A primeira vez em que me vi frente a uma sala de aula foi no primeiro dia de meu estágio de observação. A professora regente convidou-me, gentilmente a “assumir a turma”, já que ela “não suportava dar aula para aquela classe”. Vocês podem imaginar o espanto que senti! Os alunos olharam para mim, e neste momento, não sei precisar quem ficou mais assustado, se eu ou aqueles jovens! A aula era de Inglês, para uma 6ª série em uma escola estadual, aqui em Curitiba. Ainda em estado de choque, peguei o livro – que eu não conhecia! – e comeci. Primeiro, me apresentei e contei a eles o que eu estava fazendo ali. Enquanto isso, a professora estava absolutamente alheia, mexendo com os livros dela no canto da sala, ou seja, eu estava ali, absolutamente naufraga em meio a um oceano de olhinhos curiosos. A partir da absoluta falta de profissionalismo da professora regente, então, fui iniciando minha vida profissional. A princípio, fiquei insegura, mas depois, ao perceber que eu dominava o conteúdo, fui me soltando e ficando mais segura. Passado o susto – e a decepção, por que não dizer, com a professora -, sai realizada, adorei a experiência! Também me surpreendi com minha postura – e aí, eu passei a valorizar também minha experiência como pessoa, minha maturidade. A experiência se repetiu em todas as turmas pelas quais passei: 5ª, 7ª e 8ª séries, mas eu já estava mais esperta e antes de entrar em sala, eu já preparava o material, inclusive trazendo de casa músicas e algumas curiosidades. Foi uma experiência muito rica: observei que a professora não saía de um determinado canto da sala e eu passei a fazer o contrário: passei a caminhar entre os alunos e conversar com eles e acabei descobrindo, por exemplo, que havia uma aluna chilena e que, ao contrário do que a professora falava, ela não participava das aulas, não por ser “vagabunda”, mas por não compreender o que dizíamos. E assim foi, cada dia de estágio “de observação”, era, na verdade para mim, mais um dia de trabalho.

É um relato bastante comum entre os formandos em Letras de experiências em que, durante os estágios, são convidados a lecionar no lugar dos professores titulares, ou mesmo atuarem como professores eventuais nas escolas em que iniciam seus estágios de observação.

Clarice também aponta as características de um mau professor, aquele que não é profissional, que não prepara aula, e, a partir da observação da ineficácia de certos métodos adotados pela professora titular, assumiu uma postura contrária a dela.

O aprendizado que teve a partir desta experiência, especialmente a partir da decepção com a postura da professora observada foi grande:

O que aprendi com isso foi que, independentemente de estarmos descontentes com nossas condições de trabalho ou de salário, os alunos não devem ser punidos por isso. A escolha é minha e, portanto, não posso descontar naqueles jovens. Depois, percebi que o contato com os alunos não pode ser burocrático, é preciso conhecê-los e nos fazer conhecer, para que um mínimo de respeito se estabeleça entre nós. Temos que nos conscientizar que a nossa frente não estão números, mas para seres humanos, com seus defeitos e qualidades, com seus picos de carência e de segurança, com desejos e necessidades a serem respeitadas. No fundo, acho que acabei aprendendo muito mais nesse estágio do que se eu tivesse feito uma observação “convencional”.

O descontentamento do professor com suas condições de trabalho é bastante discutido, especialmente pela mídia. Para Clarice, não estar feliz com suas condições de trabalho não pode, nem deve ser sinônimo de desânimo, de falta de profissionalismo, de abandono do aluno.

Outra questão é o aprendizado proporcionado pelo estágio que deveria ser somente de observação, mas que passou a ser também de regência, um fator positivo para a formação de Clarice.

Apesar de não ter certeza de que seria professora quando iniciou na profissão, Clarice demonstra toda a sua paixão pelo que faz:

Fiquei pensando na pergunta, em porque seguir essa carreira... é simples: porque respiro!

E apresenta um relato de um de seus alunos que se mostra agradecido à professora Clarice por suas aulas, sobre o qual complementa:

Despertar o jovem, através da Língua Portuguesa e da Literatura, é por isso que luto!

Em relação à formação para a prática, a professora Clarice relata que também se questiona sobre o tema:

Na verdade, sempre questiono bastante este aspecto: o que faltou em teoria para que eu me saísse melhor na prática, em sala de aula. Um dos aspectos que acho primordiais é a compactação das disciplinas na graduação: eu cursei Letras Português – Inglês em apenas 3 anos, e assim, obviamente, ficou muita coisa para trás, mais especificamente, nas áreas de Didática e Metodologia de Ensino, além de nossa legislação na área de educação, que nos levaria a conhecer nossos direitos e deveres como profissionais. Tais construções, eu fui tecendo, aos poucos, por necessidade ou mesmo curiosidade, mas ainda tenho muitas lacunas em aberto: ainda hoje fico em dúvida se determinada atitude é ou não adequada, se os alunos sentir-se-ão constrangidos ou não, enfim, experiências que às vezes eu vivo na prática sem ter uma base teórica para tal.

Podemos considerar neste momento as ideias de Gómez (1992) quando este trata da racionalidade técnica. Para o autor (Ibid) esta perspectiva não entende que o professor se depara com situações diferentes diariamente, não sendo possível, portanto, que uma única resposta teórica possa responder às diferentes questões do dia-a-dia.

Clarice também fala dos conflitos que teve com o colégio em que trabalha:

Outro aspecto que algumas vezes se mostra conflituoso é com relação à postura da Coordenação do Colégio em que trabalho. Desde que assumi a disciplina de Literatura tenho como meta que os alunos leiam mais e entendam o que leram, que estabeleçam relações com o mundo à sua volta e que descubram o prazer de ler. Para tanto, adoto um livro por bimestre. A questão é que a Coordenação acha isso um “desperdício”, e insiste para que eu deixe os alunos ‘a vontade’ para escolherem o que quiserem ler. Ora, mas se já tendo a obrigatoriedade da leitura, muitos não lêem, se mesmo sendo cobradas as leituras – seja através de encenações, de debates, de reescritas –, alguns já não se envolvem significativamente, como seria então se cada um ficasse por sua conta e risco. Talvez 10% dos alunos participassem, mas os demais, sinceramente, acho difícil. Outra dificuldade é avaliar vinte, trinta livros diferentes a cada bimestre. E que tipo de reflexão faríamos, se cada um estivesse lendo livros diferentes, de estilos diferentes. Esse é,

atualmente, meu maior desafio: a cada novo bimestre, ter que travar uma batalha velada com quem em, princípio, deveria me apoiar, até pelos resultados já obtidos com atividades apresentadas pelos alunos. Interessante é que estes, ao chegar o final do bimestre, já começam a perguntar qual será o próximo livro e a trazer sugestões – sempre ouço os alunos e busco atendê-los em suas sugestões, mas se não é possível, explico o porquê de estar adotando determinado livro e não outro e sempre proponho que eles optem como gostariam de trabalhar o conteúdo e como preferem ser avaliados. .

A adoção de um livro por bimestre, ou seja, quatro livros por ano, quase alcança os índices médios de leitura de um brasileiro (4,7 livros por ano). Mas, o fato de serem os livros escolhidos pela professora é visto como desperdício pela coordenação, já que os alunos não têm liberdade para escolher o que ler, embora a professora afirme que ouviu sugestões dos alunos antes de selecionar as obras.

Fato é que a coordenação da escola parece entender que a liberdade do aluno está acima de tudo, uma visão que dificultaria o trabalho do professor, como salienta Clarice, visto que este teria dificuldades em trabalhar em sala de aula um universo distinto de livros lidos ao mesmo tempo por diferentes alunos.

As leituras, por sua vez, são cobradas por meio de encenações, debates e re-escritas. Aqui cabe lembrar as considerações de Cereja (2005) sobre a influência dos cursinhos e suas práticas na educação básica. As práticas de cobrança de leitura da professora Clarice são uma herança das práticas destes cursos, que visam tornar o ensino mais agradável. Todavia, nestes cursos as encenações, debates e re-escritas substituem a leitura do texto propriamente dito, como forma de otimizar o tempo, já a professora se utiliza dessas práticas para cobrar a leitura integral do livro.

Falando sobre Literatura, a professora Clarice assim define seu objeto de trabalho:

Paul Valéry diz que o leão é feito de carneiro diluído. Pois bem, eu digo que nós somos feitos de literatura diluída!

Literatura é o ar que eu respiro, é a forma de sensibilizar, de tocar as pessoas. Para mim, tudo o que desperta emoções no leitor, que o transforma, que o faz pensar, é Literatura. Se, ao final de

uma leitura, o indivíduo sentir-se tocado, sensibilizado, 'incomodado' com o que leu, voilâ! A Literatura cumpriu seu papel!

E reflete sobre por que ensinar Literatura:

Por que ensinar Literatura...

Infelizmente, em nosso país, pouquíssimas pessoas têm o hábito da leitura. A grande maioria não lê, ou se o faz, é por necessidade ou imposição. Passamos horas grudados na frente da TV, mas não dedicamos 30 minutos de nosso dia para fazer uma leitura, seja de jornais, revistas, livros, etc. Alguns acham perda de tempo, outros, perda de dinheiro – acham caro gastar \$20,00 em um livro para seus filhos, mas os levam semanalmente ao Mac Donald's! -, outros ainda, orgulham-se por não terem lido sequer um livro na vida e terem chegado onde chegaram! É por isso que acho tão importante o nosso papel de professores de Literatura, acho que somos meio “despertadores” de nossos alunos: ao trazer curiosidades ou informações complementares sobre o livro proposto, ao instigar a curiosidade, contando o início da narrativa e parando no momento mais importante, propondo releituras, enfim, “cutucando” e desafiando os leitores. Ainda que a leitura seja ‘obrigatória’, há, nos textos, iscas que podem fisgar as mentes mais reticentes e assim, quando menos perceberem, os jovens estarão irremediavelmente reféns do prazer que uma leitura traz!

Clarice traz para a discussão um assunto de que tratamos no capítulo I, a rivalidade entre leitura e televisão, falando assim, da necessidade que tem o professor de despertar seus alunos para a leitura, mesmo que obrigatória.

Relembremos as palavras de Azevedo (2009)⁶¹ quando este fala dos pais dos alunos que consideram a leitura ficcional um desperdício, principalmente de dinheiro, para entendermos melhor o desabafo de Clarice sobre a visão que os outros têm de seu papel na sala de aula.

E mostra-se, como já pudemos perceber, uma leitora assídua:

Quanto a mim, posso dizer que troco qualquer atividade por um bom livro! Ao iniciar uma leitura, sinto-me às portas de um mundo novo, a ser desbravado por mim e por minhas inferências; mas

⁶¹ As referências ao autor foram retiradas de palestra intitulada “Literatura Infantil e sistema cultural dominante”, realizada no 1º CONGREG, em São Paulo, no mês de novembro de 2009.

devo confessar que, ao fechá-lo, às vezes tenho uma sensação de abandono de vazio, sou quase uma órfã literária. Se a temática é boa, ela fica 'me incomodando', e eu a levo por muito tempo dentro de mim... quiçá para sempre! Até hoje não deixei de ler um livro que tenha começado: ainda que eu não goste, vou até um fim, é o desafio a que me proponho, afinal, só vou poder formar uma opinião, uma idéia, se eu souber do que estou falando. Por outro lado, por vezes me pego adiando a leitura do desfecho do livro, só para prolongar o prazer que ele me traz. Uma de minhas maiores alegrias na vida é que meus dois filhos, de 21 e 17 anos, são bons leitores de livros, de jornais e revistas e um de nossos programas favoritos é passar a tarde em uma boa livraria! Resumindo, posso dizer que tenho um caso de amor com a Literatura, é isso!

Como afirma Lajolo (2006) um professor de Língua Portuguesa deve estar familiarizado com os clássicos, ainda que não goste deles, deve conhecê-los. É nesse sentido, que entendemos quando Clarice fala da importância de se conhecer o objeto do qual se fala.

Ensinar Literatura para a professora Clarice é um grande instrumento:

para "chamar" os alunos, para incitá-los a olhar o mundo com outros olhos, a sair do mundinho particular de cada um e buscar questões e respostas que os tornarão mais críticos, mais sagazes, mais completos. Eles devem ser produtores de opinião e não meros reprodutores da opinião alheia! Para falarmos das mazelas sociais que assolam nosso país, por exemplo, recorro a questões históricas, que vêm desde o nosso "descobrimento", passando pela escravidão, a maior das chagas em nossa sociedade, pois seus frutos nos acompanham até hoje. Para tal, nada melhor que buscar em Jorge de Lima e Gilberto Freyre, entre outros, subsídios para mostrar como a opressão de ontem destruiu a alma negra, e o que vivemos hoje é o resultado disso. Para falar da emoção do primeiro beijo, vamos de Lispector no conto "O primeiro beijo"; Rubens Fonseca nos traz a violência desbocada do dia-a-dia; Lygia Fagundes e seu surreal "As formigas" atrai e assusta os alunos; e os clássicos: Capitu traiu ou não Bentinho... ah! Essa é, de longe, a maior das incógnitas! E ainda serve para analisarmos o papel da mulher nos séculos XIX e XXI: Será que haveria lugar para Capitu atualmente!. E assim, estabelecendo relações, do ontem com o hoje, a Literatura vai permeando nossos encontros e desencontros pela vida... Encenar "Noites na Taverna" para entender o "mal do amor"; montar um Festival de Teatro só com autores brasileiros: Dias Gomes, Suassuna...; propor novos finais para os textos lidos, mostrando as oportunidades de criação e re-criação de idéias e textos. Mostrar que, como diz Riobaldo, " Mire veja: o mais importante e bonito, do

mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior.” E vamos nos construindo, nos mudando através da Literatura! Isso é mágico!!!

Relacionar a Literatura com os acontecimentos atuais, proposta da professora Clarice, é uma reivindicação dos alunos, de acordo com pesquisa realizada por Cereja (2005).

Por fim, encerra sua contribuição falando dos problemas e soluções por ela enfrentados, diariamente, nas aulas de Literatura:

Antes de pensar em soluções, tenho que primeiro identificar os problemas e, obviamente, o mais desafiador é despertar em meus alunos a vontade de ler. E meu dilema é esse: como mostrar a função que a leitura tem em nossas vidas. Por quê e para quê ler. O interessante é que, ao conversarmos informalmente, todos são unânimes em afirmar a imensa importância da leitura. Mas para sair da leitura e chegar à Literatura, há um abismo. Preciso construir uma ponte entre a Literatura e os alunos, e cada turma precisa de uma ponte personalizada. Não há um modelo pronto. É preciso ir buscando, junto a cada grupo, elementos que me dêem indicação de como posso “provocá-los”. Há algumas turmas que ‘funcionam’ melhor com textos e livros mais voltados a assuntos atuais, outros, que precisam ir a textos históricos, outros, ainda, buscam uma boa dose de fantasia. A partir da identificação do perfil das turmas, é ir buscando textos que se encaixem nele e pedindo, inclusive, sugestões aos alunos. Ouvi-los é um bom jeito de estabelecer uma relação de confiança mútua: eu os ouço e sou ouvida por eles. Quando o jovem lê e aprecia a leitura, ele torna-se um agente multiplicador: já tive casos de alunos que leram um livro, gostaram tanto que comentaram com os alunos de outra série, que vieram pedir para que eu adotasse o mesmo livro para eles. Isso me deu uma satisfação muito grande, pois senti que todo o meu trabalho estava trazendo frutos. Creio que o caminho é por aí...

A função da Literatura, este é um problema enfrentado por todos os professores da disciplina hoje. Demonstrar para o aluno a importância do objeto de estudo, que, sem fins práticos, como mercado de trabalho, por exemplo, cai no descaso e no desprezo, sendo considerada importante somente para o vestibular, como mostram Cereja (2005) e a maioria de nossos participantes.

4. Eunice

4.1. Perfil

Eunice tem 29 anos e reside na cidade de Prudentópolis, no estado do Paraná. Também foi nesta cidade que cursou a educação básica, em escolas públicas, municipais e estaduais.

Formou-se em Letras (2006), em uma universidade pública do Paraná, onde cursou entre os anos de 2008 e 2009 uma especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura.

Atualmente leciona Língua Inglesa para os ensinos fundamental e médio em diferentes escolas estaduais, e também Língua Portuguesa em um cursinho pré-vestibular municipal.

4.2. A educação básica

Eunice foca seu relato sobre as experiências no ensino fundamental no incentivo à leitura. Aliás, este será um tema recorrente em sua fala. Diz ela:

No Ensino Fundamental primeiro e segundo ciclos, lembro que nunca tive incentivo à leitura. Nessa fase de ensino os professores estavam mais preocupados em que os alunos adquirissem capacidades de escrita e da estrutura da língua. Era muito comum trabalhar a leitura visando apenas à forma da língua. Por exemplo, o uso das cartilhas que enfatizavam a aprendizagem das letras, palavras sem contextualizar: “Ivo viu a uva”; “O boi babou”, etc. Nessa fase e com essa metodologia, realmente, o uso texto nas aulas era como pretexto para a aquisição das letras, palavras, frases soltas, que parecem descoladas da realidade.

De acordo com Freire (2001) memorizar mecanicamente a descrição de um objeto não significa conhecê-lo, por isso, quando se lê para memorizar a descrição de um objeto, não há nem leitura propriamente dita, portanto não resulta em conhecimento. E

prossegue (2001, p. 19) “para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras”. E, a partir destas considerações ressalta que a leitura do mundo é anterior à leitura da palavra (Ibid).

Lajolo (1991, p. 53) também fala sobre o uso do texto como pretexto para outras atividades:

em situações escolares, o texto costuma virar pretexto, ser intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo. E, no entanto, texto nenhum nasceu para ser objeto de estudo, de dessecação, de análise. Salvo raras e modernas exceções – por exemplo, os textos produzidos de encomenda e sob medida para alguns livros escolares – um texto costuma ser produto do trabalho individual de seu autor, e encontra sua função na leitura igualmente individual de um leitor.

O privilégio da Gramática, em detrimento da Literatura, ou no caso acima da leitura, também esteve presente no relato de Adélia, como vimos anteriormente, quando esta última diz que os professores, quando têm de optar ou por uma ou por outra, acabam optando pela Gramática.

A professora Eunice atenta para este fato (a ausência de leitura), especificamente, devido à sua curiosidade, quando ainda criança, instigada pela contação de histórias proporcionada pelo seu avô:

Quando eu era criança, meu avô, mesmo não sabendo ler e escrever instigava minha vontade em ler contando histórias infantis (causos). Eu sempre gostei de ouvir as histórias que meu avô contava, por isso quando fui alfabetizada comecei a solicitar, à professora, livros de leitura. A professora regente da turma não trabalhava com literatura, mas como minha madrinha era professora auxiliar eu pedia a ela que me trouxesse livros para eu ler. Eu sempre procurava nos livros as histórias que meu avô contava. Minha primeira leitura foi “Branca de neve e os sete anões”, desde então sempre estou em contato com os livros, posso dizer que sou viciada em leitura.

