

FACULDADE DE LETRAS

A DIDÁTICA DA LITERATURA NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXOS E CONTRIBUTOS PARA A ESCOLA E SOCIEDADE

Tipo de trabalho	Dissertação de Mestrado
Título	A DIDÁTICA DA LITERATURA NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXOS E CONTRIBUTOS PARA A ESCOLA E SOCIEDADE
Autora	Letícia Walter
Orientadora	Doutora Maria Cristina de Almeida Mello
Júri	Presidente: Doutor Albano António Cabral Figueiredo Vogais: 1. Doutor Miguel Rettenmaier da Silva 2. Doutora Maria Cristina de Almeida Mello
Identificação do Curso	Mestrado em Literatura de Língua Portuguesa: Investigação e Ensino
Área científica	Literatura
Especialidade/Ramo	Ensino da Literatura
Data da defesa	10-09-2014
Classificação	18 valores



À coragem

Agradecimentos

Foram “por mares nunca d’antes navegados” que vivi uma das experiências mais significativas de minha vida. A primeira terra que avistei, quando cheguei a Portugal, fez-me remontar à época das Descobertas. Não faço referência aqui à civilidade, mas quando me refiro a tal palavra remonto a algo incógnito, pelo fato de ter experienciado algo que para mim foi motivo de grande estranhamento e, ao mesmo tempo, de grande fascínio: o desconhecido. Experiências nunca antes vividas, sensações de não pertencer “a”. Abster-me das coisas mais simples do dia-a-dia como encontrar rostos conhecidos, amigos ou familiares, dias inteiros dedicados forçosamente à prática de ensimesmar-me e que, só agora, finalmente, consigo encontrar a recompensa e ter a sensibilidade de perceber o quão enriquecedora e prazerosa fora tal experiência.

Primeiramente, quero agradecer àquelas pessoas que foram as responsáveis por terem acreditado na educação, pois mesmo que envoltos pela carência prospectada por tempos difíceis, acreditaram involuntariamente na ideia de que quando se nasce pobre, ser estudioso e investir na educação torna-se o maior ato de rebeldia possível para enfrentar o sistema imposto. E, mesmo com tamanha modéstia e dificuldade, demonstraram inteligência e grandiosidade de espírito investindo no que de melhor poderia haver em prol do meu futuro dedicado à “rebeldia”: meus pais. Ao Décio José Walter e à Nelci Clarice Walter, que com sacrifício, investiram não só em mim, mas também em meus irmãos, hoje posso dizer que valeu a pena. Pai e Mãe: soube aproveitar o que de melhor vocês me ofertaram. Este investimento e intrínseco apoio permanecerão como valor imensurável por toda a minha vida. Vocês têm o meu eterno agradecimento, admiração e amor.

Ao Vitor Lucas Richter, pela paciência e companheirismo, pela aceitação e entendimento, pela compreensão e apoio, pelo investimento e espera, pelas partidas e chegadas, pelo amor e amizade. Muito obrigada.

À família luso-brasileira que formei em Coimbra, que com todas as intercorrências e saudades de casa, confortaram o meu coração, tornaram-se dentro de poucos dias o meu porto seguro. Hoje, ao retornar a Portugal e encontrar tudo diferente, no trabalho solitário da escrita desta dissertação, percebo ainda mais a importância que vocês tiveram no meu primeiro ano neste país; sem vocês, tudo seria muito mais obscuro e difícil. Agradeço a

amizade e parceria, em especial, à Luiza Antoniazzi, à Lauren Fresinguelli e à Elisa Gonçalves, gaúchas assim como eu, aventureiras assim como eu.

À Rita Gomes, primeira colega e amiga portuguesa que me contatou, mostrou-me muitos caminhos e orientou-me nas terras desconhecidas, minha sensível gratidão.

À professora orientadora Cristina Mello que, com sua experiência, total dedicação, largo conhecimento e muito profissionalismo, direcionou-me na pesquisa e na escrita desta dissertação, sempre com ideias, opiniões e sugestões assertivas, o meu sincero agradecimento.

Para finalizar, gostaria de agradecer às professoras e professores do meu curso de Mestrado que, de forma direta ou indireta, me prepararam cientificamente para este estudo. Agradeço também aos docentes do Ensino Superior e do Ensino Fundamental, no Rio Grande do Sul; pois, aceitando contribuir para este trabalho, através de seus tesmunchos, ajudaram a dar “corpo” e a enriquecer as minhas ideias acerca da leitura literária, da formação de leitores e da própria arte literária. Ideias, estas, decisivas para o desenvolvimento e conclusão da presente dissertação. Muito obrigada!

Resumo

Cada vez mais, a questão da formação de professores assume importância frente às exigências que são colocadas diante da Educação Básica, na sociedade contemporânea. Para tanto, pesquisar acerca de como a didática da Literatura é trabalhada e contemplada nos programas de duas respeitadas universidades brasileiras, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade de Passo Fundo (UPF), faz-nos refletir acerca dos contributos desta formação, bem como, sobre a importância da comunidade escolar e do papel do professor como mediadores da leitura e potenciais formadores de novos leitores. Os reflexos da formação de professores desenvolvida no meio acadêmico e o seu resultado no ensino da Literatura nos Anos Finais do Ensino Fundamental traz à tona uma das funções mais sublimes da Literatura: o exercício das Humanidades.

Palavras-chave: Formação de Professores, Didática da Literatura, Programas UFRGS e UPF, Mediação da Leitura, Formação de Leitores, Anos Finais do Ensino Fundamental, Literatura e Humanidades.

Abstract

The issue of teacher training increasingly assumes importance in face of the demands that are placed upon the teaching of basic education in contemporary society. To this end, researching on how the Teaching of Literature is shaped and comprised within the programs of two respected Brazilian universities, the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) and the University of Passo Fundo (UPF), makes us wonder about the contributions of this training, as well as the relevance of the school community and the teacher's role as endorser of reading and potential coaches of new readers. The effects of teacher education developed in academia and its outcome in the teaching of Literature in the Final Years of Middle School reveals one of the most sublime functions of literature: the exercise of Humanities.

Keywords: Teacher Training, Teaching Literature, UFRGS and UPF Programs, Reading Endorsement, Readers Training, Final Years of Middle School, Literature and Humanities.

“Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão:
primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam;
a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e,
por isso, nos enriquece infinitamente.
Ela nos proporciona sensações insubstituíveis
que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo.
Longe de ser um simples entretenimento,
uma distração reservada às pessoas educadas,
ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.”

Tzvetan Todorov (*A Literatura em Perigo*, 2009)

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1. A LITERATURA, HOJE	12
1.1 A didática da Literatura e a sua justificação pedagógica	12
1.2 Didática da Literatura e didática da Língua: uma união estável?	14
1.3 A função social da Literatura: um brinde às Humanidades	17
1.4 Retratos da leitura no Brasil: algumas reflexões.....	20
CAPÍTULO 2. A PRÁTICA LITERÁRIA NA ESCOLA	27
2.1 O ensino da Literatura nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Contributos e implicações	27
2.1.1 A “escolarização da literatura”	32
2.1.2 Manuais Escolares: ausência ou presença da leitura literária?.....	34
2.2 Reflexões de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental: de leitores para formadores de leitores.....	45
CAPÍTULO 3. A DIDÁTICA DA LITERATURA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	56
3.1 Olhando os Programas: UFRGS e UPF	56
3.2 Objetivos das disciplinas voltadas ao ensino da Literatura	63
3.3 O que os professores universitários dizem	67
3.3.1 Representações acadêmicas sobre o ensino da Literatura na UFRGS	67
3.3.2 Representações acadêmicas sobre o ensino da Literatura na UPF	74
3.3.3 Outras vozes	81
3.4 Práticas e metodologias no meio acadêmico: algumas considerações	85
CONCLUSÃO	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
ANEXOS.....	99
ANEXO A: Tabela PCN - I	99

ANEXO B: Tabela PCN - 2	100
ANEXO C: Questionário/entrevista aos professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental	101

INTRODUÇÃO

Partindo da premissa de que, atualmente, o professor exerce uma grande e fundamental influência na sociedade, por ser o mediador da leitura literária e por ser um dos responsáveis pela formação de novos leitores, o estudo acerca da importância da didática da Literatura, os seus contributos e implicações, seja no meio acadêmico ou no contexto escolar, tornam-se os objetivos desta dissertação. Uma vez que, atualmente, muitos teóricos têm-se voltado – de forma sensata e preocupada – à “crise”, “declínio”, “perigo”, ou até mesmo “morte”¹ da Literatura, tal fenômeno merece nossa atenção.

Para tanto, faremos – através de fundamentação teórica – a justificação pedagógica que legitima a didática da Literatura, de forma que consigamos atentar para a sua relevância não somente no que compete ao ensino da Literatura, mas também ao ensino da Língua. A presente análise leva-nos à crença de que um dos grandes objetivos de se apostar na Literatura e na forma como ela é trabalhada e contemplada nos meios sociais (escolas, bibliotecas, universidades...) é pensar em ações que proporcionem à sociedade um contato direto com o exercício da cidadania, uma vez que, em nosso entendimento, a Literatura é um meio de manifestação onde o exercício da liberdade de expressão e imaginação fomenta, também, do ponto de vista cívico, o exercício das humanidades.

De acordo com esta orientação humanista, pretendemos fazer a análise acerca de como a Literatura é trabalhada no contexto escolar. Para tanto, analisaremos manuais escolares de Língua Portuguesa e tentaremos demonstrar como é feita a *escolarização da literatura*² nesse importante dispositivo pedagógico ofertado em sala de aula e as possíveis causas e consequências dessa “transformação”. Também serão contempladas entrevistas direcionadas a professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais (6º ao 9º Ano) do Ensino Fundamental, sendo que tais perguntas e respostas serão pertinentes no que tange a realidade do ensino da Literatura no contexto escolar; percebendo-se, sob este viés, como se dá a passagem dos saberes acadêmicos teóricos para o saber didático e o que esse mesmo saber há de implicar na prática.

¹ Poderíamos citar, a título de exemplo, obras como *A Literatura em perigo* (2009) de Tzvetan Todorov, *O Silêncio dos Livros* (2006) de George Steiner, *Literatura para Quê?* (2007) de Antoine Compagnon, dentre outros.

² Termo cunhado por Magda Soares, presente no texto “A escolarização da literatura infanto-juvenil”. In: Brandão, Heliana M. B., Evangelista, Aracy A. M., Machado, Maria Zélia V. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 17-48.

Analisaremos alguns contributos didáticos que envolvem o ensino da Literatura nos cursos de Licenciatura em Letras de duas influentes universidades do Rio Grande do Sul. Pautados nos programas dos cursos e nas súmulas das disciplinas que contemplam o ensino da Literatura, realizaremos um panorama programático da área denominada de Didática nos cursos de Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas. Assim – ainda que baseando-nos apenas em duas universidades – buscaremos constatar o que a didática curricular propõe hoje, em nível de formação de professores, no Brasil. Além da captação desses dados, faremos a auscultação – através de entrevista – a professores universitários que ministram estas determinadas disciplinas nas respectivas Universidades.

Nossas reflexões serão norteadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que valoriza os alunos enquanto cidadãos conscientes em prol do pleno exercício da cidadania. Também fundamentaremos a nossa pesquisa baseados nos referenciais e nas orientações que visam a qualidade do processo educacional no Brasil patentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Dessa forma, entendemos ser pertinente expor o que consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais voltados ao Ensino Fundamental 2³ no que compete à Língua Portuguesa⁴, uma vez que o foco de nosso estudo são os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Além disso, também consideraremos as Diretrizes Curriculares Nacionais que direcionam e estruturam a organização dos cursos de Letras no Brasil.

Para a fundamentação teórica da presente dissertação, apreciaremos o posicionamento de investigadores brasileiros que, nas últimas décadas, têm se debruçado acerca da importância do ensino da Literatura e da formação docente. Também consideraremos fundamentos teóricos de estudiosos inseridos no contexto europeu que, mesmo estando situados no “velho mundo”, mostram-nos que a problemática do ensino da Literatura faz-se presente no “recente mundo” – em distintos contextos – e o que vivenciamos não é um fenômeno exclusivo do Brasil.