Embora também afirme que o hábito da leitura nunca foi incentivado em sua casa:

Em minha família nunca existiu o hábito da leitura e livros não havia em casa. Mas, mesmo assim, eu procurava a biblioteca (pública ou escolar) para emprestar livros. Hoje, sou eu que incentivo meus irmãos a lerem.

O incentivo da família, mesmo quando não-alfabetizada parece essencial para a formação do leitor. Veremos no relato de Fernando uma história parecida.

Ainda nesse sentido, de acordo com Kleiman (2001b), a maioria dos professores atuantes hoje provêm de famílias com pouca ou nenhuma escolaridade, sendo o diploma, o resultado de um esforço, muitas vezes familiar, para alcançar ascensão social por meio da escola.

Além disso, as afirmações de que os professores atualmente são não-letrados, devido ao contexto sócio-histórico-cultural de que fazem parte, desconsideram, momentos como o relatado por Eunice, em que apesar de não ter contato com livros em seu lar, as histórias contadas por seu avô, ou seja, os relatos orais instigaram sua curiosidade na busca por leituras.

Tal formação oral é ignorada quando se realizam as críticas à classe dos professores (Ibid).

Contudo, a professora Eunice afirma que também teve contato com professoras que incentivaram a leitura, sendo uma delas a responsável pela sua futura escolha pelo curso de Letras:

Já no Ensino Fundamental terceiro e quarto ciclos aconteceu exatamente o contrário daquilo que vivenciei nos ciclos anteriores. Durante os 4 anos finais, do ensino fundamental, eu tive a S. de língua portuguesa, e acredito que, pelo seu método de ensino, forma de incentivar os alunos aos estudos e a leitura, acabou sendo a responsável por eu ser hoje também professora de Língua Portuguesa.

Entenderemos melhor esta influência no próximo tópico.

Eunice fala ainda mais sobre esta professora, exemplificando seus métodos, muitos deles adotados por ela, enquanto professora:

Essa professora sempre incentivou os alunos à leitura. Muitas vezes ela deixou o ensino da gramática normativa para fazer aulas de leitura. Ela sugeria a leitura de algumas obras de literatura infanto-juvenil, nos dava alguns dias para efetuar a leitura e depois os alunos apresentavam (contavam), em sala de aula, a história do livro, enfatizando o que mais gostaram na história.

Outros métodos usados por ela eram a dramatização da obra, jograis, exposição, resumo por cartazes, entre outros. Uma das lembranças positiva, das aulas de leitura, é o livro (ilustrado ou não) que os alunos escreviam, pode ser considerado um intertexto com as outras lidas. Esse era planejado desde o 1º bimestre, a professora colocava no mural da sala de aula uma listagem de obras que poderiam ser lidas no decorrer dos bimestres. Os alunos ao ler cada livro faziam um fechamento da obra lida, pois essas obras seriam usadas para escrever o livro. Os alunos poderiam copiar as obras que leram, mas poderia usar trechos das obras lidas. No 4º bimestre acontecia o lançamento dos livros, em um determinado horário os professores e alunos se reuniam para que os alunos falassem da obra que escreveram. Os meus livros (não vale rir) tinham como títulos: Era uma vez..., Lágrimas de porcelana, Nas teias do destino e Como o vento. Esses livros depois do lançamento ficavam em exposição uma semana nos corredores da escola e depois eram entregues aos alunos. E o interessante é que não valia nota, mas mesmo assim a participação dos alunos era unânime.

Outra lembrança positiva era como a professora cobrava caligrafia. Duas hora/aulas por semana a professora verificava o caderno de caligrafia. Ela solicitava que procurássemos poemas e repassássemos no caderno de caligrafia, e depois cada aluno comentava o que havia entendido sobre o poema. Os alunos não gostavam desse método, mas eu sempre esperava com ansiedade as aulas de LP, para comentar o poema que havia escolhido e copiado no caderno.

A sequência exposta por Eunice no primeiro parágrafo é bastante parecida com a sequência básica de Cosson (2006), que foi discutida no capítulo I deste trabalho.

Eunice comenta também sobre atividades bastante comuns em aulas de leitura, tais como dramatização, jogral, exposição etc. Cosson (Ibid) também expôs algumas delas em seu livro e suas possibilidades de utilização em sala de aula. Contudo, adverte o autor (Ibid, p. 121):

o importante é que o professor perceba que essas atividades são possibilidades que só adquirem força educacional quando inseridas em um objetivo claro sobre o que ensinar e por que ensinar desta ou daquela maneira, isto é, elas devem estar integradas em um todo significativo [...]. Sem uma direção teórica e metodológica estabelecida, podem até entreter os alunos e diverti-los, mas certamente não apresentarão a efetividade esperada de uma estratégia.

Uma discussão importante e bastante atual que podemos retirar desta fala de Eunice é a questão da nota. Ela e seus colegas de classe realizavam a atividade proposta

pela professora de Língua Portuguesa por sua própria vontade, sem necessitar do “incentivo” da nota.

Afirmamos ser esta uma questão atual posto que, com a introdução da LDB e da progressão continuada, como vimos, muitos professores passaram a culpar esta última pelos problemas da escola, inclusive, em uma interpretação errônea do conceito, pela não repetência dos alunos e a conseguinte desnecessidade da nota, que levou ao desinteresse dos educandos pelas atividades escolares.

De acordo com Cordão (2007, p. 139):

o objetivo da avaliação, de acordo com a atual LDB, é o de verificar o grau de aprendizagem dos alunos, para melhor planejar novas atividades de ensino, novos programas de estudos, com vistas à obtenção de novos resultados de aprendizagem, para, assim, possibilitar a progressão contínua do aluno.

Ainda de acordo com autor (Ibid), à época da implantação da progressão continuada no estado de São Paulo, muitos interpretaram que o Conselho Estadual de Educação indicava a impossibilidade de reprovação do aluno e, conseqüentemente, a proibição da avaliação, quando este, na verdade, indicava a necessidade de se continuar avaliando, não com o objetivo de reprovar o aluno, muito menos de lhe oferecer um ganho pela realização das tarefas escolares, mas sim, como um instrumento de verificação de seu aprendizado, que deve(ria) ser usado para um replanejamento das atividades, com vistas a aprofundar o aprendizado.

Vemos então, pelo relato de Eunice, que o envolvimento dos alunos nas atividades do professor está além da possibilidade de ganhar alguma recompensa, no caso a nota, por sua realização. Está mais ligado à motivação, ao interesse demonstrado pela tarefa proposta, necessidades estas expostas por Martins (2006).

Freire (1996, p. 24) também tratou da questão. Para o autor (Ibid) o processo de aprender “pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador”. Esta curiosidade é denominada pelo autor de curiosidade epistemológica.

A própria Eunice enxergará isto ao analisar a forma de trabalho de sua professora do ensino médio, que atribuía notas para as leituras realizadas, sem, contudo, obter resposta de todos os alunos:

No Ensino Médio, o método usado pela professora era ler para obter nota. Quando eu estava no Ensino Médio acreditava que a professora estava certa em cobrar a leitura dos alunos e atribuir nota a essa leitura. Acreditava que era o único jeito que a professora encontrou para “incentivar” a leitura.

Com a pouca experiência que adquiri em Literatura vejo o método na professora como desestimuladora e não como incentivo, pois mesmo ela atribuindo nota os alunos não faziam a leitura literária exigida. Pois a professora contextualizava as obras a partir o estudo da história da literatura. Enquadrava o enredo, as personagens e as temáticas a um momento específico e fechado. E, isso é um trabalho tradicional, equivocado com a literatura. Onde fica a leitura, a interpretação, o diálogo, possíveis, do leitor com o texto? Acredito que a professora deveria trabalhar menos as escolas literárias e desenvolver um trabalho de estímulo à leitura. Pois para os alunos a leitura da literatura não fazia sentido. Ou seja, ler para “enquadrar” o texto à meia dúzia de características de estilo, de época, de autor?

Vemos ainda neste trecho que o enquadramento das obras lidas à determinada época histórica, ou ao período literário ao qual pertence, era a forma de trabalho desta professora, vista como tradicional e desestimuladora por Eunice, posto que não instigava a participação dos alunos na interpretação dos textos.

Novamente retomaremos os dados de Cereja (2005) para afirmar o quanto é importante que os alunos participem das aulas e mais, esta é uma reivindicação deles.

Sob a perspectiva da professora de Eunice, o ensino de Literatura torna-se um “discurso didático sobre Literatura” (Ibid, p. 11), ou neste caso, um monólogo sobre as características de estilo, de época, do autor, jamais uma discussão sobre o texto, sobre suas múltiplas interpretações, sobre as impressões do leitor.

Freire (2001, p. 26) fala da necessidade de que os professores reconheçam em seus alunos:

o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca. [...]. Escutá-los no sentido acima referido é, no fundo, falar com eles, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los.

Ficam aqui também algumas perguntas que tentamos responder no capítulo I. Segundo a professora Eunice, o trabalho durante as aulas deveria ter se voltado ao

“estímulo à leitura”, mas, ensinar Literatura é somente incentivar o aluno a ler? Ou ainda, o ensino de Literatura está a serviço somente da formação do leitor? E disto depreendemos, a Literatura só serve para ler?

4.3. A graduação

A professora Eunice também não tinha certeza quanto à escolha do curso de Letras no momento do vestibular. Sua grande incentivadora foi, como dissemos, sua professora de Língua Portuguesa do ensino fundamental:

Quando prestava concursos vestibulares (3 vestibulares) sempre fugia da licenciatura. Procurava outras áreas como ciências biológicas, bacharelado, e secretariado executivo, mas nunca passei. No momento de prestar o meu 3º vestibular, não sabia o que ia fazer, pois sempre o que eu quis fazer psicologia -, não tinha condições para manter o curso. Então, quando fui aos correios pagar a inscrição, encontrei minha professora do ensino fundamental, aquela que me incentivou a ler, ela me convenceu a prestar vestibular para o curso de LETRAS. E foi isso que fiz: prestei as provas e fui aprovada. [...] Não era o curso que almejava, porém precisava de um ensino superior.

A dificuldade em escolher o curso de Letras fez parte do relato de vários de nossos participantes que, mesmo ao escolherem o curso de Letras, confessaram seu desinteresse em seguir a carreira de professor. Carreira esta que, segundo Lajolo ([s.d.]), parece ser a única possível para um formando do curso de Letras.

Ainda neste ponto, vemos que a influência da professora de Língua Portuguesa do ensino fundamental foi além da mera inspiração, que percebemos nos relatos de outros participantes, esta apontou diretamente a carreira que Eunice deveria seguir, decisão que foi por ela acatada.

Contudo, suas primeiras experiências no curso de Letras não foram agradáveis, principalmente em decorrência da forma de trabalho de alguns professores:

Nos primeiros 6 meses de curso, pensei em desistir. Não pelas disciplinas, pois toda a grade curricular do curso de LETRAS apresenta disciplinas importantes para a formação dos profissionais, mas por alguns professores que estavam ministrando as disciplinas. Digo isso porque existem profissionais que chegam em um doutorado, aprendem muito, mas não sabem trabalhar o conteúdo a ser aprendido com os alunos de uma graduação. E o pior, são aqueles que fazem de sua titulação uma arma para humilhar os alunos e fazem questão de mostrar seu “poder na caneta”.

Todavia, existem aqueles profissionais que usam sua titulação para melhor contribuir para o ensino e fazem dessa titulação um imã para atrair pessoas sedentas por conhecimento.

Em todos os anos da graduação tive a chance de conhecer profissionais admiráveis, nos quais, hoje, em sala de aula me espelho, e se eu conseguir ser, pessoa e profissional, semelhante a eles, meus alunos adorarão literatura e conseguirão compreender o funcionamento e o uso da LP, pois com essas pessoas aprendi que uma titulação não acarreta o direito de diminuir ninguém, mas ensinar, incentivar e buscar conhecimento sempre.

Novamente podemos perceber o quanto a observação e o contato com outros profissionais durante a formação básica e universitária são importantes para a formação do professor. Seja para o bem ou para o mal, ao conhecer e vivenciar especialmente os métodos e formas de trabalho de outros professores, muitas das práticas do futuro professor são construídas, ainda que inconscientemente.

Com a professora Eunice e com todos os participantes desta pesquisa não foi diferente. E, ao lembrar suas experiências enquanto aluna, esta demonstra, como vimos, algumas de suas crenças sobre o que deve ou não ser feito em sala de aula. Alguns detalhamentos sobre a prática dos professores da graduação com os quais se identificou evidenciam algumas de suas práticas:

Porém, meus colegas e eu, fomos instigados à literatura, pelos professores L., R. e C., professores de Literatura Portuguesa, Infanto-juvenil e Paranaense. Esses professores trabalhavam o método criativo, o qual consegue unir a parte lúdica com a prática necessária para se trabalhar com alunos em sala de aula. Ou seja, esses desenvolviam trabalhos que instigavam nossa vontade de saber mais como trabalhar literatura. Em nenhum momento aplicaram conteúdos de épocas literárias, e sim, a sedução pela leitura/literatura de forma lúdica e divertida.

Percebemos o quanto Eunice valoriza os professores que fazem a ligação entre os saberes teóricos e os práticos, que mostram ou buscam criar formas de o professor entender e praticar o “como fazer”.

Mas, quais são os conhecimentos que devem ser abordados em um curso de Letras?

Pensando na formação de professores, um dos desdobramentos do curso, quando não o único, Silva S (2001) fala que as necessidades de conhecimento e as dificuldades reais que um professor enfrenta devem ser o ponto de partida das discussões sobre a formação. Em outras palavras, o curso de Letras e os cursos de formação em serviço, devem considerar as necessidades de conhecimento do profissional, para isto urge que se faça uma aproximação real entre universidade e escola, para que se desfaçam os mitos que um tem em relação ao outro.

Retomando a fala de Eunice, há uma menção ao trabalho com o lúdico, visto como algo positivo. Este também é utilizado, especialmente na educação básica, como forma de incentivo aos alunos, apesar de que seu conceito vem sendo bastante mal-interpretado, visto que muitos professores entendem que trabalhar com o lúdico é simplesmente deixar o aluno brincar, ou transformar a aula em um momento descontraído e, portanto, descomprometido com o conteúdo, quando na verdade, espera-se o inverso, um compromisso maior com o conteúdo trabalhado de outra forma, mais atraente para o alunado.

Esta estratégia também se fez necessária em âmbito universitário como forma de instigar os futuros professores à leitura literária, visto que a familiaridade dos mesmos com este e com outros tipos de texto vem sendo constantemente questionada (KLEIMAN, 2001b).

Eunice fala um pouco mais sobre as experiências da formação universitária, focando naquelas que envolviam a leitura e a Literatura:

Na graduação aprendi a gostar, ainda mais, de literatura (portuguesa, brasileira, paranaense e infanto-juvenil). Obviamente, que na graduação encontrei professores que aplicavam

literatura tradicional. Trabalhavam as obras relacionadas às escolas literárias e faziam uma verificação de leitura (ler para ganhar nota). O professor direcionava uma obra literária, com um determinado tempo para a leitura e fazia uma prova de verificação de leitura, na qual constavam questões sobre a obra e os acadêmicos deveriam correlacionar ao tempo literário estudado. Diante de tantas discussões sobre incentivo a leitura, nos deparamos, na graduação, com professores com ensino tradicional de literatura.

A professora foca sua fala nas falhas por ela apontadas como existentes já em sua experiência no ensino médio, como vimos anteriormente, tais como: historiografia literária, ler para ganhar nota, prova que cobrava a correlação da obra estudada com sua respectiva escola literária.

Todos estes são problemas tradicionalmente criticados nas aulas de Literatura, como demonstram as pesquisas de Rocco (1981) e Cereja (1995), só para citar as mais conhecidas.

Em outro momento, Eunice fala de seu esforço no decorrer do curso para alcançar uma boa formação:

Como optei pelo o curso de Letras acreditava que deveria fazer bem feito, então aproveitei todas as chances que apareceram no decorrer do curso. Procurei estar envolvida com trabalhos de extensão universitária, bem como, pesquisas científicas e apresentações em congressos nacionais (relacionado ao tema do TCC: A produção descritiva dos alunos cegos: como descrevem o que não podem “ver”).

Considero que a graduação fez bem para mim, posso afirmar que a graduação não traz um emprego fixo na área, mas abrange seus conhecimentos, porém esses conhecimentos estão relacionados a pesquisas científicas. Então, se o aluno não desenvolver pesquisas ficará com o conteúdo ministrado em sala de aula. E esse conteúdo depende muito do professor que ministra, pois eu tive professores despreocupados com o ensino/aprendizagem. Ou seja, de grosso modo, as disciplinas de literatura tiveram um bom ensino, obviamente, que tive professores dinâmicos e outros tradicionais. Outras disciplinas que foram de suma importância foram análise lingüística e lingüística aplicada, com essas aprendemos assuntos que nos ajudam em sala de aula.

Eunice demonstra nesta fala que o curso de Letras e suas disciplinas trazem o conhecimento do assunto a ser ensinado, enquanto a formação do professor depende dele, de seu esforço em fazer pesquisa, segundo ela.

Aqui entendemos que quando Eunice fala na importância de o professor fazer pesquisa⁶², ela está tratando da necessidade de se buscar outros aportes teóricos além daqueles trazidos pelo professor universitário.

Também podemos afirmar a necessidade da formação reflexiva do professor, aquele que investiga constantemente sua prática (SCHÖN, 1992), portanto faz pesquisa, como parte integrante do curso de Letras. Necessário é que a estrutura do curso ajude a conscientizar os futuros professores quanto a isto.

Segundo Freire (1996, p. 29):

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.

Centralizar a formação na pesquisa científica foi uma perspectiva também assumida por Adélia, como vimos.

No final do trecho acima, Eunice comenta sobre as disciplinas análise linguística e linguística aplicada como sendo de “suma importância” para a formação. Posteriormente, prossegue fazendo a ligação entre as disciplinas da graduação e os professores que as ministraram, expondo assim, a influência, na formação, não só do conteúdo, mas da forma como este era exposto.

Tratando especificamente dos estágios, Eunice diz:

Uma disciplina que deveria existir na grade curricular desde o 2º ano é estágio supervisionado. Os acadêmicos reclamam em fazer estágio, porém é a disciplina que desenvolve teoria e prática e, é com a qual percebemos se temos ou não o dom para a licenciatura. Eu tive a sorte, no 4º ano, de ter como professor de estágio uma pessoa criativa, humana, dedicada, responsável... é na arte de ensinar desse professor que tento me espalhar em sala de aula... tenho muito o que aprender, mas espero chegar “ser professor” como ele.

De acordo com Silva J, Assis e Matêncio (2001) é preciso superar a ideia de que a dimensão prática da formação acontece somente nos estágios supervisionados. Ela, enquanto conhecimento, deveria estar presente em todos os momentos da formação, seja

⁶² Cf. LÜDKE, M. *O professor e a pesquisa*. 2.ed. São Paulo: Papirus, 2003.

nos momentos de reflexão sobre a relação entre a atividade profissional e o objeto, seja no estágio, quando acontece o exercício desta atividade. E prosseguem as autoras:

é somente através de ações que promovam permanentemente a sistematização teórica do objeto de estudo e ensino – as quais não podem ser senão articuladas com o fazer, numa dinâmica que pressupõe que todo fazer seja consubstanciado na reflexão – que se possibilitará ao graduando de Letras o desenvolvimento e o refinamento das competências previstas para sua formação (SILVA J; ASSIS; MATÊNCIO, 2001, p. 290).

Contudo, entendemos que apesar de não ser o ideal, como também afirma Vagula (2005), o que vem acontecendo é exatamente o exposto por Eunice, os estágios são os responsáveis pela dimensão prática, enquanto o aporte teórico é dado no curso. Daí a sua inserção nos últimos semestres do curso, daí a separação que acontece em muitas universidades entre as disciplinas teóricas, dadas no Instituto ou Faculdade de Letras e as disciplinas práticas, da licenciatura, tarefa das Faculdades ou Institutos de educação.

Incomoda nesta fala de Eunice a questão do “dom” de ser professor. Entende-se pelo uso da palavra em si, que ser professor é algo inato, que já nascemos professores, de alguma forma, e que, não adianta fazer curso de formação se não tiver o “dom” de ensinar. Um pouco estranho pensar sob esta perspectiva tendo em vista que determinado graduando pode fazer todo o curso de Letras e, no momento do estágio (quando estes se configuram em estágios de aplicação, já que alguns cumprem as 300 horas previstas na LDB somente observando as práticas de outros professores), descobrir que não tem o “dom” de ensinar. Sendo assim, o que fazer? Partir para outra graduação?

Tal visão da profissão do professor como algo que necessita de um “dom” é bastante tradicional:

considerava-se o acesso á profissão docente como efeito de uma vocação, de uma certa predisposição inata para ensinar e trabalhar com os alunos. A crença nesse “dom” tem, no quadro da análise das necessidades, uma grande importância: do lado do sistema, tem justificado o pouco investimento na formação profissional dos seus agentes, circunscrevendo-a à aquisição de um saber a transmitir; do lado do professor, bloqueia a conscientização das suas lacunas e dificuldades. O docente que se julga predestinado desde sempre baseado na sua “sabedoria” terá tendência a assumir como falhas pessoais os insucessos nas actividades profissionais, não favorecendo a análise crítica de suas práticas, nem sugerindo o seu confronto com a teoria (RODRIGUES A.; ESTEVES, 1993).

O professor de estágio, que Eunice cita como inspiração, pois domina a “arte de ensinar”, é apontado como alguém criativo, humano, dedicado e responsável, fatores que

acreditamos serem características excelentes em qualquer profissão. Contudo, Eunice não especifica o que vem a ser esta “arte”, embora afirme que deseja ser como este professor.

Entendemos que esta “arte” de ensinar esteja ligada ao que disse Paulo Freire (2000b, p.p. 9-10):

a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar.

Eunice afirmará o que não deve fazer um bom professor, ou as práticas daqueles que não dominam a “arte”, por exemplo, quando fala sobre a disciplina de Língua Portuguesa, agora sob a perspectiva da decepção e da frustração:

A disciplina que deixou muitos débitos foi Língua Portuguesa. Eu entrei na graduação com alguns problemas na LP e, sai da graduação sem resolver esses problemas. Acredito que essa disciplina deveria ser trabalhada com mais afinco, deveria ser trabalhado os problemas que temos na LP mais a sério, para que pudéssemos sair da graduação sabendo resolver os problemas dos alunos em relação a LP. Como vamos trabalhar um conteúdo que nós mesmos não dominamos?

Relembramos o dito por Kleiman (2001b) sobre a crescente desvalorização do professor via críticas ao seu grau de letramento. Eunice assume suas deficiências em Língua Portuguesa, apesar de enxergar a si mesma como leitora, inclusive da Literatura canônica, portanto letrada.

Isto é resultado de uma situação relatada por Batista (1998, p. 57) segundo a qual a formação do professor na universidade não foi capaz de lhe proporcionar o domínio das formas prestigiadas de cultura, embora este mesmo professor possa “constatar que não possui os instrumentos adequados para praticá-las e desses objetos se apropriar e, assim, que não possui os fundamentos que podem permitir sua transmissão”. Nesse sentido, a cultura letrada é vista por estes professores como algo que nunca irão alcançar.

Para Silva S (2001) nada justifica a visão que se tem de que o professor é um não-letrado. Suas práticas cotidianas o colocam em constante contato com a leitura e com a

escrita, visto que escrevem atas, fazem registros em diários, leem avisos, históricos, textos técnicos e educativos. Para a autora (Ibid), esta imagem negativa vem sendo construída como forma de desviar o foco dos problemas da escola brasileira e mais, como justificativa para os salários medíocres pagos aos professores.

A solução encontrada pela professora Eunice para suprir suas necessidades e problemas com a Língua Portuguesa é o estudo, a preparação para ensinar o conteúdo, ou seja, uma espécie de formação continuada, ainda que autodidata:

Enfim, me deparo com muitos conteúdos em débito... o que eu faço é “morrer” de estudar para lecionar no outro dia. Pois, sou ciente que “ser professor” é ensinar com responsabilidade, e os problemas que tenho com a LP devem ser superados, para que assim, eu construa pessoas competentes na LP.

Por fim, encerra sua análise das disciplinas da graduação trazendo, com certo receio, sua aversão ao Latim:

A disciplina que acredito ser avulsa ao curso é a disciplina de Língua Latina (Latim). Confesso, essa disciplina não acrescentou nada para mim, pelo contrário, tenho aversão ao Latim.

Esta disciplina, aliás, não consta mais nos currículos da maioria dos cursos de Letras, especialmente os promovidos por universidades particulares, o que demonstra a reformulação destes cursos para atender à demanda do mercado de trabalho, que não exige o conhecimento da mesma. Lajolo ([s.d.]) comenta sobre esta questão quando afirma que na medida em que as disciplinas entram e saem dos cursos de graduação ou diminuem suas cargas horárias, os professores dos departamentos que a estudam começam a se preocupar com as lacunas deixadas por esta redução ou ausência e, claro, com seus empregos.

Finalizando esta parte da discussão, Eunice começa a fazer uma análise de suas experiências, trazendo em seu relato algumas de suas crenças quanto ao trabalho com a leitura, agora visualizadas a partir da observação de outros professores e da forma como estes a incentivaram e inspiraram de alguma forma:

Diante desses métodos de trabalho percebi que ocorre um erro no incentivo à leitura nas escolas. A literatura não deve ser sinônimo de cobrança ou atribuição de nota, e por causa desse método

de ensino é que os alunos têm aversão à literatura. Sei que tenho muito que aprender sobre literatura como sedução à leitura, porém o que aprendi fez eu querer a ensinar literatura.

Neste curto relato Eunice demonstra sua vontade de ser professora, que ainda não estava clara no começo do curso de Letras, lembremos.

4.4. A professora

Quem opta por “ser professor”, deve ter claramente que não é uma profissão fácil, não é remuneradamente agradável e nem reconhecida, além de cercados de angústias.

Iniciamos as discussões deste tópico pela fala de Eunice que sintetiza o que é ser professor hoje.

O desprestígio da profissão que se reflete tanto na imprensa, com reportagens que questionam o letramento do professor, como vimos, quanto em pesquisas acadêmicas, que também assumem este pressuposto, mais ainda nos salários vergonhosos já foi bastante discutido ao longo deste trabalho. Vimos que o processo de desvalorização ou de proletarização do professor (FERREIRA JR; BITTAR, 2006) vem aumentando substancialmente ao longo de nossa história. Vários são os aspectos que fazem com que muitos fujam da licenciatura, que vem sendo “escolhida” por aqueles que ocupam as camadas sociais mais baixas visando ascensão social em uma profissão mal quista e mal remunerada pela sociedade.

Entre as “angústias” da profissão, como bem colocou Eunice, está o desinteresse dos alunos:

Ser professor no contexto atual não é fácil, os alunos não querem nada com nada, além de que nos é passado muitas responsabilidades. Sei que muitas pessoas nos criticam quando falamos que somos psicólogos, servidores sociais e pedagogo. Porém, o professor tem que trabalhar em sala de aula a cognição, o emotivo, o social e até o familiar dos alunos... e isso não seria ser multifuncional???. Sou ciente de que a educação vai sempre mal e cada vez mais mal pelo motivo do professor não assumir o seu papel de PROFESSOR e deixar de ser “outras coisas” que não competem a ele. E o “pobre” do professor

que “tenta ser outras coisas além de professor”, acaba não sendo nada, não desenvolvendo nada, não cooperando com nada na formação primeira que lhes é confiada: O ENSINO. Outros dizem que o professor deve ser amigo dos alunos, tem que conquistar a confiança dos aprendizes e ser parceiro deles no processo de ensino/aprendizagem, mas através do conhecimento que ele tem da disciplina que é de sua responsabilidade. Com isso, o aluno passará a confiar no professor como SENDO PROFESSOR dele, e não outra coisa. E quando isso acontece, o professor vira ídolo, “amigão”, “companheiro”, sem deixar de SER PROFESSOR.

Retomamos neste ponto a pesquisa de Cereja (2005) em que os alunos entrevistados afirmam que estão interessados em aprender e desejam participar ativamente das aulas, enquanto suas professoras afirmam o inverso.

Pesquisa realizada pelo Ibope demonstra que para 70% dos professores da rede pública entrevistados, um dos principais problemas a serem enfrentados na sala de aula é a falta de interesse dos alunos (GENTILE, 2007).

Interessados ou não, parece-nos que a participação dos alunos nas aulas não está acontecendo, sendo assim, é importante para o professor conhecer os motivos desta ausência ou não demonstração pública de interesse.

Falta aos alunos, segundo Alarcão (2008, p. 26):

se assumir com um ser (mente num corpo com alma) que observa o mundo e se observa a si, se questiona e procura atribuir sentido aos objetos, aos acontecimentos e às interações. Tem de se convencer de que tem de ir à procura do saber. [...] é ele que tem de descobrir o prazer de ser uma mente ativa e não meramente receptiva.

E prossegue afirmando que: “uma boa parte das competências hoje exigidas são dificilmente ensináveis. E, contudo elas têm de ser desenvolvidas” (Ibid, p. 27). Portanto, é preciso desenvolver a capacidade de autoaprender do aluno (Ibid).

Esse é um trabalho que rompe com a estrutura tradicional da escola, o que causa estranhamento, e até mesmo rejeição por parte dos alunos, que não estão acostumados a refletir, como salienta Alarcão (Ibid), mas sim a reproduzir aquilo que lhes é transmitido passivamente pelo professor.

Outro ponto importante que podemos retirar desta fala de Eunice, é a sobrecarga de funções do professor. Lembremos os dados expostos por Gentile (2007) em que 47% dos professores entrevistados apontaram seu descontentamento com a sobreposição de papéis, especialmente em relação à família do aluno.

Dias-da-Silva (2007, p.p. 111-112) também discute a questão:

atualmente nossos professores, ao verem seu trabalho ser confundido com o papel de assistente social ou psicólogo, quando não de mãe ou animador cultural, vêm-se descrentes e destituídos do papel histórico do magistério, o que acirra os dilemas profissionais docentes.

Em outras palavras, o desabafo de Eunice somente demonstra a confusão de papéis em relação às funções do professor, o que gera sobrecarga de trabalho e desânimo com a profissão. Além disso, mesmo desempenhando papéis que não lhe competem, o professor é sistematicamente acusado de incompetente e responsabilizado pelo fracasso das reformas educacionais (Ibid).

Ainda podemos tratar de uma outra questão a partir do trecho transcrito: o professor ideal. Realmente os professores que são mais bem vistos pelos alunos são aqueles que na sua forma de ensinar o conteúdo, muitas vezes fugindo da tradição, demonstram que são bons professores, independentemente do seu grau de autoritarismo. Isso ficou claro nos relatos de nossos participantes quanto às suas experiências na educação básica.

Um ponto importante, retomando o quesito desinteresse dos alunos está nas políticas educacionais de incentivo à educação e as problemáticas por elas proporcionadas:

Mas, diante das situações de “clientela” que se encontra as escolas, os alunos não querem amigos e muito menos querem aprender... o que acontece é que se não comparecerem a escola, as famílias perdem as “ajudas” do governo. Então, muitas vezes, temos que deixar de ser professor para obtermos outras funções, para que assim possamos envolver nos alunos algum conhecimento. Mas, apesar, de todas as dificuldades na licenciatura, “ser professor” é uma missão na qual, ainda, acreditamos ser a contribuição no ensino/aprendizagem do ser humano.

Os últimos governos e, em especial o governo Lula, têm usado de medidas compensatórias para “calar” os movimentos de massa (FERNANDES NETO, 2007). É destas medidas que Eunice reclama, pois, se um aluno deixa de ir à escola por determinado

período, deixa de receber o bolsa-família, programa de ajuda do governo vinculado a frequência escolar. Em São Paulo, há ainda na prefeitura da capital, o programa Leve-leite, também vinculado a frequência do aluno nas escolas municipais.

Em outras palavras, os alunos estão deixando de ir à escola por desejo de aprender, visando ascensão social, emprego, futuro ou qualquer que sejam os motivos por eles assumidos. Estão na escola para receber benefícios do governo, daí seu desinteresse, alvo das discussões anteriores.

Ainda neste trecho, Eunice afirma que ser professor é uma “missão”, o que não nos parece adequado, dada a sua associação imediata ao contexto religioso, que proporciona uma visão de que o ensino é o salvador da pátria, o redentor de todos os males da sociedade, o que não é verdade. Acreditar que a escola é a solução para todos os males é, no mínimo, ingenuidade.

Prosseguindo com o relato, o início da prática como professora, não parece ter sido diferente dos demais participantes desta pesquisa, substituindo professores, embora Eunice trabalhasse como técnica administrativa:

De 2000 a 2006, trabalhei na área da educação, como técnica-administrativa.

Em 2006, comecei lecionar nos cursinhos pré-vestibular em Guamiranga-PR. Hoje, leciono em cursinhos e estou com 30 aulas (L.E.M – Inglês) como PSS - Processo seletivo simplificado.

Mas, quando trabalhei na área administrativa, nas escolas do interior de município de Prudentópolis - PR, quando os professores faltavam, eu os substituía em sala de aula. Então, sempre estive em contato com a sala de aula e com os alunos mesmo antes de ser formada.

Chama atenção a quantidade de aulas de Eunice, o que demonstra a sobrecarga do trabalho do professor. Considerando que Eunice leciona Língua Inglesa, disciplina que tem em média, duas aulas por semana, ela dispõe de cerca de quinze turmas diferentes, um número alto de realidades a serem trabalhadas.

Atualmente, 39,4% dos professores têm cinco turmas ou mais, com cerca de 35 alunos em cada uma delas (AGÊNCIA Estado, 2009).

Sua primeira aula como titular aconteceu no cursinho pré-vestibular e trouxe bastante insegurança, o que também não difere dos demais participantes:

Em Fevereiro de 2007, recém-formada, comecei lecionar em Guamiranga-PR, no cursinho pré-vestibular, as disciplinas por mim ministradas eram literatura e LP. Confesso que na primeira aula estava insegura, estava por não dar conta, pois o conteúdo eu tinha, mas como lecionar em um cursinho. Fui conversar com professores experientes em cursinho, para que eu pudesse adquirir uma posição de como lecionar nesse contexto. Estudava muito para lecionar, aprendi conteúdos que não consegui aprender na graduação.

Ser professor, nunca foi o que almejei em minha vida. Porém, quando decidi “ser professora”, decidi que seria PROFESSORA. Sei que ainda tenho muito que aprender, por esse motivo estou fazendo especialização em Ensino da LP e literatura, pretendo em 2009 iniciar o curso de Mestrado e depois Doutorado.

Novamente Eunice trata da importância da formação constante, da busca pelo conhecimento (NÓVOA, 1992) que deve ser efetuada pelo professor. E, considerando o papel central que a pesquisa ocupa em sua vida, era de se esperar sua opção pela continuidade nos estudos, na pós-graduação.

Quanto à postura do professor de cursinho, Cereja (2005, p. 62) diz o seguinte, nestes cursos:

surgiram estratégias “para não cansar” o aluno, tais como a alternância de disciplinas e professores, evitando-se as “dobradinhas”; a organização das informações numa lousa “trabalhada”, com esquemas feitos com giz colorido; o uso do microfone como forma de sobrepor a voz do professor a todas as outras vozes; e, finalmente, a concepção de um tipo diferente de aula, a “aula-show”, em que o professor constantemente canta, declama ou representa, simula situações engraçadas para divertir a classe, conta anedotas ou histórias picantes e usa de vocabulário chulo como forma de transgredir os valores normalmente observados na escola regular.

Estas eram, provavelmente, algumas das formas que Eunice buscava. A experiência em sala de aula foi trazendo mais confiança à professora, como ela própria relata:

Em 2008, continuo com o cursinho, melhorei meus métodos de ensino e estou mais tranqüila. Em fevereiro comecei a lecionar, L.E.M. Inglês, em um Colégio no centro de Prudentópolis. Foi mais fácil

o contato com os alunos, contorno com precisão as situações referentes as minhas aulas, acredito ter encontrado minha posição como professora. Estou em sala para ensinar a disciplina Inglesa, tento estar em contato com os alunos (ser amiga), porém me envolvo muito com as situações de vida dos alunos, mas não desvio as intenções da minha profissão "SER PROFESSOR". Contudo, que muitas vezes temos que ser mais do que professor, pois no âmbito escolar ocorrem situações e situações, e em determinadas situações nos envolvemos nas multifuncionalidades da profissão e esquecemos que somos professores.

Percebemos aqui, com o apoio de Tardif e Raymond (2000) que Eunice superou a fase da exploração, e inicia a fase de estabilização e consolidação, já que demonstra uma confiança maior em seu trabalho.

Contudo, ainda pressionada pelas condições de trabalho, Eunice, cumpre funções (multifuncionalidade) nas quais não acredita, pois não consegue enxergar outra saída. Este relato é parecido com o de Adélia, sobre seus alunos. Proximidade que também veremos no trecho abaixo:

Na área da licenciatura há muitas teorias e métodos de ensino/aprendizagem. Não posso dizer que essas teorias não têm fundamento, pois quem está no mundo da licenciatura precisa ter conhecimentos das teorias que regem a educação. Porém, conhecer as teorias não basta, para que essas tenham valia é preciso aplicá-las, e aplicar as teorias é outra situação.

Na graduação tivemos muitas discussões sobre as teorias que regem nossa educação (licenciatura): DCE, PCN's e outros textos com mesma temática. Obviamente, que concordo com essas teorias. Mas, muitas vezes o professor tenta colocar em prática as teorias socio-interacionistas tão faladas dos documentos que regem a educação. Porém, uma andorinha não faz verão. Para que ocorra efeito entre teoria x prática os discentes têm que ter a mesma posição diante o processo ensino/aprendizagem.

Ambas afirmam repetidamente a importância da formação teórica do professor, embora, Eunice ressalte a necessidade de que as teorias sejam aplicadas para que tenham validade.