Além disso, utilizaremos – complementarmente – pesquisas realizadas por órgãos e institutos respeitados no Brasil e no exterior, dentre eles, o Instituto Pró-Livro, o

³ Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) os programas estão divididos em Ensino Fundamental 1, que fazem referência do 1º ao 5º ano (ou Primeiro e Segundo Ciclo do Ensino Fundamental) e em Ensino Fundamental 2, que abrangem do 6º ao 9º ano (ou Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental) Fonte: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>, 26-03-2014.

⁴ Utilizaremos os PCNs voltados à Língua Portuguesa, pois não há especificidade no currículo dos Anos Finais relativa ao ensino da Literatura enquanto disciplina, uma vez que, pelos documentos legais que regem o ensino no Brasil, a Literatura encontra-se inserida na área de Língua Portuguesa.

Programme for International Student Assessment (PISA) e as Fundações Victor Civita e Carlos Chagas, que nos dão uma efígie da leitura no país e um retrato sobre o caráter teórico – em prejuízo à prática – dos currículos das licenciaturas no país.

Através dessas análises, pesquisas, entrevistas e referenciais teóricos, traçaremos os percursos e perspectivas da didática da Literatura, apresentando o panorama programático do ensino da Literatura, tanto nos Anos Finais do Ensino Fundamental, quanto no âmbito acadêmico, buscando evidenciar a relevância social e humanística do ensino da Literatura nesses diferentes, mas contínuos e complementares espaços.

Por meio de sucessivos pontos de reflexão, pretendemos averiguar que contribuições para alcançar avanços e mudanças no trabalho com a leitura literária em contexto escolar estariam sendo oferecidas por duas respeitadas instituições de Ensino Superior; além de asseverar a importância da didática da Literatura na formação de professores, as possíveis fragilidades existentes dessa formação e, conseqüentemente, os resultados refletidos na prática escolar.

CAPÍTULO I. A LITERATURA, HOJE

1.1 A didática da Literatura e a sua justificação pedagógica

Para darmos início a esta dissertação, consideramos relevante atentarmos para a legitimação pedagógica da didática da Literatura como forma de destacar o seu fundamental papel na formação de professores de Língua Portuguesa e Literatura. Pois, assim como ocorre com todas as outras disciplinas, sejam elas, Matemática, Ciências, História, etc. e, também a Literatura, para além do conhecimento específico que exigem, requerem comportamentos que, respeitando suas especificidades, viabilizem a transmissão de uma determinada mensagem pedagógica. Desta forma, “não basta conhecer uma Literatura, os seus autores fundamentais e os seus epígonos, as suas obras paradigmáticas e as ‘menores’, a sua evolução literária e os factores sociológicos que a condicionam, para se saber **ensinar Literatura**” (REIS, 1992a: 115, grifo do autor). São necessárias ferramentas e métodos de trabalho diferenciados que se sobrepõem ao conhecimento da Literatura.

Mesmo assim, Carlos Reis atenta para a importância de o professor deter amplo conhecimento da Literatura que ensina, ter preparação teórica e capacidade de leitura crítica, uma vez que tal embasamento favorece a dinâmica do professor com os textos literários e propicia “uma relação em que **cientificidade** e **sensibilidade** se articulam harmoniosamente” (*ibidem*: 115, grifos do autor). Esta relação favorece a eficácia de estratégias didáticas no ensino da Literatura.

Existem, também, vários aspectos que explicam o fenómeno literário e que, de certa forma, implicam a didática da Literatura. Poderíamos mencionar aspectos relacionados à recepção da Literatura e componentes *psicoculturais* e *socioculturais* (*ibidem*: 115) imbricados na leitura; a singularidade da leitura literária e as suas relações com a leitura linguística; as possibilidades de aplicação didática da Teoria Literária e sua conceptualização; as potencialidades didáticas de noções advindas de domínios teóricos como o da teoria dos gêneros e o da periodização literária; dentre outros.

A concretização desses domínios depende de um singular referencial de trabalho: o de que a didática da Literatura exige uma espécie de *translação de expectativas* (*ibidem*: 115).

O que podemos apreender com base nessa expressão é a ideia de que não se trata de ensinar propriamente Literatura, mas antes propiciar, incentivar, favorecer reflexões em contexto pedagógico. Trata-se, também, de levar os alunos a captarem elementos que se situam além da superfície linguística do texto e resolverem questões que permitam suscitar e orientar outras leituras.

Na fala de Margarida Vieira Mendes (1997) também se destaca a ideia de que a Literatura implica vários aspectos do saber. Para Mendes, a Didática da Literatura também faz parte dos Estudos Literários e tem como objeto de estudo o conhecimento da educação literária. Menciona que a questão didática não se reduz a uma simples metodologia de ensino⁵, pois abarca questões relativas “sobre o quê e o porquê e não apenas sobre o como ensinar” (MENDES, 1997: 144).

Além de expormos a amplitude da didática da Literatura, não podemos suprimir os limites que a ela são impostos. No fenômeno literário, de um modo geral, e no fenômeno poético, em particular, existem *componentes indescritíveis* (REIS, 1992a: 116) que, de certa forma, não são acessíveis ao leitor, mas que apenas ao poeta podem fazer algum sentido. Mas há, obviamente, aquelas características das quais a didática da Literatura se utiliza e que interessam considerar em contexto escolar, já que são passíveis de serem explicadas e analisadas. São os *componentes descritíveis* (*ibidem*: 116) inerentes a qualquer obra literária.

Embora ainda existam zonas não aprofundadas relativas à didática da Literatura, não podemos esquecer os elementos que confirmam a sua autonomia. Para Reis, isso só é possível “porque se reconhece que o ensino da Literatura reclama uma especificidade que claramente o distingue do ensino da Língua; por outro lado, o ensino da Literatura, naquilo que pode ter de científico, beneficia do moderno desenvolvimento dos estudos literários” (*ibidem*: 116).

Outros componentes programáticos que são considerados pela didática da Literatura se relacionam em forma de complementaridade e analogia com a teoria literária propriamente dita: a crítica literária e a análise literária. A complexidade que envolve o processo de leitura interessa à didática da Literatura porque tem ligação direta na relação entre professor e aluno e o texto literário. A leitura deve ser baseada em métodos e estratégias que levem em consideração não só o ajustamento à faixa etária, mas o nível psicológico e cultural no qual o aluno se encontra.

⁵ Grifo nosso.

A questão dos gêneros literários e dos períodos literários são domínios e contribuições da Teoria Literária necessários ao ensino da Literatura. Mas, alguns teóricos atentam que tais contributos devem ser ponderados, uma vez que podem encerrar potencialidades didáticas. Enquanto professores, devemos utilizar a Teoria Literária para aprofundarmos nossos conhecimentos acerca do fenômeno literário em si, mas, para além disso, devemos sempre considerar que a didática da Literatura exige instrumentos e procedimentos que lhe são característicos e relacionam-se diretamente com a integração da leitura num contexto singular: o ambiente escolar.

1.2 Didática da Literatura e didática da Língua: uma união estável?

Entendemos que entre a didática da Literatura e a didática da Língua existe uma relação de mutualidade, visto que a determinação da área de atuação e dos limites programáticos da didática da Literatura perpassa também pelas suas relações intrínsecas com a didática da Língua.

Mesmo assim, podemos observar que um programa de didática da Língua diferencia-se, quanto aos seus objetivos e quanto aos seus conteúdos, de um programa de didática da Literatura. Cabe à didática da Língua pensar sobre questões e problemáticas acerca do ensino da Língua, especialmente da Língua Portuguesa, considerando assuntos de caráter comunicativo, questões geolingüísticas, o próprio funcionamento da Língua (a ortografia, a fonética, a morfologia, a sintaxe, a semântica, etc.) e, também, a sua dimensão cultural, por conduzir à afirmação de valores de uma nação.

Reconhecemos que a aprendizagem e o ensino da Língua alcançam uma dimensão naturalmente maior do que a destinada para a didática da Literatura. Os citados ensino e aprendizagem da Língua, além de suas vertentes funcional e comunicativa, envolvem implicações institucionais e políticas, sociológicas e psicológicas, que têm alcance ao nível comunitário, interessando, por isso, a outras associações que estão além do espaço da aula de Português. Por isso se diz:

(...) que o ensino e aprendizagem do Português interferem, em filigrana, no ensino e aprendizagem de todas as disciplinas, porque a aquisição e maturação de saberes

que nelas se processa exige o domínio aperfeiçoado dos instrumentos linguísticos que são, afinal, instrumentos que definem a afirmação da nossa relação com o mundo, com a Ciência, com a Cultura e com os outros. Neste sentido, o professor de História, o professor de Ciências da Natureza ou o professor de Geografia podem ser também, a seu modo, professores de Português (REIS, 1992a: 118).

Antonio Mendoza Fillola (2010: 20), ao tecer considerações a esse respeito, nos diz que todas as disciplinas são beneficiadas com a didática da Língua e, aqui, inclui também a didática da Literatura, mencionando que Língua e Literatura se integram e se fundem na formação linguística e cultural do aluno. Diz-nos que a competência comunicativa permite interagir entre falantes que conhecem e usam o mesmo sistema de língua. Já a competência literária permite a interação texto-leitor a partir dos estímulos discursivo-textuais e semiótico-culturais que conhecem e compartilham. Ambas as competências se complementam; por isso faz-se necessário superar a diferenciação arbitrária entre os saberes comunicativos, normativos e estéticos, uma vez que, no geral, se trata de usos e saberes de um mesmo sistema de linguagem. Fillola indica que, tanto a didática da Língua quanto a didática da Literatura tratam de superar, em suas abordagens, a dicotomia dos programas oficiais (escolares) que, por vezes, estabelecem distanciamento entre as manifestações linguístico-comunicativas e literárias.

Outra questão muito relevante considerada por Carlos Reis é a de que a Língua serve como **suporte expressivo**⁶ para a Literatura, embora o ensino da Literatura eleja como objeto central de atenção uma atividade cultural de natureza diversa do estudo da língua. É neste momento que o professor e teórico cita as “virtualidades de comportamento anti-normativo” como sendo inatas à estética da criação literária, capazes de interferir no próprio sistema linguístico. Ou seja:

(...) a condição institucional e semio-artística da Literatura tornam absurdos e excêntricos juízos de valor de tipo normativo. Assim, se de um ponto de vista puramente linguístico se pode reclamar uma estruturação da frase regida por princípios de correção sintática, de um ponto de vista crítico-literário, é possível valorizar comportamentos como o **anacoluto** ou o **monólogo interior**, ainda que eles se imponham precisamente pelo desrespeito da sintaxe (REIS, 1992a: 118, grifos do autor).

A partir destas considerações, entendemos que, trabalhado como uma disciplina que não é regida forçosamente por princípios normativos, o ensino da Literatura pode se

⁶ Grifo nosso.

distanciar de preocupações que genuinamente podem inspirar a didática da Língua; logo, se a criação artística é o lugar de afirmação de determinada liberdade (liberdade de inovar e subverter), dificilmente se compreenderia um ensino que, de algum modo, ignorasse ou contrariasse essa liberdade.

Vê-se claramente que a expressão artístico-literária, muitas vezes, baseia-se no “comportamento anti-normativo”; sendo assim, a singularidade de tais expressões e criações literárias é o que fundamenta a relevância da didática da Literatura. Podemos clarificar tais considerações em contextos como o que será exemplificado a seguir, utilizando-nos do texto do poeta brasileiro Décio Pignatari que, em 1957, escreveu o seguinte poema⁷ concretista:

beba coca cola
babe cola
beba coca
babe cola caco
caco
cola
c l o a c a

Este “comportamento anti-normativo” é justificado e fundamentado pelo contexto social. A revolta do poeta manifesta-se justamente na organização sintática do poema. A poesia concreta propõe o poema-objeto, valorizando a utilização de múltiplos recursos: o acústico (jogos sonoros, figuras de repetição sonora, exploração das semelhanças sonoras), o visual (justaposição, redistribuição de elementos, neologismos, desintegração do sintagma, separação dos prefixos, dos radicais, dos sufixos), a carga semântica (ideogramas, polissemia, trocadilhos), a disposição geométrica dos vocábulos (abolição do verso, não linearidade, uso de espaços em branco, ausência de sinais de pontuação). Décio Pignatari, utilizando-se dos respectivos recursos, faz uma grande crítica ao produto “Coca-Cola” e à forma persuasiva da propaganda deste produto. O poeta faz uma espécie de antipropaganda, culminando com a palavra “cloaca”. Podemos acentuar a carga de significação desta palavra ao pesquisarmos

⁷ Fonte: <http://www.poetryfoundation.org/harriet/2012/12/decio-pignatari-1927-2012>, 20-06-2014.

os diversos conceitos a ela atribuídos. No dicionário *online* “Michaelis”⁸, cloaca significa um cano para escoamento de dejeções, esgoto; sentina, latrina; lugar imundo.