A professora também vê os Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais como teorias vistas por ela na graduação. Na verdade, estes documentos são, como o nome diz, parâmetros e diretrizes, por isto, apropriam-se de teorias vigentes, muitas vezes de

forma a desorientar o professor, como afirma Silva S (2001), pois partem do pressuposto de que o professor conhece muitos dos conceitos e termos utilizados, o que nem sempre é verdade.

Ao tratar da teoria sociointeracionista, Eunice reclama da importância do papel do aluno no processo, fato que, quando não ocorre, atrapalha a postura do professor.

Cabe lembrar que, nessa teoria o professor é apenas um mediador do conhecimento, portanto, o aluno é o sujeito de sua aprendizagem, ou seja, é preciso que o aluno se envolva no processo, fator este, que como vimos anteriormente, não vem acontecendo em inúmeras realidades. Conscientizar os alunos sobre a importância de sua própria formação, não para o mercado de trabalho, mas para o exercício da cidadania, esta parece ser a tarefa principal do professor hoje, anterior a qualquer outra medida que possa querer tomar.

Mas, antes disso:

o educador, como quem sabe, precisa reconhecer, primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não o possui (FREIRE, 2001, p. 28).

Ou seja, reconhecer o papel do aluno como sujeito do processo e mais, que o conhecimento não é transmitido do professor para o aluno, também é uma forma de conscientização, agora do professor em relação aos seus alunos. Convencer-se de que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim, criar possibilidades para que ele seja produzido ou construído (FREIRE, 1996).

Prosseguindo em seu relato, Eunice demonstra sua frustração diante da impotência de colocar em prática algumas das ideias com as quais teve contato na graduação, em uma postura parecida com a de Adélia:

Quando nos formamos, saímos cheios de idéias e estratégias para contribuir para o ensino. Corremos atrás de algumas aulas e chegamos, com ideias novas cheios de expectativas, em uma escola. O que acontece???? Ou você entra no sistema ou está anulado.

Eu estou tentando desenvolver as teorias que aprendi em relação a minha disciplina, mas confesso não está fácil. Todos os dias enfrento barreiras com os alunos e professores... eu sou vista como a intrometida, que veio para acabar com o sossego das aulas e, ainda, escuto: "É uma simples PSS e acha que pode mudar o mundo".

As teorias existem para nos auxiliar na docência, mas uma pessoa não contribui muito para a efetivação do sucesso educacional, o que precisamos é ter consciência de que juntos podemos melhorar a educação.

Vemos que a professora Eunice novamente reclama a participação de todos no processo de mudança da realidade, o que nos remete a Alarcão (2008, p. 44), quando esta afirma a necessidade de que a escola seja também reflexiva:

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. [...] esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas [...]. A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva.

Outra questão suscitada pelo relato da professora é em relação ao ensino de Literatura. Visto por ela como essencial, sente-se frustrada por somente lecionar a disciplina no cursinho:

Hoje, leciono literatura somente no cursinho pré-vestibular, tento despertar nos alunos, no pouco tempo que tenho, o gosto pela literatura.

Gostaria de lecionar só literatura, para que assim pudesse reverter a aversão que os alunos tem em relação à leitura e literatura, e assim teria a chance de construir pessoas com o hábito de leitura, curiosidade, compreensão da literatura e com menos dificuldade na escrita e interpretação de textos.

Minha maior frustração é estar lecionando Inglês, acredito que com a disciplina de LP, literatura especificamente, poderia contribuir mais com a Educação.

Entendemos a dificuldade de se despertar o gosto pela leitura no cursinho, visto que este tem por objetivo revisar o conteúdo do ensino médio, preparando o aluno para o vestibular, e não a formação do cidadão, como afirma Cereja (2005). Disto depreendemos a sua frustração e o fato de não se considerar professora de Literatura atuante.

Sobre o hábito de ler, Maria Gurgel (2001, p.p. 209-210) tem uma opinião interessante:

considero importante ressaltar que hábito envolve repetição frequente de um ato. E ninguém lê hoje porque leu ontem, assim como ninguém ama hoje porque amou ontem. O amor e a leitura, porque têm em comum o prazer, requerem um exercício diário de conquista, de envolvimento, de diálogo com o outro, por isso a importância das práticas leitoras significativas.

Os DCE trazem o ensino da LP como método sociointeracionista. Esse método relaciona a leitura, a oralidade, a escrita e a análise lingüística como de suma importância no ensino de LP.

Acredito que a literatura é de grande valia para o desenvolvimento da teoria dos DCE, pois se bem trabalhada a literatura, através o método de recepção é possível seduzir os alunos à leitura, e assim melhorar o desenvolvimento dos alunos em relação a produção textual, interpretação de textos e uso da LP.

Eunice assume uma postura um tanto polêmica, a de acreditar na Literatura como um instrumento poderoso na formação do aluno em todos os sentidos. Kleiman (2001b, p. 44) aponta que atualmente se afirma que os professores são não-leitores com olhares voltados somente para a Literatura, sobretudo a canônica, ou seja, é preciso questionar, e isto falamos a respeito de outros professores, que não o de Literatura:

se o fato de a alfabetizadora preferir a literatura para as massas aos clássicos nos incomoda porque tal preferência impedirá que ela introduza seus alunos ao mundo da leitura, em geral, e da literatura, em particular, ou se nos incomoda porque revela que o crítico literário, o professor universitário e a alfabetizadora têm histórias muito diferentes de leitura e, portanto, falam de lugares sociais muito diferentes.

E prossegue (Ibid, p.p. 44-45) tratando da validade

do pressuposto de que existiria uma relação causal, ou mesmo, uma correlação, entre as exigências acadêmicas de letramento feitas à professora e as reais exigências do trabalho; ou se, como frequentemente acontece em outros campos, as representações que fazemos das exigências de uso da leitura e da escrita no lugar de trabalho excedem as exigências de fato feitas nesses locais.

É preciso reavaliar a postura de que ler os clássicos faz do professor um profissional melhor. Contudo, Kleiman (Ibid) ainda ressalta que é redundante afirmar a importância da Literatura e de sua apreciação para quem ensina nas séries mais avançadas, visto que ele tratava da professora alfabetizadora. Com isto percebemos que, ao professor de Literatura é fundamental ser leitor e apreciador da mesma, contudo, entender que aos demais profissionais somente ser leitor literário é essencial é superestimar o poder do objeto.

Almeida (2001) em seu artigo discute a importância do professor ser leitor, e o quanto isto melhora a sua atuação em sala de aula e fora dela, contudo, enfatiza que entre os seus participantes, todos eram leitores não somente de Literatura, mas de textos que poderiam trazer contribuição ao seu trabalho em sala de aula.

A autora menciona ainda que, para os professores entrevistados por ela, a leitura era vista como um elemento de elevação da autoestima, de valorização profissional, aspecto central para a autoformação e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas intertextuais e/ou transdisciplinares, além de um fato de construção de um ensino crítico-reflexivo e autônomo em relação ao material didático (Ibid).

Mais adiante Eunice retoma sua crença sobre a importância do incentivo à leitura:

Ensinar literatura nas escolas implica levar o aluno a ler, a ter o prazer de ler – não obrigá-lo a ler. Quem tem o hábito de ler sabe que a leitura nos provoca emoções, nos dá referência, faz-nos refletir, pode mudar nossa maneira de pensar e até de agir. Ela é aquisição de conhecimento, é aprendizado e exercício de criatividade, é experiência adquirida que podemos usar em nossa vida. Isso é literatura e é isso que precisamos enfatizar aos alunos. Precisamos provocá-los, para que tenham curiosidade em descobrir cada uma dessas coisas e ir buscá-las nas páginas dos livros.

Primeiramente, precisamos de idéias práticas e que ofereçam resultados, qual seja o de incentivar o aluno a ler mais e ter prazer em fazê-lo. Literatura é arte, por isso não pode ser tratada como uma disciplina estanque, precisa ser explorada como algo dinâmico e estimulante, algo que vai acrescentar subsídios para o crescimento do leitor. Mas para que o aluno goste de literatura o professor tem que fazer o uso da sedução e, assim, chamará o aluno ao universo da leitura.

Se o professor usar a literatura como sedução para à leitura, terá grande chance de formar grandes leitores, e assim os alunos não terão dificuldade na interpretação textual, na produção textual e muito menos na L.P.

Vemos neste excerto novamente a visão de que a Literatura é a salvadora da pátria, o que nos remete à crença de que a escola é “redentora” de todos os males da sociedade (BORGES, 2007, p. 1). Tal visão é ingênua, segundo Rodrigues N. (1998), trata-

se de uma mistificação da escola, como se ela fosse a solução nacional, um trampolim para o sucesso social.

Mais uma vez Eunice irá colocar em pauta a importância do ensino da Literatura na formação do leitor:

Para que o aluno goste de ler tem gostar de literatura. E, para que o professor seduza os alunos para a literatura, o professor tem que conhecer e viver literatura.

A literatura, ainda, é trabalhada nas escolas em fragmentos. São poucos os professores que sabem trabalhar a literatura. O que ocorre é a pretensão de trabalhar gramática nos textos literários.

Eunice enfatiza a necessidade de que o professor seja um leitor, em consonância com o escrito por Lajolo (1991, p. 53):

se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E, à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas.

Há ainda, novamente a questão do uso do texto literário para ensinar gramática. Lembremos o que Bagno (2007) fala sobre a busca efetuada pelos gramáticos de trechos específicos nos livros literários que correspondam à norma, embora, e neste ponto o autor traz alguns exemplos, alguns dos autores considerados grandes exemplos de uso da norma culta a infrinjam em vários outros trechos, ignorados pela gramática e pelo livro didático.

E isto não se restringe somente aos aspectos gramaticais. Segundo Lajolo (1991, p. 60) “o texto costuma ilustrar estilos de épocas ou de autores, figuras de linguagem e procedimentos estilísticos devidamente inventariados pelo autor (do livro didático) e/ou pelo professor”.

Afora isso, o uso de fragmentos ou resumos é um problema que há muito se discute.

Para que ocorram mudanças é preciso mudar nos professores o conceito de literatura. O professor tem que seduzir o aluno para a literatura. Primeiramente, deve fazer uma sondagem na sala de aula verificando as aptidões literárias dos alunos. Elabora métodos de incentivo à leitura, podendo até usar o método da inter-arte, ou seja, colocar aos alunos as diferentes possibilidades de trabalhar

literatura, mostrando a eles que a literatura está presente em nossas vidas. Tendo seduzido os alunos, para leitura, o professor poderá fazer uma ruptura, ou seja, começa, levemente, colocar outras experiências literárias aos alunos (um pouco mais densa). Dessa forma, não induzirá aos alunos a aversão à literatura e nem bloqueará a vontade de leitura dos alunos.

O problema de falta de leitura, interpretação textual, dificuldade com a escrita, não é só problema do professor de literatura e LP, mas de todos os professores e disciplinas. Acredito, que a docência deveria unir-se em prol ao problema da leitura, desenvolvendo os projetos de leitura e literatura estendidos a todos os alunos, funcionários e professores. Dessa forma, o resultado do trabalho seria mais eficaz e preciso.

5. Myriam

5.1. Perfil

A professora Myriam tem 25 anos, é formada em Letras (2004), com licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa por uma universidade particular do estado de São Paulo. Recentemente (2009) concluiu o mestrado em Ciências da Comunicação em uma universidade pública paulista.

Sua formação básica foi realizada basicamente em escolas públicas estaduais bastante conhecidas por sua qualidade na cidade onde reside. A universidade em que se formou também é conhecida na região.

Iniciou a carreira como professora recentemente (agosto de 2009) em uma renomada escola particular da cidade em que reside, substituindo uma professora no meio do ano letivo. Até então, relata, sua intenção não era a de seguir esta profissão. Percebemos isto, ao ver seu engajamento nas questões acadêmicas, de pesquisa universitária e também, por sua constante relutância em “encarar” uma sala de aula de ensino fundamental ou médio.

5.2. A educação básica e a graduação⁶³

Myriam afirma não recordar de todos os professores com os quais teve contato no decorrer de sua formação, embora tenha boas recordações de professores “marcantes”, tanto para o bem quanto para o mal:

Acredito que os professores que me marcaram em relação à falta de didática em sala de aula foram especialmente os que lecionavam Física – até hoje sinto uma grande defasagem nessa disciplina em minha formação. Também tive professores completamente acomodados, que sequer se davam o trabalho de preparar aulas e provas.

Curiosamente, as professoras de Língua Portuguesa (só tive professoras mulheres) são aquelas que mais marcaram a minha formação, aquelas com que lembro com mais carinho e admiração. Recordo-me de uma professora que incentivava com muito afinho o hábito de leitura dos alunos, destacando o prazer desse hábito.

Percebemos que a grande lembrança que a participante tem da educação básica aconteceu no ensino médio em relação aos professores de Física, que não dominavam a “didática” de ensinar.

Tal observação se reflete na preocupação demonstrada pela participante em ser uma boa professora, em proporcionar aulas reflexivas, de discussão do conteúdo, mesmo diante de um currículo extremamente “amarrado” como o da escola particular em que atua.

Outro ponto interessante que podemos ressaltar ainda neste trecho é em relação ao professor “acomodado”, aquele que não prepara suas aulas e que, certamente é o tipo de professor com o qual todos têm contato, ao menos uma vez na vida. Para este profissional, “o ‘ganhar a vida’ sobrepuja o ‘pensar criticamente’, colocando a autenticidade do processo educacional para escanteio” (SILVA E, 2001, p. 24).

De acordo com Werneck (1995, p. 34):

é bastante fácil encontrarmos profissionais do magistério renitentes com o cumprimento de seus próprios deveres. Não se trata mais de fazer reflexões, trata-

⁶³ Myriam falou muito pouco sobre a educação básica, por isso decidimos fazer as discussões sobre educação básica e graduação em um só tópico.

se de se perguntar, mais uma vez, se este profissional ainda pretende continuar suas funções no magistério.

Muito se tem dito em relação a este perfil de professor: que sua atitude se deve ao desânimo em relação à carreira escolhida, ou seja, ao fato de ser professor embora não goste de sê-lo.

Como nos ensinou Paulo Freire (1996, p. 73 – grifos do autor):

é preciso ficar claro que a desesperança não é maneira de estar sendo natural do ser humano, mas distorção da esperança. Eu não sou primeiro um ser da desesperança a ser convertido ou não pela esperança. Eu sou, pelo contrário, um ser *da esperança*, que por “n” razões, se tornou desesperançado. Daí que uma das nossas brigas como seres humanos deva ser dada no sentido de diminuir as razões objetivas para a desesperança que nos imobiliza.

Mas quais seriam as causas desta desesperança, que leva ao desânimo?

Vimos, quando retomamos o histórico da formação no capítulo anterior, que muitos escolhiam e escolhem ainda hoje a carreira de professor como uma alternativa ao desemprego, especialmente para as classes mais baixas da sociedade. Mas, isto justifica o trabalho mal-feito?

Em verdade, vemos que os fatos que levaram à escolha de determinada carreira nem sempre são sinônimo de acomodação. Nossos participantes demonstraram isto. Muitos foram levados a esta carreira contra a vontade e abraçaram-na com tanto ou mais afincamento quanto aqueles que a colocaram como primeira opção.

No caso de Myriam, sua primeira opção não era o curso de Letras (decisão tomada no momento da inscrição para o vestibular), assim como não o era a profissão docente. Sua intenção era realizar, após a licenciatura, o bacharelado para atuar como tradutora e intérprete:

Durante toda a minha infância e adolescência, sequer considerava a hipótese de lecionar, acreditando ser uma árdua (e pouco recompensada) tarefa.

Ainda que, no decorrer do curso de Letras, as disciplinas didáticas e, sobretudo, o ensino de Literatura tenham despertado seu interesse, ao final do curso sua intenção ainda era a de não atuar na educação básica. Ainda hoje, o ensino de Literatura é uma área de seu interesse, embora tenha mudado o foco de suas atenções para a pesquisa em Comunicação.

Mas, por que esta relutância em ser professor? O que leva ao desprestígio da carreira? Somente as questões salariais? Lembramos que 47% dos professores mostra descontentamento com seus salários e 54% estão descontentes com os benefícios da profissão (GENTILE, 2007).

Realmente, os rendimentos dos professores não são muito atrativos se comparados com os de outras profissões de mesmo nível, pois, enquanto um professor ganha em média R\$ 1.527,00 mensais, por uma jornada de 40 horas semanais (BONIN, 2009), um contador recebe R\$ 3.104,00 (CASTRO, [s.d.]).

Contudo, comparando os preços das mensalidades destes cursos, vemos a diferença. Notoriamente, os cursos de licenciatura são os mais baratos e também são os que mais dispõem de vagas, ficando muitas delas ociosas (AGÊNCIA Estado, 2009).

Entretanto, os problemas salariais e de desprestígio da educação datam de muitos anos. Segundo Tanuri (2000), a primeira escola normal brasileira foi extinta pouco tempo depois de sua criação (em 1835) devido à falta de procura pelo curso, já que a profissão não era prestigiosa socialmente, tampouco bem remunerada.

Atualmente, a situação não é diferente. Além dos salários, a desvalorização da escola pública e a consequente desvalorização dos profissionais que nela trabalham são motivos de bastantes discussões.

Para Dias-da-Silva (2007, p. 169), a política recente, que transforma gradativamente o ensino em mercadoria, em serviço que se compra e não em direito do cidadão:

destitui o caráter social das políticas públicas e promove o progressivo desinvestimento e desvalorização da escola pública pelas camadas médias (contribuindo decisivamente para o seu descrédito também disseminado nas camadas populares) e, por outro, transformou as organizações educacionais no ramo mais rentável para o empresariado brasileiro.

Ou seja, a desvalorização do profissional é assustadora, inclusive entre eles. Embora 53% dos professores amem a carreira e 63% indiquem que trabalham no que gostam, somente 21% estão satisfeitos com a profissão e, assustadoramente, 33% acreditam que a educação continuará ruim pelos próximos dez anos! (GENTILE, 2007).

5.3. A professora

Agora atuando em sala de aula, Myriam relata as alegrias da profissão:

Acredito que não há nada mais gratificante que “ensinar a aprender”.

Sobre as demais disciplinas cursadas na universidade, Myriam, ao fazer o cruzamento entre elas e sua prática em sala de aula atualmente, afirma que todas foram importantes:

No entanto, torna-se cada vez mais evidente, agora com a experiência profissional, a enorme discrepância entre a teoria vistas nessas disciplinas, e a prática em sala de aula.

Durante a formação acadêmica, as teorias sobre ensino me pareciam cheias de idealizações e clichês; é claro que há uma enorme disparidade entre teoria e prática, especialmente agora em que estou de fato no plano da “prática”. Hoje tenho clara consciência de todas as dificuldades que o processo de ensino-aprendizagem implica, mas certas mudanças ou evoluções positivas (ainda que mínimas) que provocamos em relação à formação de um aluno já são bastante compensadoras.

Quando respondeu ao questionário, Myriam estava atuando em sala de aula há menos de um mês, portanto, relata seus medos e receios em sua primeira atuação:

Meu primeiro dia de aula foi há menos de um mês, então ainda me sinto um tanto apreensiva cada vez que entro em sala de aula. Entrei em regime de substituição, uma vez que a professora contratada anteriormente não havia agradado os alunos e à direção da escola. O medo e a ansiedade do novo por pouco me paralisaram, mas ao final do dia, saí com a sensação de dever cumprido. De fato, foi extremamente difícil assumir 6 salas de aula às pressas e no meio do ano, continuando o trabalho de uma outra professora. O medo das comparações sempre existe, ainda mais que a antiga professora (anterior àquela que não agradou a direção) mantinha uma ótima relação com os alunos.

Relata, ainda, que se considera uma professora em fase de adaptação, ao conteúdo, ao material didático e à sala de aula, além de ainda estar em busca da melhor forma de aplicar as teorias reflexivas aprendidas na universidade conciliando-as com as exigências da escola. Esta é, segundo ela, sua maior dificuldade no momento:

É visível a discrepância entre teoria e prática: muitas vezes não encontramos muito espaço para a aplicação das teorias reflexivas aprendidas na universidade na prática de sala de aula, ainda mais considerando as exigências do material didático e de prazos de uma escola particular. Minha maior dificuldade no momento é tentar conciliar essas exigências com atividades de cunho mais reflexivo em relação a textos literários.

Falando especificamente do ensino de Literatura, Myriam afirma que uma das causas da desmotivação dos alunos em relação à disciplina é a falta de definição do que seja Literatura, da sua importância na vida deles. Segundo ela, a maior parte dos alunos acredita que Literatura é uma série de conteúdos a serem apreendidos para se passar no vestibular.

Lembramos que, para 52% dos alunos entrevistados por Cereja (2005), Literatura é simplesmente uma disciplina escolar. A questão da influência do vestibular na educação básica foi bastante discutida pelo autor. Ao analisar as questões sobre Literatura de alguns vestibulares o autor concluiu que são perguntas genéricas, sobre a autoria, o tema e a estética literária, em que os textos têm pouco espaço. E mais, quando há textos, estes servem de pretexto para questionamentos sobre os mesmos aspectos: a autoria, o tema e a estética literária. Dito de outra forma, a leitura, a interpretação e análise do texto literário são aspectos secundários, quase nunca cobrados no exame vestibular.

Tratando especificamente das listas de livros divulgadas para o vestibular, Cereja (Ibid) ressalta o quanto estas podem ser negativas em alguns sentidos. Primeiro, as listas não impedem que as questões do vestibular sejam pura e simplesmente de verificação de leitura, sem testar as habilidades de leitura que posteriormente serão cobradas quando o aluno ingressar no ensino superior, independente do curso escolhido. Segundo, um aluno, mesmo que brilhante em diversos aspectos, leitor assíduo de “grandes” obras, caso não leia os livros da lista está fadado a ser reprovado no exame, posto que este prioriza o conteúdo e não a habilidade e a competência do aluno. Terceiro, as listas passam a ser vistas pelos alunos da escola média como o “único objeto de ensino merecedor de atenção nas aulas de literatura”, ou seja, o que não está na lista, não é importante (Ibid, p. 76).

Nesse sentido, os alunos de Myriam parecem estar certos. Se a Literatura, na concepção deles, é um conteúdo específico para o vestibular e se este mesmo vestibular não

cobra deles uma atitude reflexiva frente ao objeto, não cobra a leitura do texto literário com fins de interpretação e análise, não há por que ler os textos sugeridos pela professora (a menos que façam parte da lista do vestibular, ainda assim, podendo ser substituídos por um resumo encontrado na Internet), não há sentido para este esforço, não há serventia para esta “perda de tempo”.

Nunca é demais lembrar as palavras de Azevedo (2009), quando este afirma que para muitos pais o gasto com livros de ficção é inútil e desnecessário, o que só corrobora a atitude dos filhos em relação a eles.

Naturalmente que Cereja (2005) ressalta que este tipo de exame já não é tão comum, embora ainda exista. Atualmente, os vestibulares seguem a estrutura de introduzir a questão por um texto, em geral um fragmento, embora este nem sempre seja trabalhado.

O autor trata também da questão dos cursinhos pré-vestibulares que vêm ocupando o lugar da escola de ensino médio, buscando suprir um conteúdo que esta última não deu conta de “transmitir”.

Na verdade, de acordo com o autor (Ibid), estes cursos não têm como objetivo formar o estudante, mas sim revisar todo o conteúdo da escola regular, sendo esta a sua principal referência, embora seja vista como tradicional e qualitativamente inferior.

Os cursinhos reduzem o ensino de Literatura a um mero discurso sintético, tanto do professor quanto do material didático, preferindo o resumo, o esquema, a visão global, à leitura do texto propriamente dita. Com isto, os alunos saem despreparados para interpretar ou analisar textos, posto que a preocupação do cursinho (e da escola) foi a de transmitir informações sobre Literatura.

Além disso, muitas das práticas dos cursinhos passaram a ser incorporadas pela escola e pelo livro didático, como por exemplo, a divisão da disciplina em Literatura, Gramática e Redação, a realização de simulados periódicos, e a implantação dos “terceirões” (Ibid):

Assim, aquilo que deveria ser apenas o complementar, o provisório e circunstancial acabou se incorporando às práticas normais do ensino de literatura no ensino médio; o que eram apenas estratégias de revisão, meios de reunir e

organizar informações foi, aos poucos, tornando-se a própria finalidade central do processo de ensino aprendizagem (CEREJA, 2005, p. 63).

A questão estética da Literatura é deixada de lado tanto pelos alunos como pelo material didático, o que corrobora os resultados da pesquisa também apresentada por Cereja (Ibid).

A solução encontrada por Myriam é a discussão da relevância histórica, ideológica, estética e reflexiva do conteúdo a ser ensinado:

Na medida do possível, procuro sempre discutir com os alunos, ao tratar uma obra literária, a sua relevância não somente histórica ou ideológica, mas também estética e reflexiva. No entanto, trata-se de uma árdua tarefa, uma vez que os alunos prendem-se muito arduamente ao presente, apresentando grande dificuldade de compreender o passado e relacionar questões universais presentes nas obras literárias.

No que concerne ao uso das discussões em sala de aula, Myriam parece seguir o rumo recomendado por autores como Cereja (Ibid), quando apresenta os resultados de sua pesquisa em que os alunos cujos professores mais abrem espaço para o debate são os alunos que mais leem e ter aulas neste estilo é o ideal para 30,2% dos entrevistados. Também se aproxima de Paulo Freire (2008) quando trata da importância da discussão para a realização de uma prática libertadora e democrática.

Além disso, a discussão das “questões universais” presente na Literatura é um dos grandes motivos para sua presença na sala de aula, para o seu ensino, de acordo com Azevedo (2009), como vimos em capítulo anterior, e este aspecto, segundo a professora Myriam, parece ser o que provoca mais dificuldade de compreensão por parte dos alunos.

Visando atingir seus alunos, provocando uma nova visão do que seja Literatura, Myriam, ainda tem de lutar contra um currículo imposto pela estrutura da escola e pelo material didático por eles adotado:

O programa de uma escola privada (em especial a que eu leciono) não dá muita margem a libertações das “amarras” do trio: historiografia literária, biografia do autor e discussão das obras. Há um conteúdo imenso a ser seguido, em um tempo relativamente curto. Mais de 500 anos de Literatura Brasileira (com menções à literatura portuguesa) devem ser ministrados em 2 anos, uma vez que no

terceiro 'ano, é feita uma revisão geral. Não há muito como fugir da historiografia literária, por conta de pressões de diversos lados – alunos, coordenação, pais -, mas procuro focar as aulas em discussões mais reflexivas sobre as obras literárias mais relevantes. Poucos alunos de fato lêem ou já leram as obras trabalhadas, o que dificulta uma discussão mais reflexiva e tornando a aula mais expositiva. Muitos deles resumem a literatura a um dos “instrumentos” que eles devem aprender a utilizar para passar no temido vestibular. Uma estratégia que procuro adotar para gerar discussões é a utilização dos exercícios de aplicação da apostila; como os alunos têm acesso às resoluções dos exercícios no site da escola, procuro discuti-los em sala de aula. Esses exercícios são interessantes, uma vez que trazem discussões específicas das obras literárias e dos autores.

Somente neste trecho podemos ressaltar quatro questões importantes. A primeira delas é o vestibular. Como discutido anteriormente, sua influência no ensino de Literatura é bastante grande, especialmente nas escolas particulares. Contudo, o que percebemos é que, além de influenciar a escola média, com as listas de livros, por exemplo, adotadas por muitos professores, o vestibular está provocando uma visão errônea da importância do ensino de Literatura, visto que, este é percebido apenas como um requisito para o ingresso no curso superior, agravando ainda mais, as questões de valores do objeto literário e da ficção, discutidas em capítulo anterior.

A segunda discussão é a estratégia adotada por muitas escolas particulares de transformar o terceiro ano do ensino médio em um ano inteiro de revisão, o chamado “terceirão”. Segundo Cereja (2005, p. 64) tal iniciativa, criada pela escola como um diferencial, já que o terceiro ano é um cursinho promovido pela própria escola,

obriga os professores a desenvolverem todo o conteúdo não é três, mas em dois anos, para revisá-lo em seguida em um ano, o que traz consequências consideráveis quanto ao grau de profundidade dos conteúdos e quanto ao modo de construção desses conhecimentos.

Outro ponto interessante é a pressão sofrida pela professora, por parte da escola, dos pais e dos alunos, para que esta siga o modelo apresentado pela apostila, material em geral de custo elevado e que, por isto mesmo, deve ser utilizado a todo custo. Cereja (Ibid, p. 59) também discutiu a problemática relação do professor com o material didático:

O professor, que antes podia dispor livremente das chamadas obras de referência, utilizando-as nas ocasiões e na sequência que julgasse mais interessantes, passa agora a uma posição secundária no espaço da sala de aula, subordinado ao livro

didático adotado e às opções feitas previamente pelo autor [...] subtraem-lhe a identidade e a autonomia no processo de ensino-aprendizagem.

Sem a liberdade para apresentar o conteúdo da forma como acha melhor, a professora Myriam tenta, em sua didática, tornar a aula mais atrativa utilizando-se das discussões sobre as obras, como ressaltado anteriormente, e, fugindo das pressões ao utilizar os exercícios da apostila.

A terceira questão suscitada pela fala de Myriam é a falta de leitura dos alunos, o que dificulta a condução das discussões em sala.

Segundo Cereja (2005) discutir as obras em sala de aula é um dos aspectos bastante valorizados pelos alunos participantes de sua pesquisa e, quando isto não acontece, é o desejo deles que isto aconteça. Contudo, o autor também ressalta as dificuldades proporcionadas por alunos desinteressados, ou mesmo cansados, especialmente os do período noturno.

Além disso, na escola de Myriam, como em muitas outras, prima-se pelo enfoque cronológico na Literatura, ressaltando os “bons escritores” e suas obras mais “importantes”, relegando à leitura um papel secundário. Em outras palavras, o “discurso didático sobre Literatura” ainda é a finalidade real das aulas de Literatura no ensino médio (Ibid).

A própria professora admite que não é possível fugir deste tipo de enfoque diante das imposições da escola, dos alunos e dos pais. Contudo, também percebe que tal perspectiva não desperta o interesse dos alunos, daí sua tentativa de mudar, como dito anteriormente, o foco das discussões em sala para aspectos “reflexivos” das obras estudadas.

Todavia, para tanto, segundo a professora, seria necessário que os alunos fizessem a leitura das obras, o que não acontece, prejudicando as discussões e transformando a aula dialogada em meramente expositiva.

No caso de Myriam, o desinteresse dos alunos está em seu próprio aprendizado, posto que não conseguem perceber o valor das leituras sugeridas pela professora para a sua formação, não somente acadêmica, mas humana.

Esta, segundo Paulo Freire (2008) é a característica do homem alienado que, inconsciente de seu poder na sociedade, não se esforça para desenvolver a consciência crítica, preferindo as soluções mágicas.

Além disso, caímos ainda em um ponto da discussão realizada por Azevedo (2009), a questão das leituras na vida acadêmica. De acordo com o autor, a imensa maioria das leituras que serão exigidas nos cursos superiores (mesmo no curso de Letras) é de textos científicos, sendo a ficção um objeto desprovido de valor frente às contribuições teóricas.

Em outras palavras, a educação básica forma o aluno que entende que a ficção é objeto de estudo que “serve” para passar no vestibular. Sua primeira e única função é esta. A leitura, diante desta compreensão, quando realizada, é somente para cumprir os requisitos do mesmo vestibular ou mesmo para ganhar nota. Ao ingressar na universidade, a Literatura é esquecida, a formação do leitor é ignorada. Nessa perspectiva, a busca é pela formação do acadêmico, do cientista, não necessariamente do ser humano.

6. Fernando

6.1. Perfil

Fernando tem 31 anos e reside na cidade de São Paulo. Sempre estudou em escolas públicas de vários estados (São Paulo, Minas Gerais e Paraná).

Formou-se em Letras – Espanhol em uma universidade pública de São Paulo no ano de 2004.

Atualmente leciona Gramática, Literatura e Interpretação para o ensino médio de um conhecido colégio particular de São Paulo. Também trabalha como editor, tradutor e escritor, além de coordenar um grupo de estudos em São Paulo.

6.2. A educação básica

Fernando lembrará de poucos professores que fizeram diferença em sua vida, durante a formação básica:

Não lembro especificamente de um professor de ensino médio ou fundamental que tenha servido de exemplo para minha formação, do que sou hoje, como professor. Lembro com carinho das minhas professoras do Jardim, do fundamental e professores do médio. Nenhum se destacou aos meus olhos.

Em parte, isso se deve ao seu assumido autodidatismo praticado desde muito cedo, e presente até hoje em sua prática como professor:

O trato com a palavra, a escrita, a leitura, os números vieram logo cedo pra mim. Com 3 anos já sabia escrever meu nome, ler muita coisa e contar. Eu gostava de estudar sozinho, viajar nas histórias. (...) No Jardim de infância entrei na escolinha já sabendo as bases. Os maiores contribuintes para isso talvez tenham sido meus irmãos, principalmente minhas irmãs. Todas adolescentes na época, no sul de Minas Gerais.

Ao que parece, contrariando a maioria de nossos participantes, a influência maior de Fernando, não foi de professores, mas sim da família:

Minha mãe era merendeira de uma escola na zona rural, e isto me instigava. Adorava ir à escola que minha mãe trabalhava. Meu Pai era analfabeto e pedreiro, mas me admirava saber que ele fazia contas “melhor que os engenheiros”, como dizia minha mãe.

Este relato de Fernando mostra sua posição de admiração em relação ao pai que conseguia se destacar no que fazia, mesmo sem a ajuda da escola. Outra influência importante é a dos irmãos mais velhos:

Escrevi pouco durante toda minha formação básica e fundamental, li pouco também. A não ser o necessário (...). Meus irmãos liam pouco, já eram adultos.

Vemos que Fernando justifica a ausência de leituras durante sua formação fundamental, não pela prática de um professor, mas pela ausência do hábito também entre

os irmãos. Dessa forma, percebemos que Fernando concentrou-se nas atitudes, principalmente de sua família e, apesar de mencionar o fato de que seus irmãos não liam muito, atribui a eles a sua formação precoce.

Contudo, Fernando também se lembra de alguns professores:

No Ensino Médio, os professores que se destacaram aos meus olhos foram os de Física, Química e Português. Física era fascinante, afinal queria engenharia. Química apaixonante, por ver além do que se vê. E Português, pelo modo como o professor conduziu o ano todo. Nos fez exercitar conjugação verbal três bimestres do primeiro ano. Era ditador, não podíamos conversar e dava explicações muito boas só sobre verbos e suas conjugações. Não havia abertura para outros assuntos. Era uma aula de lógica pura.

A admiração de Fernando por outras áreas de conhecimento é visível não somente nesse relato, mas também na escolha da profissão, como veremos no próximo tópico de discussão. Percebemos que a única atração da aula de Língua Portuguesa era o fato de o professor transformar a disciplina em “lógica pura”, resgatando assim a sua fascinação pela área de exatas.

É no Ensino Médio que, segundo Fernando, seu lado escritor aflorará mais intensamente:

Já no Ensino Médio, escrevi bastante, gostava de poesia, letras de música. Compunha canções. Escrevia contos, crônicas, inventava histórias.

E essa característica Fernando também levará para a sua prática futura, em que demonstra, por seus relatos, a importância da produção de textos.

Percebemos no relato de Fernando, que este afirma não ter sido influenciado por muitos professores, apenas um, após a educação básica, que o encantou com suas aulas dinâmicas, prática que também exerce agora como professor:

Talvez o professor que tenha me influenciado mais na minha formação tenha sido o do cursinho, H., era bom. Aulas dinâmicas. Conteúdo bem apresentado.

Ele mesmo afirma que seu grande pilar é a família:

Não encontrei grandes professores pelo caminho, encontrei grandes seres humanos, dedicados e inteligentes. Meus grandes professores foram: minha família, o autodidatismo e o tímido convívio.

Contudo, cabe refletirmos sobre as palavras de Freire (1996, p. 66):

o professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca.

Nesse sentido, os professores com os quais temos contato em nossa vida sempre deixam marcas, e com Fernando, apesar de não assumir, ou de assumir e depois negar, não foi diferente.

6.3. A formação

Fernando relata a experiência da formação universitária:

A escolha por Letras partiu de uma conversa sobre minhas reais condições e possibilidades de ingresso na universidade pública. Iniciei meus estudos no ano pensando em Psicologia. (...) Lendo os livros das listas obrigatórias, descobri que Machado, Guimarães, Graciliano, Lispector dominavam a psique humana com mais destreza e iluminação que Freud. (...) A Literatura poderia ser melhor que a psicanálise freudiana. (...) Letras, curso noturno. Poderia trabalhar durante o dia e ler muito. Decidi, minha primeira graduação seria Letras. Depois partiria para outra.

Percebe-se na fala de Fernando que, ao contrário de Adélia, sua escolha pelo curso de Letras, se deu mais por outros aspectos (questões financeiras) do que por sonho, ou desejo de ser professor, assim como aconteceu com outras participantes. Também é notável que seguir carreira na profissão não era seu objetivo, já que sua intenção era a de cursar outra graduação após o curso de Letras.

Para Adorno (2006, p. 97) os universitários formados “sentem seu futuro como professores como uma imposição, a que se curvam apenas por falta de alternativas”. O autor acredita que a atuação no magistério é desprestigiada, pois o professor, embora sendo

um acadêmico, não é visto como socialmente capaz. Em contrapartida, o professor universitário goza de prestígio e alimenta um ódio silencioso em relação ao magistério na educação básica. Além disso, a opinião pública não considera o poder dos professores, porque é exercido sobre “sujeitos civis não totalmente plenos, as crianças” (ADORNO, 2006, p. 103).

Outra questão, já discutida neste trabalho é a formação do professor em curso noturno, possibilitando que este trabalhe durante o dia. Neste caso, especificamente, Fernando cursou uma universidade pública ao contrário da maioria que recorre às particulares.