O poeta vale-se das diversas facetas que constituem a Língua para suscitar sentimentos e ideias que se sobrepõem a essa própria Língua. Fica clara a intenção irônica e satírica do poeta. Ele deseja expor e denunciar aspectos da sociedade contemporânea, configurada pelo regime capitalista e também saturada de objetos de/para compra, de imagens de propaganda, de sentimentalismos comerciais. Analisando características da poesia concreta, encontramos os escritos do também poeta concretista Haroldo de Campos, publicados, primeiramente, no *Jornal de Letras* de 1960:

A poesia concreta fala a linguagem do homem de hoje. Livra-se do marginalismo artesanal, da elaborada linguagem discursiva e da alienação metafórica que transformaram a leitura de poesia em nosso tempo – caracterizado pelo horizonte da técnica e pela ênfase na comunicação não-verbal – num anacronismo de salão, donde o abismo entre poeta-e-público, tantas vezes deplorado em termos sentimentais e pouco objetivos. (...) Não importa de fato chamar o poema de poema: importa consumi-lo, de uma ou de outra forma, como coisa (CAMPOS, 2006: 210).

Como se vê, o sentido mais “objetivo” da Língua funde-se na “subjetividade” literária. Ou seja, a Literatura está a serviço do caráter subjetivo da comunicação e da significação. O certo é que o poema não teria os significados que sugere não fosse o emprego das palavras da forma singular como foram utilizadas. Aos estudos da Língua e da Literatura interessam justamente esses aspectos. Em vez de mero reconhecimento de categorias ou de classificações, tomadas muitas vezes como um fim em si, importa mais observar como certas escolhas linguísticas, feitas dentro de um leque de coerções da língua e do estilo pessoal, participam da construção de sentidos dos textos. Portanto, lê-se o texto pela perspectiva da Língua, isto é, dos recursos linguísticos utilizados pelo autor para, aí sim, criar sentido.

1.3 A função social da Literatura: um brinde às Humanidades

⁸ Fonte: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=cloaca>, 20-06-2014.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras, especialmente na Resolução CNE/CES de número 492/2001, está presente a ideia de que os conteúdos básicos dos cursos devem estar voltados para o cultivo de valores humanistas e que a Língua e a Literatura devem servir de molas propulsoras na qualificação das práticas sociais dos sujeitos, colaborando para dar um tom mais elevado e elaborado nas diversas manifestações culturais exercidas socialmente.

Ao referirmo-nos aos valores humanistas, pensamos na relevância dada pelo professor e teórico Aguiar e Silva (2010) ao tema das Humanidades. No entendimento do professor português, o discurso das Humanidades, tanto no meio acadêmico, quanto nas escolas e na sociedade em geral, caracteriza-se por ser um discurso que procura o diálogo com outros saberes, evidenciando e propondo a verdade sobre o homem na sua inteira, contraditória e variável complexidade, “na sua grandeza e na sua miséria, na sua lucidez e na sua cegueira, na sua bondade e na sua terrificante maldade” (SILVA, 2010: 12). Lembramos, neste momento, de uma personagem de *Memorial do Convento*, a rainha D. Maria Ana, que asseverou em uma de suas falas: “Maus, são todos os homens, a diferença só está na maneira de o serem” (SARAMAGO, 2005: 118). É aí que se dá a importância da permanente e vivaz presença das Humanidades, tanto nos espaços acadêmicos quanto nos espaços escolares, sendo, porque não, a Literatura um dos meios de se exercer o movimento civilizacional e humanístico, ou simplesmente, uma forma de libertar e dignificar o homem, tanto no plano das ideias, quanto no plano dos valores e dos sentimentos, colocando em prática o humanismo em nossa sociedade.

Aguiar e Silva faz uma reflexão preocupada e melancólica sobre o futuro das Humanidades, sobre o espaço, cada vez menor, que a ela é reservado dentro das Universidades modernas e contemporâneas, tendo sua representação também diminuída nos currículos do ensino básico e secundário, referindo o progressivo declínio da sua importância cultural e social. Afirma que a Literatura, em sua singularidade, “é a única arte que cria as suas formas, a sua semântica, os seus mundos imaginários, com a matéria e as formas da linguagem verbal, instituindo com esta uma relação verdadeiramente placentária, no sentido literal e metafórico desta expressão” (SILVA, 2010: 26). Para o teórico, os textos literários têm desempenhado, sob o ponto de vista didático-pedagógico, uma sublime função no que diz respeito à formação humana, na educação linguística e na educação estética de jovens e adolescentes.

Antonio Candido (2004), em sua obra intitulada *O Direito à Literatura*, vai ao encontro das ideias de Aguiar e Silva (2010) quando explicita-nos a importância da Literatura. Faz a distinção entre “bens compressíveis” e “bens incompressíveis”, sendo estes últimos àqueles bens que não podem ser negados a ninguém. Dentre eles, o autor lembra que são bens incompressíveis não apenas os que asseguram sobrevivência física em níveis decentes, mas os que também garantem a “integridade espiritual”. Assevera que, certamente, são incompressíveis a alimentação, a moradia, o vestuário, a saúde, etc., e também o direito à crença, à opinião, ao lazer, e, principalmente, à arte e à literatura.

Candido remete-se à Literatura de uma maneira muito ampla. Afirma que a Literatura abrange todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis da sociedade, em todos os tipos de cultura. Inclui desde o folclore, a lenda, o chiste, até as formas mais complexas e elaboradas da produção escrita das grandes civilizações:

Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito - , como anedota, causo, história em quadrinho, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance (CANDIDO, 2004: 16-17).

Entendemos que todas as sociedades, com suas diferentes expressões culturais, manifestaram e manifestam, até hoje, interesse e necessidade por adentrar no universo da ficção, da poesia, do teatro, etc. Além dos exemplos citados por Candido, podemos nos referir – por terem especial relação com a ideia acima expressada – aos contos orais ou fábulas que, depois de passarem da linguagem essencialmente oral para a escrita, tornaram-se célebres e conhecidos mundialmente, principalmente, na Literatura infanto-juvenil. Outro exemplo, que podemos referenciar neste momento, é a Literatura de Cordel, uma vez que esta manifestação artística encerra cunho popular e foi originada através de relatos orais para, depois, ser impressa em folhetos; até hoje, constitui-se como uma das maiores manifestações literárias populares, no Brasil.

Antonio Candido, por entender que a Literatura (no sentido amplo que fora exposto acima) responde a uma necessidade vital e intrínseca do ser humano, argumenta que ela precisa ser satisfeita e exercida em forma de um direito que cabe a toda e qualquer pessoa. Assevera que, assim como o ser humano não consegue equilibrar-se psiquicamente sem o sonho durante a noite, pode não conseguir equilibrar-se socialmente sem a Literatura. Desta forma, “ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (CANDIDO, 2004: 17).

Como forma de caracterizar a singularidade do fenômeno literário, Candido explica que a produção literária tira palavras do nada e as dispõe como um todo articulado. Para o escritor, este é o primeiro nível humanizador da Literatura, pois o seu conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere. Seguindo a ideia do autor, esta organização mental propicia “o exercício da reflexão, a aquisição do saber, (...) o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza”. Ou seja, “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (*ibidem*: 22).

Nesta mesma linha, mas agora na visão de Cardoso Bernardes (2005: 22), a Literatura é “entendida como forma de representação de realidades complexas, que mobilizam, ao mesmo tempo, o espírito crítico, a sensibilidade, a cultura e a inteligência”, sendo este mais um grande motivo para que os debates acerca dos objetivos do ensino da Literatura tornem-se presentes nos diferentes níveis de ensino e em diferentes espaços da sociedade.

1.4 Retratos da leitura no Brasil: algumas reflexões

Levando-se em consideração a realidade da leitura no Brasil, necessariamente precisamos falar do processo de democratização do ensino em consonância com as reformas políticas e econômicas desenvolvidas para a inserção do país no contexto da globalização. Citado por muitos autores como um marco na década de 90, por fomentar o processo de reestruturação do ensino brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que fora promulgada em 1996, efetivou importantes mudanças, dentre elas,

a obrigatoriedade da Educação Básica⁹ que, concomitantemente, trouxe a já citada democratização do ensino.

A respeito deste fenômeno, Aguiar e Silva (2010: 50) considera a “democratização da escolaridade obrigatória” como um acontecimento propulsor da entrada no sistema escolar “de milhões de crianças cultural e linguisticamente deserdadas, provindas de classes e grupos sociais secularmente privados dos benefícios da literacia”, ou seja, desprovidas de experiências de letramento.

Em decorrência deste processo de democratização do ensino, muito se tem falado também sobre o processo de democratização do acesso à leitura. Como consequência, inúmeros programas do Governo Federal brasileiro, como forma de estatuto de política pública, buscam contribuir com o processo de incentivo à leitura. Os programas governamentais que veremos a seguir conferem importância cultural e social à leitura, pois estão voltados para o desenvolvimento de cidadãos conscientes.

Citamos, dentre estas ações governamentais, seguindo uma ordem cronológica, o **PNLD¹⁰ – Programa Nacional do Livro Didático**, criado em 1929 (hoje, totalmente reformulado), que tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da Educação Básica.

O **PROLER¹¹ – Programa Nacional de Incentivo à Leitura**, criado em 1992, vinculado à Fundação Biblioteca Nacional (FBN) e ao Ministério da Cultura (MinC), é um projeto de cooperação voltado para a promoção e valorização social da leitura e da escrita. O programa conta com o apoio de uma rede de parcerias associadas entre prefeituras, comunidades e outras entidades associativas que têm como missão angariar recursos e promover ações que possam conferir eficácia às políticas públicas no campo do livro e da leitura.

Outro recurso educativo a referir é o **PNBE¹² – Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Desenvolvido desde 1997, tem como objetivo prover as escolas de ensino público – no âmbito da Educação Infantil (creches e pré-escolas), do Ensino Fundamental, do

⁹ Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação escolar no Brasil compõe-se de **Educação Básica** (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e **Educação Superior**. Neste caso, ao referirmo-nos à “Educação Básica”, estamos considerando os Ensinos Fundamental e Médio.

¹⁰ Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com_content&view=article, 09-06-2014.

¹¹ Fonte: <http://www.bn.br/proler>, 09-06-2014.

¹² Fonte: <http://www.fnede.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>, 10-06-2014.

Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) – com o fornecimento de obras e demais materiais de apoio para a Educação Básica. Conforme consta no site do programa, são distribuídos às escolas por meio do PNBE, PNBE do Professor, PNBE Periódicos e PNBE Temático acervos compostos por obras de Literatura, de referência, de pesquisa e, ainda, por outros materiais relativos ao currículo nas áreas de conhecimento da Educação Básica.

O programa acima citado visa a democratização do acesso às fontes de informação, ao fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores e ao apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor. Todas as escolas públicas cadastradas no censo escolar realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) são atendidas por este programa, sem necessidade de adesão. O PNBE contempla os seguintes tipos de texto: obras clássicas da Literatura universal, poesia, conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular, romance, memória, diário, biografia, relatos de experiências, livros de imagens e histórias em quadrinhos. A distribuição dos acervos de Literatura ocorre da seguinte forma: nos anos pares são distribuídos livros para as escolas de Educação Infantil (creche e pré-escola), para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos. Já nos anos ímpares, a distribuição ocorre para as escolas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

O PNLL¹³ – Plano Nacional do Livro e Leitura, que foi instituído em 2006 e é desenvolvido pelo Ministério da Cultura (MinC) e pelo Ministério da Educação (MEC), tem como principal objetivo viabilizar o acesso da população ao livro e à leitura através de projetos, programas, atividades e eventos na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas em desenvolvimento no país. Consta, no site do Governo, que o PNLL implanta e moderniza bibliotecas, concede bolsas e prêmios literários a escritores e cria “Pontos de Leitura”. Estes últimos são iniciativas e projetos de estímulo à leitura em vários locais, como bibliotecas comunitárias, hospitais, sindicatos, presídios e associações comunitárias. As ações são realizadas pela Fundação Biblioteca Nacional (FBN) e pela Coordenadoria Geral de Livro e Leitura (CGLL) e se organizam em eixos estratégicos, a saber: democratização do acesso ao livro, fomento à leitura e à formação de mediadores, valorização institucional da leitura e de seu valor simbólico e fomento à cadeia criativa e produtiva do livro.