Entretanto, no decorrer da graduação, seu ingresso na profissão aconteceu de forma inesperada:

Ser professor não era uma busca. Aconteceu. Naturalmente ou artificialmente. Talvez um breve relato ajude a esclarecer minha quase-escolha profissional. Alguns amigos me convidaram para ajudá-los na preparação para os vestibulares. Nos encontraríamos cada semana em uma casa, para discutirmos filmes, escrever (...). Estava em meu primeiro semestre e aceitei o convite. A partir dali aprendi a ser professor. Meus alunos me ensinaram a ser professor. Eles foram meus mestres.

Via na profissão mais uma possibilidade de aprendizado, de acesso ao conhecimento, do que um sonho de carreira:

Encontrei a carreira de professor no meio do caminho. Vi nela a possibilidade de continuar aprendendo, de conhecer mais, de me relacionar com culturas. Nutro em mim um amor pelo conhecimento, por isso ser professor até então tem sido interessante. Mas não me via como professor, nem era meu sonho.

Fernando, neste pequeno relato, vai mostrar algumas de suas fortes características, a independência e o autodidatismo, já reveladas durante a formação básica, como vimos:

[Escolhi ser professor] Por necessidade. Comecei com algumas aulas particulares de produção de texto. Mas adorava literatura, cinema, música. Sempre fui muito envolvido com artes. Gostava muito mais de produzir literatura que criticar literatura (...). Por isso, meus cadernos de graduação são todos cheios de contos e poesias que ia fazendo em meio às aulas.

Também aponta alguns problemas da formação:

Sáimos conhecedores de teoria e de lá podemos apenas questionar a prática. Na prática, as teorias ainda não dão conta. E cada dia mais, menos.

Ao contrário da maioria de nossos participantes e, apesar de ter negado qualquer influência anteriormente, assume a participação de somente uns poucos professores da graduação e admiração por apenas um deles em sua formação:

Os professores na universidade eram bons. M., G., T., D.⁶⁴ foram professores que me influenciaram bastante de forma positiva e negativa também. Mas tenho neles grandes pilares. Embora nenhum deles tenha a importância que V.⁶⁵ tem, como professor na formação do professor que sou hoje. (...) Das aulas dele arrumei ânimo para ficar mais três anos por lá, estudando, filosofando e mestrando.

Quanto a isto, recorremos a Paulo Freire (1996, p. 90):

é interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno ou aluna que, em grande parte, me preparo para assumir ou refazer o exercício de minha autoridade de professor.

E prossegue (Ibid, p. 90):

não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vêm sendo expostos ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina.

Percebemos, então, que mesmo que não assuma, Fernando foi, de alguma forma influenciado por seus professores.

Fernando, por sua vez, estudou o quanto pôde e por um tempo razoável, mas, ao contrário de outras participantes, não acreditava tanto no potencial da Iniciação Científica na época:

Fiz questão de não fazer Iniciação Científica. Pra mim nenhuma servia. Qualquer enquadramento teórico para as artes seria balela. Mas adorava estudar tudo. Linguística, Filosofia, Literatura, Cinema, História da arte, Sociologia. Fiz 7 anos de Graduação, tendo aulas com os melhores que podia encontrar.

⁶⁴ Renomados professores da universidade em que Fernando estudou.

⁶⁵ Também professor da universidade em que Fernando estudou.

6.4. O professor

Fernando teve uma experiência diferente, visto que iniciou os trabalhos como professor logo no primeiro semestre da graduação:

Antes da graduação apenas ajudava alguns amigos em aulas particulares. Durante a graduação os seminários nos prepararam muito para uma apresentação de alto nível (...). Ali nesses seminários e nas aulas particulares comecei a esboçar em mim o professor que entraria em sala de aula.

Estas aulas, juntamente com a experiência dos seminários universitários, formaram, segundo o próprio, o primeiro esboço do professor Fernando:

Entrei em sala de aula como professor em 2002. Estava já no final da graduação. Em fevereiro em um centro educacional de uma multinacional. Em um projeto pioneiro que oferecia cursinho pré-vestibular para funcionários e agregados. Minha primeira aula foi de literatura. Preparei-me bastante antes de entrar em uma sala de aula. Fiquei bem apreensivo. Queria fazer um trabalho de impacto e deixar claro meu amor pela literatura. Para que eles também se sentissem à vontade para declarar seu amor ou se apaixonar. Por isso, preparei a lousa duas ou três vezes no caderno. Mais umas três na cabeça. As questões também deveriam abarcar a importância da literatura e também teriam que chamá-los para aula, para um diálogo. Entrei em sala. Havia pessoas mais velhas que eu, obviamente. Desconfiadas e outras interessadas. (...) Olhei-os. Fiz uma primeira provocação. Coloquei na lousa: “O que é literatura?” Pensamos juntos, começaram a falar, se arriscam... coloquei todas as contribuições na lousa. Fui lhes ajudando a formular claramente suas idéias, de forma calma e demonstrando cumplicidade a cada dizer, a cada definição. Nenhuma definição descartei. Adotamos todas. Durante o ano as definições de cada um se formulariam melhor. Falei o que iríamos estudar... fiz uma espécie de cronograma das escolas literárias e explicando cada tempo, cada escola, cada nome de forma sintética. A aula acabou. E tive a leveza de que o trabalho havia começado. Que a literatura havia respirado um pouco ali. Viveríamos um ano cheio de literatura.

Sua experiência inicial foi bem-sucedida apesar de estar apreensivo quanto a ela. Também vemos a preocupação de Fernando em preparar uma boa aula introdutória, que causasse impacto e que mostrasse brevemente a forma de trabalho do professor, ainda em formação.

Fernando, fala agora dos conflitos:

Não tive muitos conflitos entre a teoria e a prática. Claro que certas teorias são inaplicáveis em determinadas escolas em um primeiro momento, mas com a persistência podem surgir. Não tive grandes conflitos por ser estudante e professor durante quase toda a graduação. Observava as salas de aula e arriscava algumas coisas.

De acordo com Fernando, a ausência de conflitos em sua prática se deve à forma como foi construída, em conjunto com sua formação e não posterior a ela. Todavia, Fernando tem ainda uma outra explicação para a ausência de conflitos em sua prática:

Meus conflitos não foram grandes por isso. Sempre ouvi mais os alunos que as teorias. Eles ditam os assuntos, eu os temas. Frustrações?! Foram superadas com trabalho. Não há aluno que nos frustre, há alunos que precisam de um trabalho mais dedicado.

Fernando, em relação às outras participantes, enfrenta uma outra realidade:

Particularíssima (...). Mas minha formação é de escola pública e levo minha leitura de mundo para todas as aulas. Afinal, ensino para seres humanos (...). Seres humanos, que vivem e convivem com a realidade desigual. No meu caso, é diferente, eles sabem que não venho da realidade deles, mas vivo nela agora. [Meus alunos] São carentes em auto-afirmação e precisam de tutores e parceiros (...). Os alunos do colégio fazem intercâmbios na Europa, América do Norte todas as férias. Pagam 2 mil para ter aula (...) saem do colégio para os primeiros lugares dos cursos mais concorridos. (...) Não muita [perspectiva de futuro]. Mais do mesmo. Cuidar do hotel do pai. Da empresa do pai. Mas não sonham coisas diferentes disso para eles.

Seus sonhos, contudo, parecem dialogar, nas palavras de Fernando:

Continuo sendo professor por gostar de discutir, debater, ouvir e opinar sobre a vida e as minúcias das relações humanas. Gosto das relações, gosto de estar em sala de aula muito mais como um ouvinte, do que como um enunciador da “verdade”. Vejo a possibilidade de aprender muito com a profissão. Quero a qualidade do ensino, vê-lo sendo erguido na prática, seja como seres humanos mais maduros, seja como ciência mais humana.

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, já dizia Paulo Freire (1996, p. 23). Ouvir os alunos, este parece ter sido o caminho encontrado por Fernando.

Reafirma, assim, sua vontade de prosseguir na profissão, que não era seu sonho inicial como vimos, mas tem se mostrado um campo de aprendizado, fator que o satisfaz.

Em relação à prática, Fernando assume ser bem parecida com a de Adélia:

Costumo fazer o mesmo [que Adélia]. Elaborar planos de aula de acordo com as provocações e questões dos alunos de cada sala (...). Apesar de que trabalho numa escola que quer professores papagaios. Reprodutivos. Até as piadas têm que ser no minuto exato como nos outros anos (...). Subverto as ordens (...). Faço o que acredito.

Conversar com os alunos; conhecê-los; saber seus gostos e interesses. Essa é a solução encontrada para evitar problemas como: rejeição ao conteúdo, à metodologia, até mesmo ao professor. Mas, nem sempre é fácil.

Em relação à Literatura, a definição de Fernando é:

Literatura sustenta e ajuda a sustentar a vida no globo. Ela humaniza, pois é a própria humanidade dizendo. (...) Há nela a prática da vida em exemplos históricos. Há vida andando, respirando, correndo, se alimentando. A literatura não é algo metafísico, é realidade. Representa a realidade. Faz realidades. Responde a ela. Questiona, provoca, convoca, brinca, ilude e sonha a realidade. (...) Literatura é um campo propício para se descobrir o valor da história, dos valores humanos em variadas épocas e noto que os alunos encontram mais um auto-conhecimento, uma busca pelo universal da humanidade passado pela literatura. (...) A Literatura ajuda-nos a ganharmos perspectivas futuras, passadas e presentes.

O professor também fala um pouco da importância de seu trabalho com a Literatura em sala de aula:

Gosto de falar de arte, de engenho, de labor, de história, de perspectivas variadas, de criação. Gosto por levar o pensamento além. E os sentimentos idem. Não gosto de como temos de ensiná-la. Transformando-a em esquemas, em normas, em cálculos em enumerações. Mas sei fazer isso muito bem, esse ensino matemático de literatura. Gosto por promover o interesse da leitura em um país miserável em

leitores. Mas riquíssimo em cultura, costumes, autores, livros, seres humanos. Gosto de lecionar pelo desafio de ser professor num país “emergente”. Não gosto do tratamento dado aos professores de literatura pelos professores de exatas. Mas muitos já notam que o conhecimento não é feito exclusivamente de números, mas de relações pessoais, jogos sociais e linguagem extramatemática. Gosto do desafio de convencê-los com o trabalho literário.

Acredita em um poder maior do objeto literário, muito além do simples incentivo à leitura:

Literatura é a água da fonte de todos nós. (...) Literatura é provocação e desafio. Por isso fascina. (...) Por isso comove e promove o que há em nós. Literatura é um enigma para o futuro, como somos todos nós. (...) Literatura é religião, é nossa religião com a humanidade. É instrumento dessa religião nossa conosco mesmos. Os alunos reconhecem essa importância do trabalho literário em sua maioria. Amadurecem com ela.

Além de retratar sua condição de professor de Literatura:

Literatura surge como uma base para alavancar o conteúdo e o conhecimento das informações que circulam em sala de aula. Sou um professor de literatura por acidente. Em alguma escola qualquer, me contrataram como professor de literatura e redação. Abracei as duas, e meus índices de aprovação (ibopes da vida) são maiores para literatura. (...) Permaneço trabalhando com literatura há 6 anos. Mas meu amor pela literatura não é menos. A literatura é minha fonte de inspiração nas aulas de redação, interpretação, gramática.

Apenas, penso que tenho muito a aprender, ler, antes de começar a ser um professor de literatura. (Meu idealismo me coloca como um aprendiz de professor de literatura). (...) a Literatura me dá esse “nutrimento” de ser efêmero, aprendiz e ao mesmo tempo “professor”.

Considera-se um eterno aprendiz, assim como conceitua Freire (2000b). Fernando conta suas crenças sobre o “ser professor”:

Ensinar literatura é instrumentalizar o outro a superar a história. Afinal, o homem se diferenciou mais dos outros animais pela capacidade de produzir história, textos, registros e trabalho material. A literatura é o labor iluminado do trabalho material. Estudá-la é ilustrar um pouco mais o

crânio da “eternidade”, do além-meu-corpo, do além-minha-existência. Na prática é ensiná-los a ganhar flexibilidade, justificativa e argumentos para seus pontos-de-vista.

O trabalho de formiguinha deve ser nosso forte. A união coletiva pode indicar e indicar mudanças no macro. Porém, nos é passado sempre que o macro domina e produz, porém quem produz as mudanças é o micro, a realidade. O desafio de ser humano e professor de literatura hoje em dia é gigantesco. Nos sentimos como um gigante Atlas com o globo nas costas. Podemos muito no nosso pouco. E a literatura é o que nos sustenta ainda de pé. (...) Literatura é água da chuva para o gigante Atlas, é sustento necessário para alguém que tem as mãos sempre sustentando trabalho.

Fernando também falou de seu trabalho:

Soluções?! A literatura é trabalhada com seriedade lúdica. Procuo manter o foco na importância de se ler os clássicos, de se respeitar cada tempo e cada autor e sua escrita. Para vermos um “progresso” no caminhar da literatura, a evolução ou revolução das línguas, suas variantes no mesmo tempo ou mesmo sua variação ao longo do tempo. Uma solução para o descaso com a leitura é essa: falar da importância dos clássicos para o presente futuro (que são eles) e para o passado que aí já está posto. Não uso imagens, nem passo filmes. Converso, conto as histórias, falo da importância, brinco ao ler em sala de aula, atualizo as obras. Indico filmes, menciono obras, pinturas, aguço a curiosidade, se a sala cair nas armadilhas... vou levando informações... eles mesmo trazem, pesquisam, contribuem muito com as aulas. (...) Afrouxamos a literatura. Criamos em cima dela. Somos sérios. Somos lúdicos. Essa é uma solução que encontrei com eles, para facilitar o ensino e desproblematizar a literatura. Literatura com criação deles, com a mão deles. Vendo que ela não é alheia, nem despropositada. Eles pedem para ler em sala, eu os deixo arriscar. Eles se respeitam, eles acreditam, e saboreiam. Meu método anda muito próximo àquilo que se pede como padrão conteudístico. Uma linha cronológica, principais obras, autores e influências. Literatura matematizada. Esqueminhas. Lousa perfeita. (...) As salas são separadas por rendimento a cada conjunto/bimestre. Os melhores são realmente chatos, questionam tudo, querem muito. Os piores são os mais interessantes, porém pouco concentrados. A melhor leitura e mais emocionante (...) foi na considerada última neste ano. Nos empolgamos. Nos ouvimos. Nos divertimos. O sinal batia e nós nem ligávamos. Sempre atrasava para entrar nas outras turmas. A literatura os resgatou. (...) Com a literatura procuro aproximá-los das outras visões de mundo. Aprendemos a ouvir. Nossa escuta melhora, conseqüentemente nossa leitura de mundo, e a escrita de nossas respectivas e imensuráveis verdades. A

literatura é a solução. Ensinar literatura já é uma solução. Continuar ensinando é outra solução e um grande problema.

Também discute o privilégio da Literatura no ensino médio:

É ótimo o Ensino Médio se focar mais na literatura. Mas não pode deixar escapar a produção, a inventividade, a criação de textos.

[A separação das disciplinas em Gramática, Literatura e Redação] Ajuda mais que atrapalha. Antes via o efeito da separação de forma pejorativa, mas faz algum tempo que sempre conversamos entre os professores e deixamos cada vez mais claro que tudo é complementar.

O que fica visível no relato de Fernando é que ele é uma exceção à regra. Extremamente confiante em seu trabalho, não passou por conflitos no início da carreira, não relata problemas em sala de aula, tais como desmotivação ou falta de leitura dos alunos, enfim, é um relato bastante diferente dos outros participantes.

Sua postura segue a linha do dito por Signorini (2000) acerca da característica habitual do discurso dos professores que participam dos cursos de formação em serviço. Estes exibem:

mecanismos discursivos que produzem um efeito de deslocamento do locutor da posição de interlocutor real, no sentido de alguém que tem visibilidade na interação a partir de uma posição político-ideológica e de um saber determinados. [...] o professor costuma valer-se de mecanismos que lhe permitem livrar-se da situação sem participar efetivamente dela (Ibid, p. 211).

Ou seja, Fernando busca esquivar-se das afirmações. Diz e depois nega. Utiliza-se de um discurso que beira o poético para responder as perguntas, sem, contudo posicionar-se em relação às respostas. Em outras palavras, é um professor enigmático.

CAPÍTULO VI – Considerações Finais

Para encerrarmos, sem, contudo, concluir ou esgotar as discussões, visto que “não há assuntos encerrados” (FREIRE, 2001, p. 36) retomaremos nossas considerações sobre a formação.

Diante do observado, tanto na revisão bibliográfica, quanto no relato de nossos participantes, podemos tirar algumas conclusões.

A primeira delas é: a formação dos futuros professores começa a surgir a partir do momento em que ingressam na educação básica. Mesmo que tal situação não seja evidente e mesmo que nem todos os alunos pretendam seguir no magistério, a influência dos profissionais com os quais temos contato é bem maior do que se imagina.

Isso faz com que a responsabilidade dos professores seja, no mínimo repensada. E a da formação dos mesmos, mais ainda.

A formação do professor na universidade vive um conflito, isto porque a visão do que seja a formação DO professor ainda é um ideal não alcançado. Percebemos, também, que essa mesma formação, que se pretende do professor, está muito distante do seu ambiente de atuação futura, ou seja, a lacuna entre as discussões universitárias e a escola é muito maior do que se imagina.

Formar o professor exige o desenvolvimento de alguns conhecimentos básicos, não somente teóricos, nem tampouco restritos à disciplina que se busca lecionar, mas envolve muito mais.

Alarcão (2008, p.p. 62-64) elencou alguns deles: conhecimento científico-pedagógico (modo de organização do conteúdo disciplinar, estrutura, temas e conceitos); conhecimento do conteúdo disciplinar (compreensão, domínio da matéria que se vai ensinar, inclusive dos conceitos e temas, organização e relevância); conhecimento pedagógico em geral (princípios pedagógicos comuns a várias disciplinas, organização e gerenciamento das atividades em sala); conhecimento do currículo (conjunto das áreas disciplinares e não disciplinares que organizam determinado nível de ensino, estrutura dos

programas); conhecimento do aluno e de suas características (passado, presente, histórico de aprendizagem, nível de desenvolvimento); conhecimento dos contextos (contexto sócio-histórico-cultural é único); conhecimento dos fins educativos (macrocontexto, cultura educativa da sociedade, fins e objetivos educativos, fundamentos da educação); conhecimento de si mesmo (quem é, o que faz, no que pensa, o que diz); conhecimento de sua filiação profissional (integração na comunidade de professores).

Vemos que a formação do professor é bastante complexa e envolve uma série de conhecimentos, os quais, devem ser compreendidos já na formação, evitando problemas, especialmente os que derivam da desilusão com a profissão, quando o professor recém-formado se depara com a realidade escolar.

Para tanto, a relação de proximidade entre o local de formação e a escola deve ser encarada como essencial, pois muito se discute sobre a escola, mas poucas discussões são feitas com ela, ficando mais no plano do falar dela ou sobre ela.

Essa distância entre universidade e escola é apontada por alguns de nossos participantes como um problema que gerou insegurança no início da carreira, principalmente no que tange à relação entre teoria e prática. Fato que não é recente, já que em 1989 Silva E, já dizia:

nossos profissionais foram (e ainda são) como que “jogados” no mercado de trabalho, levando um bom tempo para se situar no cotidiano das escolas e aplicando ou improvisando métodos de ensaio-e-erro em cobaias inocentes. E caso ele não tenha sorte de encontrar quem lhe ensine e lhe oriente nos mistérios da prática, coitados daqueles que passaram por suas mãos (Ibid, p. 74).

Acreditamos que “um mínimo de intimidade com a realidade concreta das escolas é necessária à formação do educador” (Ibidem).

Colocar o professor em formação em constante confronto com a realidade que irá enfrentar diariamente é essencial, mas entendemos os limites desta ação, já que não é possível determinar se um professor trabalhará na realidade X ou Y, se lecionará em uma escola pública ou particular.

Todavia, existem conhecimentos relacionados ao funcionamento de uma escola que são de caráter “universal”, ou seja, servem para qualquer realidade. Estes conhecimentos podem ser construídos ainda na formação.

Quanto aos específicos da realidade a ser enfrentada, cabe ao professor entendê-los, quando lá estiver. Contudo, é papel dos cursos de formação prepará-lo para entender esta realidade, para olhá-la criticamente, para investigá-la em busca de soluções de enfrentamento.

Este é um papel que os cursos de formação não vêm exercendo:

Refiro-me à necessidade de os professores, na sua reflexão, atenderem aos degraus que vão dos dados à sabedoria. As informações são, sem dúvida, muito importantes. Mas só o conhecimento que resulta da sua compreensão e interpretação permitirá a visão e a sabedoria necessárias para mudar a qualidade do ensino e da educação (ALARCÃO, 2008, p. 59).

Mas também é de suma importância que o professor se conscientize do seu papel e não fique esperando por fórmulas ou soluções mágicas trazidas por outros, como nos ensinou Freire (1996, p.p. 38-39):

é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador

Portanto, é preciso:

tornar os professores mais competentes para analisarem as questões do seu quotidiano e para sobre elas agirem, não se quedando apenas pela resolução dos problemas imediatos, mas situando-os num horizonte mais abrangente que perspectiva a sua função e a da escola na sociedade em que vivemos (ALARCÃO, 2008, p. 58).

Para isto, a formação não deve se perder, nem privilegiar somente um aspecto, ou a teoria ou a prática. Ambas são intrínsecas, uma não existe sem a outra. O discurso teórico tem que ser concreto, quase se confundindo com a prática, nos ensina Paulo Freire (1996).

Rodrigues A e Esteves (1993) fazem algumas recomendações em relação aos programas de formação. Para as autoras é preciso entender que a formação inicial é o primeiro momento de preparação profissional, e que, portanto, esta prossegue ao longo da carreira do professor.

Esta questão parece ter ficado bastante clara para os professores que participaram desta pesquisa, pois sempre mencionam a necessidade de se atualizar, de fazer pesquisa, de estudar, de refletir sobre a prática.

Outro ponto colocado pelas autoras (1993) é a articulação entre as instituições responsáveis pela formação inicial do professor, quais são: a universidade, a área escolhida, a área pedagógica, a escola.

Este é um processo que, pelo relato descrito de nossos participantes, não ocorreu em suas respectivas formações. Alguns até apontam a falta de integração entre universidade e escola, principalmente, como a lacuna deixada pela formação inicial.

Nesse sentido, para as autoras (Ibid, p. 101) também é preciso que se entenda que a formação profissional do professor é um processo “de apropriação pessoal dos conhecimentos, capacidades e atitudes, o que requer obrigatoriamente a inserção da prática de ensino no currículo da formação inicial”.

Nas histórias estudadas percebemos que a inserção dos professores na realidade da prática se deu, em sua maioria, nos estágios de observação, que acabavam se transformando em aulas de substituição de professores. Mas, isto aconteceu mais por força do acaso que colocou os participantes da pesquisa na hora e no local certos, do que por iniciativa do currículo formador.

Resultam desta distância os conflitos e os momentos de pânico do início da prática, que aconteceram com todas, exceto com Fernando, pois este afirma que lecionava desde o primeiro ano e buscava experimentar em sala o que ouvia na universidade.

Diante disto, ainda considerando as recomendações de Rodrigues A e Esteves (Ibid) pensamos ser necessário integrar nos currículos também a formação pessoal e social, que facilitaria o desenvolvimento da segurança em si próprio.

As autoras também falam a respeito de programas que acompanhariam os professores em seus primeiros anos de carreira, facilitando a passagem do papel de aluno para o de professor, possibilitando o desenvolvimento das competências necessárias para o exercício da profissão, ajudando o professor em seus ajustes de conhecimento, de

capacidade de atitude, enfim, permitindo o desenvolvimento de atitudes reflexivas e autoavaliativas de sua prática. Dentro desses programas é possível incitar a participação de professores mais experientes, mais dinâmicos, para acompanhar os que estão iniciando sua prática.

Assim,

consequentemente, desenvolver uma orientação reflexiva que possibilite a identificação de necessidades de formação e a articulação funcional da teoria e da prática, isto é, o confronto entre os saberes que relevam do trabalho de abstracção dos teóricos e os que se elaboram na experiência pessoal e profissional (RODRIGUES A, ESTEVES, 1993, p. 101).

Enquanto isto não é possível, salientamos o dito por Camargo:

aprender a ensinar requer habilidades e capacidade de tomada de decisões do professor que, por sua vez, necessita conhecimentos sobre todos os aspectos da “vida” na sala de aula, a qual será afetada por sua própria experiência prévia de vida, crenças, atitudes, grau de envolvimento, sua atuação como aluno que foi, tradição do lugar onde trabalha e da cultura de aprender dos seus próprios alunos (CAMARGO, 2004, p. 7).

Sob este aspecto os cursos de formação não têm cumprido o seu papel:

alguns cursos de formação de professores deixam a desejar em termos de conhecimento de como lidar com a realidade da sala de aula, seguindo a tendência de se promover em conhecimento baseado na hipótese de que tudo possa correr bem (Ibid, p. 27)

É o que nos mostra o relato de Adélia, de Eunice e o de Myriam, que tinham uma visão diferente da realidade da sala de aula antes de nela chegarem.

A atuação de um professor é resultado de sua formação, de acordo com Camargo (2004). E, acrescentemos, é resultado da formação como um todo, como aluno na educação básica, como futuro professor na universidade, como professor iniciante, como professor experiente, que nunca deixa de aprender.

Sendo assim, e as contribuições dos professores participantes confirmam isto, cremos que “a formação reflexiva e continuada é a única capaz de transportar o professor para a realidade da atualidade, concedendo-lhe autonomia, segurança e autossuficiência no processo de ensino e na gratificação do aprendizado” (Ibid, p. 48). Pois, não há respostas únicas para dúvidas da prática (CAMARGO, 2004; SCHÖN, 1998; NÓVOA, 1992).

Portanto, alerta Paulo Freire (2000b, p. 82):

as relações entre educadores e educandos são complexas, fundamentais, difíceis, sobre que devemos pensar constantemente. Que bom seria, aliás, se tentássemos criar o hábito de avaliá-las ou de nos avaliar nelas enquanto educadores e educandos também.

Os professores participantes também se caracterizam pelo pouco contato com a cultura letrada no ambiente familiar, bastante comum, como exemplifica Almeida (2001) em seu estudo, o que demonstra a importância da escola na formação do leitor.

Lembremos o estudo de Cereja (2005) que demonstrou que as condições socioeconômicas influenciam na leitura, mas não são determinantes. Alunos de classe média, com pais leitores, liam menos do que os de classes mais baixas.

Contudo, mesmo provenientes de um ambiente familiar que não dispunha de leitores, o incentivo à leitura e a contação de história fizeram parte da formação da maioria deles, novamente confirmando os dados do estudo de Almeida (2001). Dessa forma, consideramos que todos são leitores, uns mais apaixonados que outros, mas leitores.

Os professores parecem ter escolhido a profissão “mais por pressões da realidade, que lhes deu oportunidade de emprego, do que por uma predisposição inata ou um gosto profundo pelo exercício da docência” (RODRIGUES A; ESTEVES, 1993, p. 80). São os casos de Clarice, que estava com a vida estabilizada quando resolveu fazer um curso universitário para ocupar seu tempo, pois se sentia “inútil”; de Eunice, que tentou por diversas vezes o ingresso na universidade em diferentes cursos e optou por Letras por incentivo de sua professora do ensino fundamental; de Fernando, que afirma ter escolhido o curso de Letras por necessidade, não por opção; e de Myriam, que escolheu o curso de Letras no momento de se inscrever para o vestibular e relutou ao máximo ir para a sala de aula. Com isto vemos que o desejo de ser professor foi manifestado apenas por Adélia.

Sobre essa questão, Freire (2000b) nos indica a necessidade de entendermos a dignidade e a importância da tarefa de ser professor, pois lidamos com pessoas, participamos de sua formação:

significa reconhecer que ela é fundamental. Algo mais: indispensável à vida social. Eu não posso, porém, formar-me para a docência apenas porque não houve outra chance para mim, menos ainda, somente porque , enquanto me “preparo”, espero um casamento (Ibid, p. 48).

Soma-se a este encaminhamento para a profissão, não por desejo, mas por necessidade, como bem expressou Fernando, a perspectiva de ter como profissão uma que é a todo o momento desvalorizada, seja pelo alto escalão do poder, por aqueles que determinam os rumos da escola, seja pela mídia ou até mesmo pelos próprios colegas. Que paga pouco e cobra muito. Que não estimula nem dá suporte. Diante disto, o professor parece não ter motivos para permanecer ou mesmo apreciar o seu trabalho, contudo, os participantes de nossa pesquisa demonstram que têm motivos de sobra.

Fernando acredita na possibilidade de se relacionar com o outro, no aprendizado constante, no *desafio de ser professor num país “emergente”*. Clarice afirma ser professora *porque respira*. Adélia porque *é a realização do sonho de menina*. Myriam por acreditar que *não há nada mais gratificante do ensinar a aprender*. E, Eunice porque entende que *ser professor é* acima de tudo assumir os percalços da profissão e buscar constantemente novas formas de transpô-lo.

De fato, os caminhos que os levaram à profissão foram tortuosos, contudo, abraçaram-na com bastante afinco. Encararam a educação “como aquela ação capaz de promover o desenvolvimento integral do indivíduo, bem como sua interação com o meio social” (CAETANO, 2001, p. 14). Entendemos que, a fala de nossos participantes indica que não possuem o perfil de um:

professor de língua e literatura descomprometido, preocupado apenas com suas horas de aula, com a sua disciplina, à procura do exercício de ensinar muito mais por uma questão de sobrevivência ou *status* do que pelo desejo de ser um educador envolvido com o todo institucional (Ibidem).

Relembremos o que Gonçalves (1995) fala sobre a primeira fase da carreira de um professor. Para o autor, entre aqueles professores que demonstraram insegurança em relação ao seu preparo para o exercício da profissão, os que tiveram condições difíceis no trabalho, e não sabiam como se autoafirmar em seu ambiente de trabalho, o início da carreira resulta em uma luta entre o ficar e o abandonar. Contudo, há aqueles que não demonstram dificuldades neste início, visto que são autoconfiantes, estão convictos de sua preparação para a prática docente, mesmo que idealmente. Este é o caso de Fernando.

Nossos participantes, apesar da formação recente, encontram-se em sua maioria na fase seguinte, a da *estabilidade* (GONÇALVES, 1995), em que se sentem seguros em relação ao trabalho que fazem em sala de aula e estão razoavelmente satisfeitos com a profissão.

Entretanto, as participantes que ingressaram na profissão há menos tempo, Eunice e Myriam, são as que demonstraram em seus relatos uma insegurança maior em relação ao seu trabalho, embora às vezes falem como professoras experientes. Dessa forma, acreditamos que ambas ainda encontram-se na fase inicial da profissão, na época de acostumar-se a ser professor, principalmente Myriam, que somente ingressou em sala de aula em 2009.

Entendem Literatura como algo que *nos dá referência, faz-nos refletir, pode mudar nossa maneira de pensar e até de agir. Ela é aquisição de conhecimento, é aprendizado e exercício de criatividade, é experiência adquirida que podemos usar em nossa vida. Portanto, Literatura é arte, não é uma disciplina escolar, é algo dinâmico e estimulante, algo que vai acrescentar subsídios para o crescimento do leitor. É algo que transcende as meras explicações, Literatura sustenta e ajuda a sustentar a vida no globo. Ela humaniza, pois é a própria humanidade dizendo. (...) Há nela a prática da vida em exemplos históricos. Há vida andando, respirando, correndo, se alimentando. A literatura não é algo metafísico, é realidade. Representa a realidade. Faz realidades. Responde a ela. Questiona, provoca, convoca, brinca, ilude e sonha a realidade. Enfim, Literatura é o ar que se respira, é a forma de sensibilizar, de tocar as pessoas. É tudo o que desperta emoções no leitor, que o transforma, que o faz pensar. Por isto está além da palavra escrita, é um texto marcado pela subjetividade, que tem um compromisso com a realidade (...) é um texto que provoca a reflexão, que explora os diferentes sentidos da linguagem, [...] algo que nos dá prazer, que nos dá a chave para mundos diferentes.*

Uma definição bastante ampla, mais ainda assim uma definição. Segundo Chiappini (2005, p. 260) é “impossível definir literatura, porque definir, já sabia o velho Aurélio, é traçar limites. Mas ao mesmo tempo ela exige de nós uma busca constante, a tentativa sempre recomeçada por uma definição”.

Os professores justificam o ensino da Literatura pela possibilidade de reverter a aversão dos alunos em relação a este objeto, podendo assim, construir leitores, contribuindo

com a educação. Mencionam também o contato com diferentes épocas, propiciando o conhecimento da história, além de ser uma forma de reflexão sobre a vida, sobre a história, sobre a sociedade, que leva o aluno a olhar aquilo que está além do texto, dando novas perspectivas, clareando uma outra visão da realidade. Por fim, falam que este ensino é necessário por incitar a busca por perguntas e respostas que tornarão os alunos mais críticos, por levar ao autoconhecimento.

Para ensinar Literatura hoje apontam a necessidade de mostrar aos alunos o prazer da leitura por lazer, despertar nos alunos a curiosidade pelo desconhecido, enfim seduzi-los. Trabalhar com seriedade lúdica, focando nos clássicos, falando da sua relevância, não somente histórica ou ideológica, mas também estética e reflexiva, respeitando autores, obras e tempo.

Indicam também que é preciso inicialmente identificar o perfil das turmas, analisar as produções dos alunos, verificar o repertório de leitura deles, enfim, buscar elementos que possam ser indicadores de possibilidades de provocação aos alunos. E, durante as aulas é importante conversar com os alunos, contar histórias, atualizar as obras, aguçar a curiosidade, instigar a participação dos alunos no processo, ser a ponte entre os alunos e a Literatura, para transformar o jovem em um multiplicador. Após as aulas refletir, buscar suas próprias respostas, planejar e replanejar a prática a partir do conhecimento teórico.

Dentre as dificuldades apontam, principalmente o desinteresse dos alunos, pelo objeto, pela leitura, pela aula. O que resulta em uma busca constante do como mostrar aos alunos a importância da Literatura, superando o abismo que separa os leitores de quadrinhos, de revistas, de *best-sellers* dos clássicos. Além disso, falam do excesso de responsabilidades, em relação ao pouco tempo para realizar um bom trabalho e das tentativas de conciliação entre as exigências da escola, dos pais e dos alunos com a perspectiva teórica assumida, visto que são, muitas vezes, conflitantes.

É consenso entre os autores que as práticas de leitura devem ser iniciadas o quanto antes, desde a educação infantil (RANGEL, 2003; CAETANO, 2001). Sendo tarefa

do ensino fundamental enfatizar o acervo de leituras dos alunos, de todos os gêneros, inclusive o literário, e do ensino médio sistematizar teoricamente o ensino da Literatura.

Sendo assim, trabalhar com a Literatura na escola exige um esforço maior por parte dos professores, principalmente no sentido de demonstrar a importância de seu objeto de estudo para a formação de seus alunos. E isto deve ficar muito claro para o aluno evitando o desinteresse e o não entendimento do porquê estudar Literatura.

Dessa forma, assumimos o dito por Freire (1996, p. 118):

meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim. Ele precisa se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno se estabeleça.

As contribuições dos professores que participaram desta pesquisa confirmam o que a literatura especializada já vem afirmando, como vimos. Sendo assim, nossa contribuição reside na demonstração das poucas mudanças ocorridas em termos de mitos, rivalidades, práticas, problemas em sala de aula, metodologias etc, desde as pesquisas feitas até hoje, pelo relatado por professores. E, diante disto, no apontamento dos caminhos por eles encontrados para superarem as dificuldades no ensino literário. De certa forma, estes professores ao compartilharem suas experiências estão abrindo caminho para que outros o façam, para a busca de respostas, para as mudanças.

Creemos que “mudar é difícil mas é possível” (FREIRE, 1996, p. 79).

Referências Bibliográficas

- ADORNO, T. (1969) Tempo livre. In: *Indústria cultural e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. *Educação e emancipação*. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- AGÊNCIA Estado. Número de cursos de Pedagogia cresce 85% em 5 anos. *O Estado de São Paulo*. Geral, 05 set. 2009. Disponível em: <www.estadao.com.br/geral/not_gera430029,0.htm>. Acesso em: 05 set. 2009.
- _____. Retrato do professor brasileiro. *O Estado de São Paulo*. Especiais, 27 mai. 2009. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/especiais/retrato-do-professor-brasileiro,59389.htm>>. Acesso em: 05 set. 2009.
- AGUIAR, V. T. de Literatura e educação: diálogos. In: PAIVA, A.; et al. (orgs.). *Literatura – saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.
- _____. ; BORDINI, G. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ALMEIDA, A. L. C. O professor-leitor, sua identidade e sua práxis. In: KLEIMAN, A. org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- ALVES, R. *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- AMORA, A. S. O ensino da literatura no Brasil. *Luso-Brazilian Review*, Vol. 1, n. 1, p.p. 61-66, verão 1964.
- ANDREOTTI, A. L. A administração escola na era Vargas e no nacional-desenvolvimentismo (1930-1964). *Revista HISTEDBR* (Online). Campinas, n. especial, p.p. 102-123, ago. 2006.
- AVERBUCK, L. (org.). *Literatura em tempo de cultura de massa*. São Paulo: Nobel, 1984.
- AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v.30, n. 2, p.p. 369-378, mai/ago. 2004.
- AZEVEDO, R. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, A. et.al.(orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003.
- BAGNO, M. *Que professores de língua estamos formando?*. Ceale, 2006. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/noticias_ler_coluna.php?txtId=184>. Acesso em: 21 Jan. 2009.