¹³ Fonte: <http://www.brasil.gov.br/cultura/2012/02/livro-e-leitura-1> e http://www.bn.br/portal/arquivos/pdf/folder_PNLL_Final.pdf, 10-06-2014.

Além dos programas referidos, poderíamos citar outros (FNPL – Fundo Nacional Pró-Leitura (2011); “Vale-Cultura” (2012), criado com o apoio da Lei Federal de Incentivo à Cultura de 1991, também chamada de “Lei Rouanet”; etc.) que continuam por demonstrar o esforço do Governo Federal em aumentar a acessibilidade dos brasileiros (principalmente de indivíduos inseridos no contexto escolar) às obras literárias, projetando a formação de leitores. Além disso, muitos estudos acadêmicos também têm se voltado para essa área na intenção de fornecer subsídios para a promoção e o favorecimento da formação do aluno como leitor.

Regina Zilbermann (2013: 309-310) ao citar como válidos exemplos de integração entre o poder público e a área privada – sendo estes benfeitores de melhorias na leitura e no processo de formação de leitores, pelo fato, inclusive, de alguns programas chegarem ao Brasil profundo – propõe como assertivas as práticas e objetivos do Governo Federal, juntamente com os Estados e Municípios, voltados para a expansão e acesso ao livro e, por conseguinte, à leitura.

Também fica difícil acolhermos, de forma não tão positiva, algumas ações governamentais apresentadas, mas cabe a nós, pesquisadores, tratar de todas as questões passíveis de reflexão. É interessante neste momento refletirmos o que fora explicitado por um dos professores de Língua Portuguesa e Literatura dos Anos Finais do Ensino Fundamental, em entrevista (que será apresentada no capítulo seguinte), uma vez que ele faz menção às ações Federais de forma crítica, por entender que estes programas pressupõem a obrigatoriedade de se trabalhar uma obra que talvez não seja do interesse dos alunos, acabando por limitar o papel criativo do professor em adequar as obras às características da turma ou da específica região do país na qual os alunos se encontram:

Particularmente, na minha escola, o único problema estrutural para se trabalhar literatura é a quase obrigatoriedade de se aceitar programas do governo de “incentivo à leitura”. Eles restringem o trabalho com os alunos a escritores associados a esses programas, o que deixa pouco tempo para autores que sejam da escolha livre do professor e, portanto, mais adequados ao interesse dos alunos (Professor I).

Talvez consigamos observar os benefícios que foram, inclusive, retratados acima na fala de Regina Zilberman, em localidades mais específicas e pontuais ou em áreas de determinadas regiões e cidades do país, considerando a imensidão geográfica que compõe o

Brasil. Conforme constatado na última pesquisa¹⁴ realizada em 2011, pelo Instituto Pró-Livro¹⁵, acerca do retrato da leitura no território nacional, contemplando dados de nível “macro”, podemos observar números impressionantes e que envolvem as políticas públicas acima mencionadas, uma vez que estas têm se mostrado insuficientes para alcançar uma efetiva mudança na média de leituras realizadas no Brasil. Como tais programas visam, justamente, dar maior acessibilidade ao livro e, conseqüentemente, à leitura, o ideal seria haver um aumento no número de livros lidos em todo o país, mas não é o que podemos concluir através da pesquisa.

Embora os números tenham mudado em comparação com a primeira investigação realizada no ano de 2000 com uma população acima de 15 anos, com no mínimo três anos de escolaridade, quando o número de leitores com estas características obtinham uma média de 1,8 livros/ano, em 2007 a média foi de 3,7 livros/ano e em 2011, a média foi de 3,1 livros/ano, entendemos que não se verifica um significativo aumento na média de livros lidos como idealizava o Governo Federal, ou seja, apenas a democratização do acesso ao livro não é uma ação que aumente, de forma representativa, o número de leitores no país. Como justificativa para se ler menos, a pesquisa aponta que a falta de interesse fica em primeiro lugar, com 78% dos entrevistados. Novamente, podemos encontrar nas ideias do professor e teórico Aguiar e Silva (2010) reflexões que podem justificar tal desalinhamento:

Não obstante os vultuosos investimentos financeiros consagrados à educação, as escolas públicas tiveram e têm tido muita dificuldade em acolher adequadamente esta nova e gigantesca população discente, quer pela escassez e impreparação dos professores, quer pela desadequação dos programas, quer pela insuficiente qualidade dos apoios pedagógicos e dos instrumentos didáticos. O *deficit* linguístico com que milhões e milhões de crianças entram na escola – as teorias linguísticas que procuram legitimar esse *deficit* têm um perverso efeito pedagógico e social – prejudica todo o seu percurso escolar em todas as disciplinas, mas torna-se particularmente gravoso na área da língua materna e da respectiva literatura. Não é possível recuperar aqui de um ano para o outro as perdas acumuladas ao longo de gerações. Sob a pressão do poder político, que exige estatísticas favoráveis, e por aliciamento de doutrinas pedagógicas permissivas, têm sido postas em prática falsas soluções utilitaristas e laxistas que mantêm aquele *deficit*

¹⁴ Pesquisa - de âmbito nacional - referência quando se trata de índices de leitura no país. O seu intuito é promover uma análise da leitura no Brasil, além de identificar fatores que condicionam a leitura. A última pesquisa foi realizada em 2011 e culminou, em 2012, com o livro *Retratos da Leitura no Brasil 3*. O livro encontra-se disponível em <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/4056.pdf> (consulta: 01-03-2014).

¹⁵ O Instituto Pró-Livro – IPL foi criado no final de 2006 pelas entidades do livro – Abrelivros, Câmara Brasileira do Livro – CBL e Sindicato Nacional dos Editores de Livros – SNEL, com o objetivo principal de fomento à leitura e à difusão do livro. É mantido com recursos obtidos através de contribuições dessas entidades e editoras. Fonte: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/4056.pdf>, 01-03-2014.

originário, com graves consequências escolares, culturais, sociais e cívicas para os alunos (SILVA, 2010: 50).

Indo ao encontro da reflexão de Aguiar e Silva sobre os problemas trazidos pela democratização do ensino – uma vez que esta “nova e gigantesca população discente”, muitas vezes, é desprovida de literacia e possui um nível social e econômico desfavorecido –, outros dados podem ser confirmados através da pesquisa: continuam lendo mais aqueles que pertencem às classes sociais privilegiadas. Dos considerados leitores, 48% responderam que obtiveram acesso aos livros lidos através da compra dos mesmos, 26% emprestados por bibliotecas ou escolas e 16% através de obras distribuídas pelo Governo. Ao serem questionados a respeito do número de livros comprados nos últimos três meses, considerada a data da pesquisa, 85% responderam que não compraram nenhum livro neste período.

Outra pesquisa – esta de âmbito internacional – que cabe ser mencionada é o *Programme for International Student Assessment (PISA)*¹⁶, que avalia o desempenho de estudantes em três áreas: Matemática, Ciências e Leitura. Em 2012, sessenta e cinco países participaram e foi constatado que o desempenho dos estudantes brasileiros no domínio da leitura piorou com relação à última pesquisa (realizada em 2009). Quase metade (49,2%) dos alunos brasileiros não alcança o nível 2 de desempenho na avaliação que tem o nível 6 como teto. Isso significa que a maioria deles não é capaz de deduzir informações do texto, de estabelecer relações entre diferentes partes do texto e não consegue compreender nuances da linguagem.

Acreditamos que fazer do Brasil um país de leitores é um enorme e constante desafio, já que os números das pesquisas mostram que não basta apenas fazer a distribuição gratuita de livros às escolas, propiciar o provimento das bibliotecas, etc. Neste contexto,

¹⁶ O *Programme for International Student Assessment (PISA)* - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Figuram entre os países membros da OCDE Alemanha, Grécia, Chile, Coreia do Sul, México, Holanda e Polônia. Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O objetivo do programa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>, 25-06-2014.

toda a comunidade escolar (pais, professores, bibliotecários, etc.) só conseguirá envolver-se num papel ativo para perspectivar a real formação de leitores, se eles próprios receberem formação adequada, se eles próprios estiverem inseridos no contexto de “leitores” e obtiverem condições (inclusive, financeiras) efetivas e permanentes para tal prática. Os números, ou melhor, os resultados das pesquisas mencionadas revelam que os programas governamentais não têm alcançado os objetivos propostos, apontando a complexidade em que estão inseridas as políticas educativas. Dessa forma, entendemos que atingir o tão desejado *efeito civilizacional* (SILVA, 2010: 50) a que tais projetos se propõem, é um processo muito mais amplo e profundo.

CAPÍTULO 2. A PRÁTICA LITERÁRIA NA ESCOLA

2.1 O ensino da Literatura nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Contributos e implicações

Ao iniciarmos este capítulo, consideramos relevante atentarmos para as características dos alunos que se enquadram no perfil de discentes dos referidos 6º, 7º, 8º e 9º Anos, uma vez que, pensar sobre o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental requer a compreensão da adolescência como o período da vida explicitamente marcado por mudanças. Também requer esforço de articulação dos aspectos envolvidos nesse processo, considerando as características do objeto de conhecimento em questão – as práticas sociais da linguagem –, em situações didáticas que possam contribuir para a formação do sujeito.

A Literatura, enquanto produto cultural e social, torna-se dependente do modo como é inserida e mediada pelos professores na sala de aula, ainda mais quando, no contexto brasileiro, ela não tem a forma de disciplina com espaço garantido nos currículos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, diferentemente do que ocorre no Ensino Médio¹⁷. No âmbito do Ensino Fundamental, cabe ao professor realizar a eficiente articulação e integração entre Língua e Literatura nas aulas de Língua Portuguesa.

Os alunos do terceiro e do quarto ciclo do Ensino Fundamental, idealmente, apresentam-se na idade entre 11 e 15 anos, ainda que, infelizmente, muitas vezes, devido a dificuldades que enfrentam na vida e na escola, os estudantes possam ser mais velhos. Pode-

¹⁷ No Ensino Médio existem períodos específicos consagrados à disciplina “Literatura”, mesmo assim, muitas vezes, o foco acaba sendo voltado à lista de obras de leitura obrigatória para o concurso público chamado “Vestibular”, que se constitui num processo seletivo para o ingresso na universidade brasileira. O Vestibular caracteriza-se normalmente como uma prova de aferição dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e Médio, sendo o principal meio de acesso ao Ensino Superior no Brasil. Tem maior significado nas instituições públicas que, por sua gratuidade, são geralmente mais procuradas. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Vestibular>, 22-05-2014.

Todos os alunos que pretendem iniciar uma Graduação acabam por prestar o chamado “Vestibular”. Assim, as universidades disponibilizam, anualmente, uma lista de obras literárias de leitura obrigatória. Neste caso, a Literatura tem seu espaço garantido na sala de aula do Ensino Médio, mesmo que seja limitada à historiografia e às obras pré-selecionadas pelas instituições de nível superior. Como exemplo, pode-se consultar a lista de leituras obrigatórias para a prova de “Literatura de Língua Portuguesa” do Vestibular 2015 da UFRGS em <http://www.ufrgs.br/coperse/concurso-vestibular/vestibular-2015/leituras-obrigatorias> (consulta: 22-05-2014). A lista de obras literárias selecionadas para a prova de “Literatura Brasileira” do último Vestibular (2014) da UPF também está disponível em <http://www.vestibular.upf.br/assets/arquivos/conteudos-e-bibliografias.pdf> (consulta: 22-05-2014).

se dizer, de modo geral, que esta fase da educação escolar compreende a adolescência e a juventude. Portanto, os professores devem levar em consideração, aquando da seleção de textos literários e da escolha de suas abordagens, que é um período da vida em que o desenvolvimento do aluno é marcado pelo processo de (re)constituição da identidade, para o qual concorrem mudanças corporais, afetivo-emocionais, cognitivas e socioculturais, resultando num período de efetivas transformações. Vejamos o que está consignado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a respeito da relevância deste momento específico para a formação de alunos leitores:

O terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior. Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais (BRASIL, 1998: 70) .

Apoiando-nos no que explicitam os PCNs, não temos dúvida de que cabe ao professor fomentar desafios aos alunos, sem deixar de considerar a condição afetiva, cognitiva e social do adolescente. Isso implica colocar a possibilidade de um fazer reflexivo e autônomo, em que não apenas se opera concretamente com a linguagem, mas também se busca construir um saber sobre a língua e a linguagem e sobre como ou de que forma as opiniões, valores e saberes são veiculados nos discursos orais e escritos¹⁸.

Os PCNs também sugerem que o trabalho de Língua Portuguesa deve ser desenvolvido através de temas transversais, dentre eles: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo. Estes temas tratam de questões sociais contemporâneas e, conforme os Parâmetros Curriculares, possibilitam o desenvolvimento e o exercício da cidadania, palavra-chave e de sentido amplo, também recorrente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, como sendo um dos principais objetivos da educação brasileira. Além de atentar para estes temas transversais, o professor deve considerar, como já explicitado, as variáveis que estão em causa no que tange este característico público discente.

¹⁸ Dentre alguns autores que fazem referência a esta questão, citamos Mikhail Bakhtin e sua consagrada obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (São Paulo: Hucitec, 1981).

Como mencionado anteriormente, o trabalho com a leitura literária no contexto escolar pode facilitar o caminho do aluno na busca de reinterpretação das experiências já vividas e das experiências que passa a viver a partir da expansão dos espaços de convivência e socialização, possibilitando-lhe a ampliação de sua visão de mundo, na qual se incluem questões de gênero, etnia, origem, possibilidades sociais e a rediscussão de valores que, reinterpretados, passam a constituir e fazer parte da sua identidade:

Se a literatura não for cultivada na escola de forma sensata e eficaz, a sua implantação na sociedade tenderá a desvanecer-se: em primeiro lugar, como atividade viva e, logo depois, como base patrimonial e identitária. Este juízo encontra fundamento em dois motivos: é necessário, em primeiro lugar, não esquecer que a escola dignifica as práticas de leitura, conferindo-lhes importância social e cívica; em segundo lugar, importa reconhecer que os tempos de escola (que são tempos de infância e adolescência) correspondem à fixação de hábitos e de gostos, abrindo caminhos que perduram pela vida fora, em condições irrepetíveis (BERNARDES & MATEUS, 2013: 23).

Desse ponto de vista, a importância do trabalho com a Literatura no meio escolar é fundamental, uma vez que favorece a formação do adolescente, implicando-lhe maior autonomia nas tomadas de decisão e no desempenho de suas atividades. Envolve – ainda a partir da nova percepção da realidade, dos direitos e deveres sociais e da responsabilidade crescente por seus atos – a constituição e reformulação de valores e novas formas de agir para o exercício pleno da cidadania. Neste momento, torna-se oportuno refletirmos acerca destas questões e mostrarmos a sua pertinência, a nível acadêmico, quando se dá a formação de professores. É realmente interessante pensar no papel do ensino da Literatura num contexto tão plural, mas ao mesmo tempo tão singular que envolve a adolescência.

Acreditamos na vital importância de uma prática literária efetiva, visto que este exercício contribui para que os alunos reflitam sobre si mesmos e sobre as infinitas possibilidades culturais que os cercam. Tal prática ganha particular importância na medida em que o acesso a textos escritos mais complexos, com outras formas de organização do discurso, com padrões linguísticos mais distanciados e diferenciados daqueles da oralidade e com sistemas de referência mais distantes do senso comum e das atividades da vida diária, impõe a necessidade de percepção da diversidade do fenômeno linguístico e dos valores constituídos em torno das formas de expressão.

Considerando que os alunos se encontram numa fase de transformação, precisamos repensar quais textos lhes vamos apresentar. Parece estar em causa, como vimos nos PCNs,

a necessidade de se trabalhar com textos integrais e não mais limitar o trabalho literário a fragmentos de textos e/ou textos adaptados. É visível a necessidade de se trabalhar com obras que permitam a formação e fruição de opiniões, valores e saberes. É neste momento que fazemos referência à importância de se trabalhar, em sala de aula, também a Literatura canônica, vista a carga cultural, histórica e ideológica que a constitui.

No que concerne à metodologia do ensino da Literatura na escola, Aguiar e Silva (2010: 34) atenta para que o docente não faça uma apreciação racional e científica da Literatura, uma vez que esta não é compatível com uma concepção espontânea e subjetiva de aprendizagem da mesma. Propõe, tanto no Ensino Superior como nos outros segmentos, um modelo textocêntrico de ensino:

É óbvio que a literatura é um fenômeno cultural, social, semiótico e institucional muito complexo, desde a esfera da criação ou produção até à esfera da leitura e da recepção, mas o autor, o leitor, as convenções e as normas estético-literárias e retórico-estilísticas, o mercado editorial, a crítica literária, o cânone, o ensino da literatura, etc., só existem, só funcionam e se têm sentido, porque existem textos (SILVA, 2010: 34).

Este modelo textocêntrico que Silva propõe para o ensino da Literatura atribui à hermenêutica uma função nuclear, onde a leitura implica a arte de interpretar. Além disso, o teórico defende o uso do texto como forma de obter conhecimento da Língua materna, pois, para ele, ensinar a Língua “é formar a inteligência, a sensibilidade, o imaginário, o pensamento, a capacidade de julgar, argumentar, deliberar, assumir responsabilidades culturais e cívicas” (SILVA, 2010: 52).

É justamente neste pressuposto metodológico que alinham os PCNs, na perspectiva de que as práticas acerca do ensino de Língua Portuguesa devem partir do uso (linguagem) para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas (metalinguagem). No que diz respeito aos textos que devem ser priorizados na escola, os Parâmetros Curriculares sugerem o uso de determinados gêneros textuais, como referencial básico, pois levam em consideração que:

A grande diversidade de gêneros, praticamente ilimitada, impede que a escola trate todos eles como objeto de ensino; assim, uma seleção é necessária. Neste documento, foram priorizados aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social,

em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar (BRASIL, 1998: 53).

Como podemos verificar através do excerto acima, foram considerados e indicados gêneros cujo domínio leva à participação social, ficando claro que os Parâmetros defendem, como objetivo do ensino da Língua materna, o desenvolvimento da competência discursiva do aluno. Por isso, nessa diretriz, o texto, em toda a sua diversidade de gêneros, passa a ser o objeto de ensino¹⁹. Para Carmem Silva e Paula Nunes (2013),

Além de se partir da *língua em uso*, os PCNs consideram a importância de se tomar *a língua como objeto de reflexão*, a fim de possibilitar ao aluno produzir categorias explicativas acerca de seu funcionamento, não na forma de memorização de nomenclaturas, mas de entendimento da sistemática e do funcionamento teórico e empírico do texto. Com isso, as noções de interlocução e de significação ganham relevo na produção, na leitura e na escuta de textos vinculados à situação de uso. Segundo tal concepção, desenvolver a proficiência do aluno em sua língua materna equivale a capacitá-lo para, nas diversas trocas sociais, produzir textos adequados aos variados contextos de interlocução, o que origina diferentes efeitos de sentido. (SILVA & NUNES, 2013: 43-44, grifos das autoras).

Quando os PCNs referem-se ao processo, tanto de escuta de textos orais quanto de leitura de textos escritos e consideram os “gêneros literários”, observamos a presença da Literatura. Nesse sentido, os PCNs disponibilizam uma tabela²⁰ onde sugerem os “gêneros privilegiados para a prática de **escuta e leitura** de textos”. Neste item, dentro da linguagem oral, encontra-se o cordel, o texto dramático e a canção; enquanto que para a linguagem escrita recomenda-se o trabalho com conto, novela, romance, crônica, poema e texto dramático. Em outra tabela²¹ constam os “gêneros sugeridos para a prática de **produção** de textos orais e escritos” que, para a linguagem oral, são a canção e os textos dramáticos e, para a linguagem escrita, a crônica, o conto e o poema²².

Cabe, agora, nos questionarmos sobre como estes gêneros textuais são realmente contemplados no ensino ou como eles chegam (recepção) até os alunos. Será que vamos encontrar nos materiais didáticos uma adequada e consolidada presença da Literatura, principalmente, naquela perspectiva humanista que vimos com Aguiar e Silva? Será que as

¹⁹ Grifo nosso.

²⁰ Ver tabela, em anexo, p. 99.

²¹ Ver tabela, em anexo, p. 100.

²² Todos os destaques deste parágrafo são grifos nossos.

noções de significação textual e interlocução ganham relevo na prática? É sobre estas questões que nos debruçaremos nas páginas a seguir.

2.1.1 A “escolarização da literatura”

A dificuldade da pura e simples leitura literária em andar de “mãos dadas” com livros de natureza didática, norteados por alguma atividade pedagógica ou alguma tarefa, obrigatoriamente, de cunho curricular, faz com que pensemos nesta relevante questão: a “escolarização da literatura”. Como já indicado, a expressão foi utilizada por Magda Soares num estudo acerca deste fenômeno que ocorre com a Literatura inserida no contexto escolar. Soares utiliza esta expressão ao referir-se à Literatura voltada para a “clientela escolar”, ou seja, para a Literatura que é consumida na escola ou através da escola, tomando o sentido de “tornar literário o escolar” (SOARES, 2011: 18).

Para a pesquisadora, o processo de “escolarização” é um fenômeno inevitável dentro do contexto escolar, pois vai ao encontro da própria essência da escola, uma vez que à escola pertence toda uma dinâmica de ordenação de ações e tarefas; formalizados procedimentos de ensino e aprendizagem; seleção, ordenação e sequenciação de conteúdos; dentre outros modos do fazer educativo. Para Magda Soares

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem. (...) Portanto, não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, como dito anteriormente, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola (SOARES, 2011: 20-21, grifos da autora).

Indo ao encontro das ideias sustentadas acima, entendemos que não é possível negarmos a “escolarização da literatura”, mas sim viabilizarmos essa escolarização de forma mais empenhada, adequada e funcional possível, utilizando-nos de uma pedagogia e de uma didática literária que possibilite aos docentes e alunos o trabalho e a aproximação com a Literatura de forma verdadeira, democrática e produtiva. Muitas vezes, ao transformarem o

literário em escolar o que ocorre é a distorção, deturpação, desfiguração do texto literário, não alcançando os objetivos aos quais a própria Literatura se propõe.

Só conseguimos perceber determinadas distorções ou deturpações, porque na Literatura existe a matéria simbólica do objeto de conhecimento – romances, contos, poemas que exalam a arte da linguagem por si só e que a escola, em geral, desconfigura e reconfigura. A mesma singularidade da Literatura, que oferece resistência à transmissão acabada, propicia a singularidade da didática da Literatura e exalta a sua importância e responsabilidade. Para Libâneo (2012: 129), “todo livro didático tem por tarefa transformar a ciência em matéria de ensino”. Talvez aí esteja uma das dificuldades de adequação dos livros didáticos, pois eles “concorrem” diretamente com a “matéria simbólica”, ou seja, com os próprios textos literários, transformando-os, muitas vezes, em uma matéria de ensino limitadora e desconectada dos reais objetivos presentes na matéria simbólica em si.