_____. Norma prescritiva & escrita literária ou por que Clarice Lispector não poderia escrever no Estadão. In: CORREA, D. A.; SALEH, P. B. O. (orgs.). *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: UEPG, 2007.

BARBOSA, F. A. Formação de professores: uma história de descaso e dificuldades. In: MACHADO, E. M.; CORTELAZZO, I. B. *Pedagogia em debate: desafios contemporâneos (virtual)*, 2003.

BASTOS, H. A permanência da literatura (direções da prática literária na era do multiculturalismo e da indústria cultural). *Cerrados: Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura*, n. 08, ano 7, 1998, p. 125-140.

BELMIRO, C. A. Uma educação estética nos livros didáticos de português. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

BENCINI, R.; MINAMI, T. O desafio da qualidade. *Revista Nova Escola*. São Paulo, ano XXII, ed. 196, out. 2006.

BERENBLUM, A. *A invenção da palavra oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BONIN, R. Em 16 estados, salários de professores do ensino básico é inferior à média nacional. *GI. Notícias*, 16 out. 2009. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular?0,,MUL1343677-5604,00-EM+ESTADOS+SALARIO>>. Acesso em: 16 out. 2009.

BORGES, L. F. P. A análise políticas educacionais brasileiras de 1995 a 2002 e o marxismo – hipóteses sobre Frigotto, Gentili e a social democracia. In: *Anais do V Colóquio internacional MarxEngels.*, nov. 2007. Disponível em: <http://www.unicamp.br/cemarx/anais_V_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt5/essao2/Liliam_Borges.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2009.

BOSI, A. Os estudos literários na era dos extremos. In: AGUIAR, F. (org.). *Antonio Candido: pensamento e militância*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo/Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

BRAGA, P. C. O ensino de literatura da era dos extremos. *Revista Letra Magna: Revista eletrônica de divulgação científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura*, n. 05, ano 3, 2006.

BRANDÃO, H. M. B. A leitura literária no PNLN diante dos PCNs: pretextos versus contextos ou “a escolinha do professor mundo”. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio*. Vol. 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2000.

_____. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: MEC, 1996.

BRITTO, L. P. L. O ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar. In: CORREA, D. A.; SALEH, P. B. O. (orgs.). *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: UEPG, 2007.

BURLAMAQUE, F. V. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. In: TURCHI, M.Z.; SILVA, V.M.T. (orgs.). *Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

CAETANO, S. I. P. Professor de língua e literatura: o que se espera desse profissional. In: FLÔRES, O. C. *Ensino de língua e literatura: alternativas metodológicas*. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

CAFIERO, D.; CORRÊA, H. T. Os textos literários em quatro coleções de livros didáticos: entre o estético e o escolar. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

CAMARGO, M. L. N. de. *A formação de professores de língua na universidade: entre o ideal teórico e o real da prática*. Dissertação de mestrado: IEL/Unicamp, 2004.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*. São Paulo, v. 24, n. 9, p.p. 803-809, set. 1972.

_____. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 4.ed. São Paulo: Martins, 1959.

CARVALHO, A. E. de S. *10 anos de LDB – sua trajetória*, [s.d.]. Disponível em <www.ipae.com.br/ldb>. Acesso em: nov. 2009.

CASTRO, M. H. G. de. O desafio da qualidade. In: *Programa jornal e educação* [online], [s.d.]. Disponível em: <www.anj.org.br/jornaleeducacao/biblioteca/publicacoes/O%20Desafio%20da%20Qualidade%20-%20Maria%20Helena%20Guimaraes%20Castro.pdf>. Acesso: em dez. 2009.

CEREJA, W. R. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

CHARTIER, A-M. *Discursos sobre a leitura: 1880-1980*. São Paulo: Ática, 1995.

CHIAPPINI, L. Multiculturalismo e identidade nacional. São Paulo: *Revista de Literatura*, CULT/46, 2001. Disponível em: <www.celpcyro.org.br/multi_identNacional.htm>, acesso em: 27 Jan. 09.

_____. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley (org). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. *A reinvenção da catedral*. São Paulo: Cortez, 2005.

CLARK, J. U.; NASCIMENTO, M. N. M.; SILVA, R. A. da. A administração escolar no período do governo militar (1964-1984). *Revista HISTEDBR* (Online), Campinas, n. especial, p.p. 124-139, ago. 2006.

CONY, C. H. O fim do livro e a eternidade da literatura. *Folha de São Paulo*, 08 set. 2000. Disponível em: < <http://culturadigital.br/ciberliteratura/2009/10/06/o-fim-do-livro-e-a-eternidade-da-literatura/>>. Acesso em: out. 2009.

CORACINI, M.J.R.F. A abordagem reflexiva na formação do professor de língua. In: ____; BERTOLDO, E. S. (orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática*. Campinas/SP; Mercado de Letras, 2003.

CORDÃO, F. A. Os dez anos da LDB – Lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: RESCIA, A. P. O.; et. al. (orgs). *Dez anos de LDB: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil*. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2007.

CORRÊA, H. T. Adolescentes leitores: eles ainda existem. In: PAIVA, A. et.al.(orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. A LDBEN e a formação de professores: armadilhas ou consequências? In: RESCIA, A. P. O.; et. al. (orgs). *Dez anos de LDB: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil*. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2007.

EAGLETON, T. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

ECO, U. *A Poética e nós*. In: *Sobre a literatura*. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Editora Record, 2003.

_____. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. B.; MACHADO, M. Z. V. (orgs.). *Escolarização da leitura literária*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FAGUNDES, A. I. J. *LDB – dez anos em ação*, [s.d.]. Disponível em: <www.ipae.com.br/ldb.htm>. Acesso em: nov. 2009.

FERNANDES, A. V. M. O contexto e o texto da lei de diretrizes e bases da educação de 1996: 10 anos atrás. In: RESCIA, A. P. O.; et. al. (orgs). *Dez anos de LDB: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil*. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2007.

FERNANDES NETO, E. LDB – Lei nº 9394/96 e EC nº 14/96: uma legislação neoliberal. In: RESCIA, A. P. O.; et. al. (orgs). *Dez anos de LDB: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil*. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2007.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 97, p.p. 1159-1179, set./dez., 2006.

FIDELIS, A. C. S. *Do cânone literário às provas de vestibular: canonização e escolarização da literatura*. Tese de doutorado. IEL/UNICAMP, 2008.

FLÔRES, O. C. (org.) *Ensino de língua e literatura: alternativas metodológicas*. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

_____; ROLLA, A. R. O que é ensinar língua portuguesa para falantes nativos, e o que esse ensino implica. In: _____. (org.). *Ensino de língua e literatura: alternativas metodológicas*. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000a.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 10.ed. São Paulo: Olho d'Água, 2000b.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 42.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 38.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, J. W. O que fazer com a mídia?. In: FIGUEIREDO, V.L.F. (org.). *Mídia & educação*. Rio de Janeiro: Gryphus, 1999.

FREITAS, M. T. A. Leitura, escrita e literatura em tempos de Internet. In: PAIVA, A. et.al.(orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os Professores e a sua formação*. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional, 1992.

GATTI, B. A; NUNES, M.M.R. (coord.). *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008.

GENTILE, P. A educação vista pelos olhos do professor. *Revista Nova Escola*. Capa, Ano XXIII, ed. 207, nov. 2007.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. *Portos de passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

- GIL, J. Os fora da lei. *Revista Nova Escola*. São Paulo, ed. 004, out./nov/, 2009.
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os Professores e a sua formação*. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2.ed. Porto: Porto editora, 1995.
- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2.ed. Porto: Porto editora, 1995.
- GRIJÓ, A. A. Quem conta um conto aumenta um ponto? Adaptações e literatura para jovens leitores. In: PAIVA, A. [et al.] (orgs.). *Literatura – saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.
- GUEDES, P. C. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- GURGEL, M. C. L. Leitura; representações e ensino. In: VALENTE, A. (org.). *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. 4.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.
- GURGEL, T. A origem do sucesso (e do fracasso) escolar. *Revista Nova Escola*, São Paulo, ano XXIII, n. 216, p.p. 48-61, out. 2008.
- INEP. *Sinopse estatística da educação superior*, 2007. Disponível em: <www.inep.gov.br/superior/censosuperior>. Acesso em: 15 nov. 2009.
- IWASSO, S. Professor pode ter de fazer residência. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 28 ago. 2007. Vida &, p. 18.
- KLEIMAN, A. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: _____ (org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001a.
- _____. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho?. In: _____ (org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001b.
- _____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9.ed. São Paulo: Pontes, 2004.
- LAJOLO, M. O vestibular e o ensino de literatura. *Projeto memória de leitura*, 1986. Disponível em: <www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/vestibular.htm>. Acesso em: 12 jan. 2009.
- _____. Leitura-literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, T. da. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.
- _____. No jardim das letras, o pomo da discórdia. *Projeto memória de leitura*, [s.d.]. Disponível em: <www.unicamp.br/memoria/projetos/ensaios/ensaio36.html>. Acesso em: 12. jan. 2009.

- _____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 10.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.
- _____. *O que é literatura?* 17.ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- _____. *Literatura: leitores & leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.
- _____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- LEAHY-DIOS, C. *Língua e literatura: uma questão de educação?* Campinas: Papirus, 2001.
- _____. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. Niterói: EdUFF, 2000.
- LUCAS, F. *Literatura e comunicação na era da eletrônica*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MACHADO, A. M. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- MAGALHÃES, L. M. Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, A. (org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- MAHER, T. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilingüísmo. In: KLEIMAN, A.; CAVALANTI, M.C. (orgs.). *Linguística aplicada – suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- MARINHO, M. (org.). *Ler e navegar: espaços percursos da leitura*. São Paulo: Mercado de Letras/ALB, 2001.
- _____; SILVA, Ceris Salete Ribas da (orgs.). *Leituras do professor*. São Paulo: Mercado de Letras/ALB, 1998.
- MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MUJICA, B. Teaching literature: canon, controversy, and the literary anthology. *Hispania*, Vol. 80, n. 2, p.p. 203-215, maio 1997.
- MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2.ed. Porto: Porto editora, 1995.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1996.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. *Educar*, Curitiba, n. 17, p.p. 39-52, 2001.
- MURRIE, Z. F. Ensino de literatura no 2º grau: possibilidades de leitura. In: _____ (org.). *O ensino de português: do primeiro grau à universidade*. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- NAGATA, A. *Júlio César em livro e vídeo: o ensino de Literatura na pós-modernidade*. Monografia de Conclusão do Curso de Especialização em Estudos da Linguagem. Universidade de Mogi das Cruzes, 2006.

____ et. al. *O clássico na classe: Shakespeare no ensino médio*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade de Mogi das Cruzes, 2004.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: ____ (coord.). *Os Professores e a sua formação*. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional, 1992.

OSAKABE, H. Ensino de gramática e ensino de literatura – a propósito do texto de Lígia Chiappini de Moraes Leite. In: GERALDI, João Wanderley (org). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

____; FREDERICO, E. Y. *Literatura*. Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB/DPPM, 2004.

PAIVA, A. et.al.(orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003.

PAIVA, J. Literatura e neoleitores jovens e adultos – encontros possíveis no currículo? In: PAIVA, A. et.al.(orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003.

PARAGUASSÚ, L. Entre os cursos, 1/3 tem má qualidade. *Estadão.Edu*, 04 set. 2009. Disponível em: <www.estadao.com.br/suplementos/not_sup429640,0.shtm>. Acesso em: 04 set. 2009.

PAULINO, G. Livros, críticos, leitores: trânsitos de uma ética. In: PAIVA, A. et.al.(orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003.

PELLEGRINI, D.; GROSSI, G.P. A formação docente é prioridade para o Ministério. *Revista Nova Escola*, São Paulo, ano XXIII, n. 216, p.p. 32-36, out. 2008.

PEREIRA, M. A. Jogos de linguagem, redes de sentido: leituras literárias. In: PAIVA, A. [et al.] (orgs.). *Literatura – saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

PERISSÉ, G. *Literatura & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RAFAEL, E. L. Atualização em sala de aula de saberes linguísticos de formação: os efeitos da transposição didática. In: KLEIMAN, A. (org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica – linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

RAMOS, S.R.V. A universidade e a formação de professores. *Revista de educação AEC*, v. 29, n.115, abr./jun., 2000.

RANGEL, E. O. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “os amores difíceis”. In: PAIVA, A. et.al.(orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003.

ROCCO, M.T.F. *Literatura / ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981.

_____. Televisão e educação: um canal aberto. In: FIGUEIREDO, V.L.F. (org.). *Mídia & educação*. Rio de Janeiro: Gryphus, 1999.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto editora, 1993.

RODRIGUES, N. *Da mistificação da escola à escola necessária*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SAPIECINSKI, M. Literatura e comunicação na era da epopéia visual. *Cerrados*: Revista do programa de pós-graduação em Literatura, n.22, ano 15, 2006.

SAVELI, E. L. Por uma pedagogia da leitura – reflexões sobre a formação do leitor. In: CORREA, D. A.; SALEH, P. B. O. (orgs.). *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: UEPG, 2007.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e a sua formação*. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional, 1992.

_____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHOWALTER, E. *Teaching Literature*. Malden: Blackwell Publishing, 2006.

SIGNORINI, I. O papel do relato no contexto de formação da alfabetizadora: percurso feito, percurso por fazer. In: _____.; KLEIMAN, A. B. e colab. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, A. F. A formação de professores no Brasil em nível superior: primeiras experiências. *Inter-Ação* – Revista da Faculdade de Educação da UFG, Goiânia, n. 32 (2), p.p. 261-277, jul./dez. 2007.

SILVA, E. T. da. *O professor e o combate à alienação imposta*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *Os (des)caminhos da escola: traumatismos educacionais*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Elementos de pedagogia da leitura*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, I.M. M. *Literatura em sala de aula: da Teoria Literária à prática escolar*. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2005.

SILVA, J. Q. G.; ASSIS, J. A.; MATENCIO, M. L. M. Formação inicial e letramento do professor de português: uma proposta em implantação. In: KLEIMAN, A. (org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, M. *A formação do professor centrada na escola: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2002.

SILVA, S. B. B. Os parâmetros curriculares nacionais e a formação do professor: quais as contribuições possíveis?. In: KLEIMAN, A. (org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2.ed., 8ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SOUZA, C. B. G. de; et.al. A normatização da educação no Brasil e a nova LDB. In: RESCIA, A. P. O.; et. al. (orgs). *Dez anos de LDB: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil*. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2007.
- SOUZA, P. N. P. de. 10 anos de LDB. *Jornal da cidade*. Caderno B. Opinião, 12 mar. 2009.
- TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista brasileira de educação*, mai./ago., 2000.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p.p. 5-24, jan. / abr. 2000.
- _____; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem no magistério. *Educação & Sociedade*. Ano XXI, n. 73, dez. 2000.
- TAYLOR, B. *Why isn't African American literature or any other multicultural literature taught at the high school level or a part of the high school curriculum?* Charlotte: Universidade da Carolina do Norte, [s.d]. Disponível em: <<http://education.uncc.edu/dbtaylor/Sample%20Assignments/Isearch.pdf>>. Acesso em: 12 Jan. 2009.
- TINOCO, R. C. Literatura e sociedade: (des)conexões contemporâneas. *Cerrados: Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura*, n. 22, ano 15, 2006, p. 195-207.
- TODOS pela educação. Dados de 2005. Disponível em: <www.todospelaeducacao.org.br/Numeros.aspx?ano:2005&boletim=1&pesquisa>. Acesso em: 22 dez. 2008.
- TURCHI, M. Z.; SILVA, V. M. T. (orgs.). *Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2006.
- VAGULA, E. O professor, seus saberes e sua identidade. *Revista científica da Faculdade Lourenço Filho* [online], v.4, n.1, 2005.
- VIEIRA, A. *O prazer do texto: perspectivas para o ensino de literatura*. São Paulo: EPU, 1989.
- VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- WERNECK, H. *Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.
- _____. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.
- _____. *Fim dos livros, fim dos leitores?* 2.ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.

Anexos

QUESTIONÁRIO INICIAL

CARACTERIZAÇÃO:

Nome Completo:

Data de nascimento:

E-mail:

Telefone:

Cidade:

FORMAÇÃO

Escolas em que estudou (ensinos fundamental e médio)

1 – Mencionar se pública ou particular;

2 – Cidade onde estudou.

Universidade em que se formou

1 – Mencionar o(s) curso(s) que fez;

2 – Ano de formação;

3 – Cidade onde estudou;

4 – Disciplinas que teve ao longo do curso (histórico).

ENSINO

Escolas em que leciona (ensino fundamental e médio)

1 – Mencionar se pública ou particular;

2 – Série(s) e disciplina(s) em que atua;

3 – Tempo de magistério;

4 – Citar outra(s) carreira(s), acadêmicas ou não, caso houver.

QUESTIONÁRIO COMPLEMENTAR

1 - Descrever detalhadamente como foi a sua experiência no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em relação à sua formação, citando experiências boas e ruins, professores que admirou ou não, enfim, como esses anos de formação básica o ajudaram a ser o professor de Literatura que você é hoje.

2 - Vamos nos concentrar na sua experiência universitária. A escolha do curso de Letras, da universidade, as disciplinas (in)úteis, professores, trabalhos, enfim, tudo o que você julgar relevante para a formação do professor que você é hoje.

3 - Vamos tentar nos concentrar no "ser professor". Por que seguir essa carreira? Por que continuar? Procure focar no ensino primeiro, de qualquer disciplina, depois, se puder, fale do ensino de Literatura, mais especificamente.

4 - Uma descrição, com o maior número de detalhes possíveis, do seu primeiro dia de aula, como professor. Mencione se foi antes, durante ou depois a graduação. Conte as frustrações, as satisfações, enfim, tudo o que achar relevante.

5 - Retratar os conflitos entre a sua formação e a prática (se é que eles aconteceram). Teorias que aprendeu e suas aplicações na sua prática em sala de aula. Procure lembrar dos momentos no início da sua carreira, após a graduação. Relacione as disciplinas, discussões, teorias que teve contato na universidade com a "aplicação" delas na sua aula, após a formação. Procure relatar os conflitos interiores.

6 - Vamos falar de Literatura. O que é? Por que ensinar? Por que você gosta (ou não) de ser professor de Literatura? Qual é a importância que a Literatura tem na sua vida e na de seus alunos? Qual é a situação desse ensino?

7 - Quais são as soluções que você procura, encontra e cria para os problemas (se é que eles existem) no ensino de Literatura? Qual é a sua contribuição para a melhoria desse ensino? Qual estilo de ensino você adota? Comente um pouco sobre seus métodos, se for possível.

CRONOGRAMA/TEMA DOS ENCONTROS

Explicação sobre a participação na pesquisa
Formação: escolha do curso de Letras
Formação: a experiência escolar (EF/EM)
Formação: a experiência universitária
Formação: por que ser professor?
Prática: descrição do primeiro dia de aula
Prática: os conflitos - da formação à prática
Prática: experiências compartilhadas
Objeto: Literatura (o que é, por que ensinar?)
Objeto: soluções de enfrentamento