Também não podemos esquecer, no que concerne a este fenômeno da “escolarização”, as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais acerca dos conteúdos de Língua Portuguesa, tendo em conta que estes devem articular-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a reflexão sobre a língua e a linguagem (produção/recepção de discursos). Considerar a articulação dos conteúdos nos eixos citados significa, conforme os PCNs, compreender a importância de uma adequada “escolarização” dos textos literários, já que tanto o ponto de partida, como a finalidade do ensino da língua, é a produção/recepção de discursos. É dentro deste contexto que ressaltamos a importância de um trabalho com textos que conduzam às práticas de leitura que ocorrem também no contexto social; práticas que promovam atitudes e valores que correspondam ao ideal de leitor que se quer formar:

(...) as práticas de linguagem que ocorrem no espaço escolar diferem das demais porque devem, necessariamente, tomar as dimensões discursiva e pragmática da linguagem como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo a construir, progressivamente, categorias explicativas de seu funcionamento. Ainda que a reflexão seja constitutiva da atividade discursiva, no espaço escolar reveste-se de maior importância, pois é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação (BRASIL, 1998: 34).

É inevitável que ocorra determinada alteração do texto, ao extraí-lo de seu suporte próprio (o livro) para o suporte didático. Faz-se necessário, apesar dessa inevitável

modificação, respeitar a essência que caracteriza o texto, sem transformá-lo ou desfigurá-lo em outro texto que ele não é, até porque esse movimento pode acabar por anular a densidade de significação do texto literário. Entendemos que “não há domínio semântico que seja alheio ou defeso à literatura” (SILVA, 2010: 38) e são esses domínios que não podem ser interditados ou restringidos.

Ressaltamos, neste aspecto, a importância da formação acadêmica do docente no que tange à didática da Literatura, uma vez que esta abarca a passagem dos conteúdos de referência para o campo do ensino e aprendizagem. Esta passagem envolve a seleção dos conceitos literários, a adaptação escolar dos mesmos, levando em consideração as diferenças dos níveis de ensino e o tratamento das sequências pedagógicas. Além disso, a didática da Literatura entende que o estudo do texto literário deve privilegiar habilidades e conhecimentos que fomentem a real formação de um leitor: propiciar a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e da recriação da realidade; abordar as características do autor-narrador, das personagens; os pontos de vista suscitados; analisar diferentes interpretações, comparações, recursos estilísticos, etc.; sem deturpar ou distorcer a proposta literária do autor. Caso isso ocorra, são grandes as chances de desenvolver no aluno a aversão ao livro e a resistência à leitura.

2.1.2 Manuais Escolares: ausência ou presença da leitura literária?

O livro didático, conhecido em Portugal mais propriamente como “manual”, é hoje um dos principais recursos utilizados nas salas de aula do Brasil. O processo amplo de distribuição deste instrumento didático deve-se, fundamentalmente, ao já citado **Programa Nacional do Livro Didático – PNLD**²³, criado em 1929 (com outra nomenclatura) pelo Governo Federal, tornando-se o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileiro.

Para tanto, faremos uma apresentação sumária deste programa governamental atinente ao livro didático. Em 1929, o Estado cria um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL); em 1938 é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de

²³ Fonte: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>, 27-06-2014.

legislação e controle de produção e circulação do livro didático no país. No ano de 1945, é consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, limitando ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos.

Em 1966, um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) permite a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos. Ao garantir o financiamento do Governo a partir de verbas públicas, o programa teve continuidade.

Já em 1970, o Ministério da Educação implementa o sistema de coedição de livros somente com as editoras nacionais e com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL). No ano de 1971, o Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da Colted.

Em 1976, o governo assume a compra de boa parcela dos livros para distribuir a parte das escolas e das unidades federadas, mas, devido à insuficiência de recursos para atender a todos os alunos do Ensino Fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa. Em 1983, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão de todos os anos do Ensino Fundamental.

Somente em 1985 instaura-se o Programa Nacional do Livro Didático (designação mantida até hoje) e que traz como principal mudança a indicação do livro didático pelos professores.

Em 1993/1994 são definidos critérios para avaliação dos livros didáticos, com a publicação “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” pelo MEC/FAE/UNESCO²⁴.

Seguindo a constante trajetória de mudanças e reformulações, atualmente, o PNLD abrange todo o território nacional. É o que podemos observar acerca da distribuição de livros didáticos, também em números, a partir da imagem que consta no site do programa em fonte já informada:



²⁴A preocupação com a melhoria da qualidade do livro didático, em termos mais amplos, inicia-se quando o MEC (Ministério da Educação) passa a implementar medidas visando avaliar o livro didático brasileiro de maneira contínua e sistemática. Até este momento, a preocupação do MEC, juntamente com a FAE (Fundação de Assistência ao Estudante, criada em 1983 e extinta em 1997), era apenas de aquisição e distribuição gratuita dos livros às escolas. Inicialmente, foram criadas comissões (por área de conhecimento) para elaborar os critérios de avaliação, ficando definido, sob pena de exclusão do programa, que os livros didáticos não poderiam expressar prejuízo à construção da cidadania, ou seja, preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; também não poderiam estar desatualizados, nem conter ou induzir a erros graves relativos ao conteúdo da área, como, por exemplo, erros conceituais. Hoje, são considerados como principais critérios de análise os aspectos visuais do livro, a adequação dos conteúdos conforme o ano escolar, a integração entre temas nos capítulos, a valorização da experiência de vida do aluno, as atividades propostas, referências bibliográficas, citações e sugestões de leitura presentes, inclusive, no manual do professor. Fontes: <http://www.fn-de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>, 27-06-2014 e <http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/ivenpec/Arquivos/Orais/ORALI19.pdf>, 09-07-2014.

Hoje, totalmente reestruturado, o PNLD busca atender os mais de 31 milhões de alunos (conforme dados da imagem acima) que compõem a Educação Básica²⁵ de todas as cinco regiões do Brasil. Tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação publica o “Guia de Livros Didáticos” com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas públicas, onde os professores e diretores escolhem, dentre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao projeto político pedagógico da escola em questão. Após a escolha de determinada coleção, os livros didáticos²⁶ são distribuídos gratuitamente às instituições de ensino. No Ensino Fundamental, cada aluno tem direito a um exemplar respeitante às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Língua estrangeira (Inglês ou Espanhol, do 6º ao 9º Anos).

Consta no site do programa que, a partir do PNLD do ano de 2012²⁷, os livros didáticos trazem, também, endereços *on-line* para que os estudantes tenham acesso ao seu formato digital, podendo complementar o estudo e propiciar aulas mais modernas e eventualmente mais motivantes. É o que podemos verificar na coleção *Português: Linguagens* (2012) da Editora Saraiva, destacando alguns aspectos.

Encontramos nos livros didáticos de Língua Portuguesa, da editora supracitada, como forma de complementação do tema ou matéria a ser estudada (do 6º ao 9º Anos) em sala de aula, sugestões de sites ou endereços eletrônicos no início de cada unidade (são quatro unidades no total) do manual, além de indicações de filmes e livros relativos à temática trabalhada, propondo aos alunos que façam pesquisas em casa ou, dependendo da disponibilidade da escola, possam realizar tais tarefas no âmbito do Laboratório de

²⁵ Reiteramos que, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Educação Básica no Brasil é composta de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

²⁶ Para garantir o atendimento a todos os alunos, são distribuídas também versões acessíveis (áudio, braille, libras, caractere ampliado e *MecDaisy*) dos livros aprovados e escolhidos no âmbito do PNLD. O *MecDaisy* é uma ferramenta tecnológica que permite a produção de livros em formato digital. Possibilita a geração de livros digitais falados e sua reprodução em áudio (gravado ou sintetizado) e apresenta facilidade de navegação, permitindo a reprodução sincronizada de trechos selecionados, o recuo e o avanço de parágrafos e a busca de seções ou capítulos. Fonte: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>, 27-06-2014.

²⁷ Já para o ano letivo de 2015, foi lançado, em 2012, o edital que prevê que as editoras podem apresentar obras multimídia, englobando livro impresso e livro digital. A versão digital deve conter o mesmo texto do livro em formato papel, acrescida dos objetos educacionais digitais, como vídeos, animações, simuladores, imagens, jogos, textos, entre outros itens, para auxiliar a aprendizagem. O edital também permite a apresentação de obras somente na versão impressa, com o intuito de viabilizar a participação das editoras que ainda não recorrem às novas tecnologias. O material digital será destinado aos alunos e professores do Ensino Médio da rede pública. Fonte: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>, 27-06-2014.

Informática nas dependências da própria instituição de ensino²⁸. Além disso, no “Manual do Professor” (mesmo livro didático dos alunos, a diferença é que existem respostas ou sugestões de respostas a todas as questões propostas aos alunos) é sugerido um endereço eletrônico (<http://pnld.editorasaraiva.com.br/disciplinalingua-portuguesa/>) onde o professor pode acessar até 60 objetos educacionais digitais que também servem como complemento às tarefas sugeridas no livro impresso.

Outra questão relevante é que dificilmente encontramos nos livros didáticos do Brasil a presença da Literatura Portuguesa ou da Literatura Africana. Nos manuais analisados da editora Saraiva, que nos servem de referencial neste trabalho, notamos que, muitas vezes, os textos que envolvem a leitura literária referem-se restritamente à Literatura Brasileira e vão ao encontro do que sugerem os PCNs acerca dos gêneros literários²⁹. Apenas no manual destinado ao 9º (e último) Ano do Ensino Fundamental encontramos uma representação diversa da Literatura Lusófona: o poema *Amor é fogo que arde sem se ver* de Luís de Camões. Os manuais do 6º ao 9º Anos consideram, ainda que de forma restrita, apenas alguns autores conhecidos mundialmente, restringindo o *corpus*, como já dissemos, à Literatura brasileira.

Consideramos que praticamente não existem atividades, por exemplo, que atentem ao cânone literário português e que poderiam fazer referência à Literatura Brasileira – vista a relação intertextual entre as obras – e que encontramos em textos com grande *capacidade de irradiação criadora* (SILVA, 2010: 210), quer pela relevância estético-literária, quer pela relevância linguístico-cultural. Podemos citar, a título de exemplo, autores e obras literárias de grande renome e legado cultural que, através da intertextualidade com a Literatura moderna e contemporânea, ultrapassam a barreira do tempo: visitas da poesia de Sá de Miranda na poesia modernista de Carlos Drummond de Andrade e Haroldo de Campos; nesta mesma linha, poderíamos citar a influência de Luís de Camões na obra de Augusto de Campos; bem como, a relação entre as obras de Gil Vicente e Ariano Suassuna. Existem, também, influências entre autores portugueses, é o caso dos *Sermões* do Padre António Vieira, na obra de José Saramago, dentre vários outros.

Outro ponto que poderia ser contemplado seriam as profícuas relações de intertextualidade dentro da própria Literatura Brasileira, pois poderiam enriquecer as aulas,

²⁸ Muitas escolas possuem um espaço onde são realizadas atividades específicas que envolvem o recurso do computador. Em tal espaço, um professor desempenha o papel de mediador. A sua função é orientar e delinear pesquisas em conjunto com o professor de determinada disciplina ou propor atividades aos alunos de forma independente.

²⁹ Ver tabelas, em anexo, p. 99 e 100.

no momento em que fossem analisadas as diferenças de épocas, possibilitando aos alunos um maior conhecimento histórico-literário. Nesse sentido, podemos citar, como exemplo, a reinvenção do poema “Teresa”, escrito em 1924 por Manuel Bandeira, baseado no poema “O ‘Adeus’ de Teresa”, de 1868, de Castro Alves, sendo que tais referências e conexões poderiam enriquecer as aulas de Literatura e favoreceria, na opinião de Aguiar e Silva (2010), a diminuição da crise de amnésia que acomete os alunos atualmente. O teórico assevera que os alunos estão alheios à própria “densidade memorial e simbólica do tempo histórico” (SILVA, 2010: 46), muitas vezes, pelo fato de a escola e os instrumentos didáticos não contemplarem devidamente o legado cultural e patrimonial que a Literatura encerra. Para o estudioso, o aluno deve alcançar “uma visão adequada da interação existente entre tradição e mudança literárias e da inserção da literatura nas grandes linhas de força do processo histórico global” (*ibidem*, 264).

Ao fazer uso da intertextualidade entre obras literárias ou, simplesmente, trabalhar uma obra literária, é importante que o professor tenha sensibilidade, conhecimentos e instrumentos diferenciados para organizar e planejar sua aula de forma que consiga desenvolver as competências dos alunos, no que diz respeito à oralidade, leitura, escrita e interpretação de textos, de tal forma que não planeje o trabalho em função de um aluno ideal, muitas vezes padronizado pelos livros didáticos, sob pena de ensinar o que os alunos já sabem ou apresentar situações muito aquém de seus conhecimentos e, dessa forma, não contribuir para a sua evolução e transformação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais também veiculam a ideia de que o professor deve preocupar-se com a diversidade das práticas de recepção dos textos, consoante a sua natureza: “não se lê uma notícia da mesma forma que se consulta um dicionário; não se lê um romance da mesma forma que se estuda. Boa parte dos materiais didáticos disponíveis no mercado, ainda que venham incluindo textos de diversos gêneros, ignora a diversidade e submetem todos os textos a um tratamento uniforme” (BRASIL, 1998: 70). Ou seja, cabe ao professor utilizar-se de sua formação acadêmica, de sua capacidade criadora e de seu senso estético para conseguir trabalhar, de forma equilibrada e criativa, o texto literário.

Entendemos que, como qualquer outro recurso didático, os manuais escolares devem ser escolhidos criteriosamente. Devem ser selecionados em função das necessidades que emergem de situações de ensino e de aprendizagem dos alunos, sobretudo no contexto atual brasileiro onde, muitas vezes, dá-se

(...) o quase privilégio exclusivo do livro didático (as de qualidade, no mínimo, variável) como fonte destinada aos jovens alunos. Em meio ao mundo globalizado e no ponto mais importante, nunca antes vivido, da sociedade da informação, mantém-se em sala de aula a monologia de uma fonte central de conteúdos e de atividades. E mais: mantém-se a monologia de um livro que sequer chega a ser um livro, no sentido mais rico e complexo da palavra. E isso implica, de toda maneira, no contato minúsculo dos jovens com a leitura, também compreendida no sentido mais rico e complexo da palavra (RETTENMAIER, s/d: 01).

Esse “contato minúsculo dos jovens com a leitura” acaba sendo estimulado no contexto escolar, quando observado o reduzido número de textos literários incluídos nos manuais. Como já dito, os livros didáticos seguem os referenciais sugeridos nos PCNs; logo, abarcam vários tipos de gêneros textuais, dentre eles, os gêneros de imprensa, de publicidade, de divulgação científica e os gêneros literários. Em meio a estes referidos gêneros textuais, notamos que existem nos livros didáticos vários tipos textuais que tendem a priorizar o cartum, a tira, a charge, textos jornalísticos, anedotas, anúncios, histórias em quadrinhos, imagens (telas, fotografias, etc.), propagandas, artigos científicos e, de modo muito escasso, textos que envolvem o gênero literário.

Com relação aos textos que contemplam especificamente a Literatura, antologados no livro didático já aqui citado – *Português: linguagens* (2012) da editora Saraiva –, destinado ao 6º Ano do Ensino Fundamental, verificamos a presença de alguns textos de autores consagrados da Literatura universal: um conto integral (*Senhora Holle*) dos Irmãos Grimm; o excerto do conto *Uma história de Natal*, de Charles Dickens; duas fábulas (*Os dois amiguinhos* e *O urso e a raposa*) de Esopo e uma versão adaptada e reduzida de *Peter Pan*, de James Barrie. No que diz respeito ao último texto citado (*Peter Pan*), sugere-se ao aluno, caso tenha gostado da versão adaptada, a leitura integral da obra. Em relação à Literatura brasileira, encontramos doze poemas ou trechos de poemas, na sua grande maioria, escritos por dois autores: Mário Quintana e Sérgio Capparelli. Também localizamos uma fábula (*A mosca e a formiguinha*) de Monteiro Lobato; uma crônica (*O pintinho*) de Carlos Drummond de Andrade e um conto (*Os meninos morenos*) de Ziraldo; a canção *Saudosa Maloca*, de Adoniran Barbosa e a cantiga de roda, *Teresinha de Jesus*.

No manual do 7º Ano, encontramos um texto adaptado (*O gigante de um olho só*) que tematiza o herói Ulisses, personagem da *Odisseia*, de Homero; o fragmento de uma versão adaptada de *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll; um texto (*O nome oculto*) que narra as trajetórias de Lancelote, baseado numa versão adaptada de *Os cavaleiros da Távola Redonda*; um pequeno texto (sem título) que remete às características da personagem Dom

Quixote, também baseado numa versão adaptada de Miguel de Cervantes; duas fábulas (*O cão, o galo e a raposa* e *A toupeira*) de Esopo e um pequeno texto (de dois parágrafos) retirado do livro *O príncipe e o mendigo*, de Mark Twain. Passando à presença da Literatura brasileira, encontramos um número mais expressivo de poemas se compararmos com o do manual anterior (do 6º ano). As ocorrências podem ser justificadas pelo fato de uma das unidades do manual contemplar o estudo acerca das características do texto em verso. Assim, encontramos trinta e quatro poemas ou fragmentos de poemas de diversos escritores infanto-juvenis, dentre eles, quatro poemas de Elias José, quatro escritos por Roseana Murray, dois do escritor Ulisses Tavares, dois poemas de Marina Colasanti, dentre outros escritores infanto-juvenis. Localizamos três poemas de Paulo Leminski, um de Gonçalves Dias, um poema de Mário Quintana, outro de Décio Pignatari e dois poemas de Carlos Drummond de Andrade, sendo que observamos um fato curioso a respeito de um desses poemas de Drummond, chamado *Quadrilha*. Percebemos a repetição do mesmo poema, só que em unidades diferentes e, inclusive, com referências bibliográficas diferentes, sem o aviso prévio ao leitor-aluno de que era um poema já trabalhado anteriormente no mesmo livro, ou seja, fica-nos clara a ideia de que há a repetição do texto por falta de atenção dos autores e da própria editora que não percebeu a sua repetição. Além desses textos em verso, podemos citar os textos em prosa do manual: o fragmento de um texto (*Bisa Bia, Bisa Bel*) de Ana Maria Machado, um texto (*Cabeludinho*) de Manoel de Barros, um conto integral (*A doida*) de Carlos Drummond de Andrade e o fragmento de um conto (*A terra dos meninos pelados*) de Graciliano Ramos. Além disso, encontramos duas canções: *Vermelho*, de Vanessa da Mata e um trecho de *Mais louco é quem me diz*, de Rita Lee e Arnaldo Baptista.

O livro didático do 8º Ano não contempla qualquer texto que faça referência a autores de outras nacionalidades e traz um número bem menor de poemas se compararmos com o manual do ano anterior (7º Ano). No total, são dezesseis textos em verso, sendo que a maioria é de autores de Literatura infanto-juvenil: três poemas escritos por Carlos Queiroz Telles, dois de Elias José, dois de autoria de Ulisses Tavares, um de Sérgio Capparelli, um de Marina Colasanti, dentre outros. Também verificamos a ocorrência de dois poemas de Ferreira Gullar, dois de Vinícius de Moraes e um de Mário Quintana. Com relação ao texto em prosa, verificamos uma maior presença de crônicas, já que uma das unidades concerne ao estudo das características deste gênero textual. Encontramos cinco crônicas (*O homem trocado, Povo, Sabe aquele que ri no velório? Não é ele, Caderno novo e Sexá*)

de Luís Fernando Veríssimo, duas (*Olhar de anúncio* e *Maneira de Amar*) de Carlos Drummond de Andrade, uma (*Passageiro especial*) de Moacyr Scliar e o texto *Irmãos*, de Clarice Lispector. Duas canções também foram incluídas: *Emília*, da banda musical Pato Fu e um trecho da canção *Caçador de Mim*, de Milton Nascimento.

No livro do 9º Ano, podemos encontrar – além do poema *Amor é fogo que arde sem se ver*, de Luís de Camões, já citado como a única representação da Literatura Portuguesa em todos os manuais (dos quatro nos do Ensino Fundamental) analisados – um poema (sem título) do poeta chileno Pablo Neruda. Quanto ao contexto brasileiro, são incluídos poemas que contemplam uma maior diversidade de escritores: dois poemas de Mário Quintana, um poema de Sérgio Capparelli, um poema de Luís Fernando Veríssimo, dois poemas de Carlos Drummond de Andrade, um poema de autoria de Castro Alves, outro de Casimiro de Abreu, um de Vinícius de Moraes, um de Oswald de Andrade e outro de Manoel de Barros. No que diz respeito à crônica, é contemplado o texto *Pais*, de Luís Fernando Veríssimo; *Ser jovem*, de Artur da Távola e *No trânsito, a ciranda das crianças*, de Ignácio de Loyola Brandão. Com relação ao conto, comparece na íntegra, o conto *Felicidade clandestina*, de Clarice Lispector; *O amor por entre o verde*, de Vinícius de Moraes; *Me responda, sargento*, de Dalton Trevisan; além do fragmento do conto *Venha ver o pôr do sol*, de Lygia Fagundes Telles. Em forma de canção aparece a música *Pra fazer o sol nascer*, de Gilberto Gil e *Milagres*, de Cazuza, Denise Barroso e Frejat.

Após termos elencado os textos de autores consagrados da Literatura Brasileira que foram contemplados nos livros didáticos dos Anos Finais do Ensino Fundamental da renomada editora Saraiva, averiguamos que tais números representam uma limitada presença da Literatura Brasileira, propriamente dita, face a outros gêneros textuais. Além de limitarem-se a poemas ou textos curtos (característica dos contos e crônicas presentes nos manuais), muitas vezes, os livros didáticos ainda se utilizam de fragmentos (reduzindo ainda mais o texto que já é, por si só, curto) de versões adaptadas (não contemplando a originalidade do texto). Os romances ou sugestões de leituras de textos em prosa (um pouco mais extensos) simplesmente inexistem no transcorrer das atividades do livro. Tais sugestões ficam limitadas à indicação de uma lista de textos, no início de cada unidade, destinados à leitura. Entendemos que o trabalho com textos autênticos constitui um modo de contrariar as concepções redutoras de texto e de leitura representadas nesses livros didáticos.

Outro ponto relevante e, ao mesmo tempo, preocupante, é a restrição de poemas ou textos em prosa de/em determinados escritores. Na poesia, observamos a predominância de autores como, por exemplo, Mário Quintana e Sérgio Capparelli. Não que estes autores não sejam importantes, muito pelo contrário. A questão é que, dada a riqueza literária do Brasil, muitas vezes, as obras incluídas nos manuais ficam circunscritas a dois ou três escritores, que acabam também por limitar o conhecimento dos alunos.

Embora os textos apresentados estejam em consonância com a temática de cada unidade do Manual, distribuídos de forma harmônica, muito bem ilustrados e alguns didaticamente bem explorados, não oferecem um panorama consistente da Literatura brasileira. O aluno permanece sem noção da dimensão de riqueza cultural e histórica do seu país, se ficar limitado apenas ao que oferecem os manuais. Cristina Mello (2010: 69) chama esta prática de “leituras de tipo rarefeito”, justificando que tais ações minimizam a dimensão simbólica e cultural que compõe a Literatura. São leituras caracterizadas por uma grande superficialidade ao nível da compreensão e da explicação do fenômeno literário, que não contemplam os valores identitários e patrimoniais dos quais a Literatura é mensageira.

Mais uma vez, asseveramos a importância do professor em proporcionar um leque diverso de leitura através de obras literárias que possuam relevância no contexto nacional, até porque, muitas vezes, é através das práticas de leitura na escola que se pode desenvolver nos alunos o gosto pela leitura. Neste sentido, Cristina Mello (2010) atenta para a importância de se enfatizar saberes educativos – conhecimentos e competências ao nível retórico-discursivo – veiculados pela Literatura, uma vez que

(...) o ensino da literatura pode abrir a senda para o desenvolvimento do pensamento crítico e problematizante dos sujeitos. Nesse sentido, uma questão que tem vindo a ser cada vez mais reiterada nos discursos sobre o lugar da literatura no ensino, na educação e, portanto, na formação de professores, é a que diz respeito a valores culturais, identitários e patrimoniais de que a literatura é portadora, na assunção de que esses valores devem fazer parte inalienável dos saberes a serem transmitidos/adquiridos pelos jovens em formação escolar (MELLO, 2010: 69).

Reiteramos que uma das condições fundamentais para que o texto literário desempenhe satisfatoriamente as suas funções no processo de ensino e aprendizagem tanto da Literatura quanto da Língua materna – visto o lugar privilegiado que os livros didáticos ocupam no ensino brasileiro – reside na escolha e na análise criteriosa de manuais didáticos

de boa qualidade. Devem-se observar os autores que são contemplados e aqueles que são excluídos, os estilos de época privilegiados, os gêneros discursivos que acolhe, o modo como delimita um texto a partir do texto original – pela própria distribuição dos textos, pelos títulos que impõe, pelas linhas de leitura e interpretação que propõe, pela (inevitável) ideologia³⁰ que, mesmo assim, preserva a liberdade da imaginação, até porque, o sentido da comunicação só é alcançado através da/na liberdade:

Eu sei bem que não há antologias inocentes e assépticas e que o ensino da língua materna – bem simbólico fundamental, repito – nunca pode ser neutro em termos de mundividência, de axiologia ou de ideologia. Mas esta impossibilidade de inocência e de assepsia só não se volverá num projecto ou num programa de endoutrinamento e de manipulação ideológica, se se souber reconhecer e respeitar o *outro* que é o texto e o *outro* que é o aluno; se não se procurar padronizar homogeneamente o funcionamento da língua e a produção de sentido dos textos, orientando uniformemente as respostas dos leitores/alunos (SILVA, 2010: 189).

O fato de o manual ser um dispositivo pedagógico com o objetivo de auxiliar o trabalho do professor em sala de aula, mas sem a obrigatoriedade de uso no ensino público, fortifica a nossa convicção da necessidade de uma eficiente formação do professor – a nível acadêmico – no que tange o envolvimento entre didática e Literatura. A relevância de contínuas formações de professores, cursos, oficinas, estudos, pesquisas, etc. justificam-se ainda mais, pois todas essas ações preparam o professor e permitem-lhe seguir ou não as temáticas e as tarefas sugeridas no livro didático. Compete ao professor a habilidade de saber fazer da atividade de leitura algo funcional, pragmático e/ou um meio à fruição estética.

Utilizar o livro didático de forma integral ou utilizar apenas alguns textos que sejam interessantes aos alunos (como um instrumento de apoio ao trabalho docente e não um parâmetro às aulas) ou, simplesmente, não usá-los? A resposta a esse questionamento depende também da bagagem literária e das experiências leitoras do próprio professor. É uma decisão que compete ao docente e ao compromisso que ele próprio tem para com os seus alunos.

³⁰ “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. (...) A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. (...) A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 1981: 24). Partindo dessa premissa, entendemos que todo texto literário possui uma dimensão ideológica – quer pela voz da revolta, pela voz da conflagração, pela voz da insatisfação, pela ânsia de modificar os homens e o mundo – propiciando à Literatura o estatuto de “porta-voz” das convicções, das crenças, das ideias, da imaginação, da civilidade democrática, da libertação do homem.

2.2 Reflexões de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental: de leitores para formadores de leitores

A intenção, neste momento, é apresentar as ideias que foram levantadas através de uma entrevista/questionário³¹ direcionada a professores de Língua Portuguesa que atuam nos Anos Finais (6º ao 9º Anos) do Ensino Fundamental em escolas do Estado do Rio Grande do Sul. Pretendemos refletir e constatar, através de diversas questões, a realidade – de um modo geral – do ensino da Literatura no contexto escolar e, também, a realidade acerca da formação obtida na graduação em Letras, percebendo-se, sob este viés, como se dá a passagem dos saberes acadêmicos (teóricos e práticos) para o saber didático e como estes saberes são desenvolvidos no meio escolar, bem como constatar possíveis fragilidades existentes, levando em consideração algumas sugestões de professores que exercem o ensino da Literatura nas escolas.

A entrevista foi respondida por seis professores que obtiveram formação de Licenciatura em Letras em diferentes universidades³² do Estado do Rio Grande do Sul e que atuam em escolas da rede pública e, também, da rede privada. Como forma de manter o sigilo de suas identidades, denominaremos os entrevistados de “Professor 1”, “Professor 2” e, assim, sucessivamente. O questionário foi enviado aos professores através do correio eletrônico e as perguntas foram divididas em duas etapas, sendo a etapa 1 destinada à “Experiência profissional” e a etapa 2 reservada às “Vivências acadêmicas”.

A partir das respostas a essas questões, podemos refletir acerca da realidade do ensino de Literatura nas escolas. Dos seis professores entrevistados, todos atuam como professores de Português, uma vez que – como já relatado anteriormente – nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a grande maioria das escolas, no Brasil, não reserva períodos destinados à Literatura, especificamente. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) voltados à Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental, não conferem especificidade à Literatura enquanto disciplina, sugerindo, como também já vimos, apenas o trabalho com “gêneros textuais”, sendo que dentro destes “gêneros textuais” encontram-se os “gêneros literários”.

³¹ Ver entrevista/questionário, em anexo, p. 101.

³² Dos seis professores que responderam ao questionário/entrevista, três professores obtiveram a formação acadêmica na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), de Porto Alegre; dois professores na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), de Canoas e um professor no Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), de Santa Maria.

A questão negativa que pode advir dessa realidade é quando o professor acaba por reduzir ou, até mesmo, suprimir a Literatura das suas aulas em detrimento do ensino da Língua Portuguesa, uma vez que o tempo específico destinado à prática literária não está delimitado. Em contrapartida, também se pode deduzir pontos positivos desta realidade, pois pode propiciar, sobretudo àquele professor interessado, a integração entre Língua e Literatura ou Português e Literatura, havendo maior interdisciplinaridade, como é o caso dos professores entrevistados, uma vez que todos afirmaram trabalhar Literatura em conjunto com a Língua Portuguesa. Vejamos algumas respostas com relação à pergunta sobre qual é o espaço reservado à Literatura nas aulas de Língua Portuguesa:

Não há período específico. Na aula, o espaço à literatura é determinado pelo professor, sem exigência ou controle da escola. No entanto, o trabalho com literatura (tanto prosa quanto poesia) é bastante incentivado e apoiado na escola, não sendo raro o trabalho interdisciplinar. O espaço que a literatura recebe na minha aula varia conforme a turma e o conteúdo de Português sendo trabalhado, não sendo constante ao longo do ano. Pode ocupar 20% das aulas de um trimestre e 90% do outro (**Professor 1**).

Não há período específico para o trabalho com a Literatura, mas, hoje, posso dizer que a Literatura ocupa um espaço privilegiado nas minhas aulas. Tão privilegiado é o espaço dado à Literatura que escuto muitas reclamações de pais da escola privada por conta da “pouca atenção que dou à Gramática”. Na escola pública o trabalho é livre, parto do texto literário ou de tópicos culturais para o ensino da Língua (**Professor 2**).

Não há períodos específicos. Trabalho um período de leitura e interpretação, um período de gramática e um período de produção textual por semana, totalizando três (**Professor 3**).

No ensino fundamental trabalhamos Literatura em conjunto com as aulas de Língua Portuguesa. Os alunos leem uma obra literária e as aulas giram em torno dessa leitura (**Professor 4**).

Por intermédio das respostas dadas acima, entendemos que abordar a Literatura em conjunto com a Língua Portuguesa depende, muitas vezes, da escolha do próprio professor, mas também pode depender do incentivo e apoio que é ofertado pela própria escola, ou seja, se toda a escola estiver envolvida e engajada (equipe diretiva, bibliotecários, etc.), o trabalho pode ser melhor efetivado. Além disso, notamos que os pais creditam maior importância aos conteúdos gramaticais de Língua Portuguesa do que aos conteúdos

literários, podendo, com suas opiniões, gerar empecilhos entre a prática de Literatura e Língua Portuguesa. Também podemos perceber, através da resposta do “Professor 3”, que a distribuição dos períodos durante a semana, destinados à aula de Língua Portuguesa, também pode contribuir para a segmentação do ensino tanto de Língua quanto de Literatura, uma vez que a separação dos períodos favorece tal prática. Entendemos que cabe ao professor gerir adequadamente a integração de conteúdos linguísticos e literários.

Quando questionados acerca do uso do livro didático ou manual escolar nas aulas de Língua Portuguesa, constatamos que a maioria dos docentes utiliza o livro didático como apoio às atividades (para recolha e uso de algum material em particular), funcionando como um dispositivo pedagógico auxiliar e não como recurso utilizado diariamente em sala de aula. Notamos a importância dos professores na escolha do que será lido e trabalhado em sala de aula e a preocupação dos mesmos com relação à adequação dos textos às especificidades psico-educativas dos alunos. Mesmo na escola privada, onde se observa certa cobrança por parte da equipe diretiva e dos próprios pais para que se faça uso do manual – já que, diferentemente do que ocorre nas escolas públicas, são os pais que asseguram o elevado custo financeiro dos livros didáticos –, o professor mantém a sua autonomia na seleção dos textos literários:

Raramente faço uso do livro didático. Ele é útil como qualquer outra fonte para se encontrar textos a serem trabalhados ou esquemas a respeito de algum conteúdo. No entanto, é incomum que um livro possa dar conta dos interesses e das dificuldades de toda turma, a cada ano. Quando ocorre essa coincidência, utilizo alguma parte (geralmente pequena) do material, sempre com muita explicação e discussão para adequar bem às necessidades e à compreensão da turma específica (**Professor 1**).

Como trabalho em escola privada faço uso de material didático, sim. A Instituição que leciono pertence a uma rede e esta possui material próprio. Então, os alunos (clientes), no ato da matrícula, recebem suas apostilas com os conteúdos de cada trimestre. Trabalho com a apostila muitas vezes, mas também uso material extra preparado por mim mesma. Em relação à Literatura, a apostila cenecista traz indicações de leitura, mas não as sigo, pois prefiro trabalhar com autores gaúchos e contemporâneos. Procuro trazer o texto literário que está mais de acordo com a maturidade e a realidade dos meus alunos para a sala de aula. E também não é uma regra, muitas vezes mudo as minhas escolhas a partir de sugestões das próprias crianças, mas principalmente (algo que me faz refletir muito) de acordo com os meus gostos (**Professor 2**)³³.

³³ O termo “cenecista”, utilizado na resposta, refere-se a um grupo privado de educação do Brasil chamado CNEC (Campanha Nacional de Escolas da Comunidade). Tem 70 anos de existência e atua em todos os níveis educacionais, em 18 Estados do país. Possui 136 unidades de Educação Básica e 19 unidades de Ensino Superior. Fonte: <http://site.cnec.br/Institucional/#.U8XAYfldW-Y>, 15-07-2014.

Com relação às maiores dificuldades encontradas para se trabalhar com a Literatura nas escolas e sobre qual seria o seu “ensino ideal”, temos diferenciados aspectos a considerar a partir da opinião dos entrevistados. Desde as problemáticas básicas de interpretação e leitura ligadas ao *deficit* no processo de alfabetização, também foram citados os livros juvenis que se utilizam de um linguajar típico do público adolescente e que, ao desejarem aproximar-se deste distinto público, acabam reforçando ainda mais as dificuldades de fala e escrita dos adolescentes; a falta de paciência e interesse dos alunos; a dificuldade em desenvolver o gosto pela leitura; o exemplo de professores não leitores; a ideia errônea advinda de professores de outras áreas que consideram ser de responsabilidade apenas do professor de Língua Portuguesa o trabalho de leitura e interpretação e, conseqüentemente, as ações voltadas para a formação de leitores.

Como sugestões para um possível “ensino ideal”, os professores mencionaram a necessidade de uma maior participação dos pais, de uma melhor estrutura escolar, bem como, o exemplo do professor na condição de um leitor assíduo e apaixonado, o trabalho interdisciplinar, a leitura de obras completas desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dentre outras sugestões:

O grande problema são as necessidades básicas dos alunos ligadas à alfabetização, organização na folha, interpretação, etc. A atenção a esses detalhes cansa a relação com o texto, o que pode desgastar a relação com a literatura. O que considero mais vantajoso é concentrar tempo significativo a textos técnicos e dissertativos a fim de poder trabalhar as necessidades estruturais mais básicas. Alguns aspectos formais da língua podem ser entendidos de forma mais fácil com a literatura, mas encontro poucas janelas para isso, particularmente porque os livros juvenis têm o péssimo padrão de aproximar sua escrita da fala a ponto de reforçar dificuldades que os alunos já têm e que representam dificuldades para a sua formação. “Aproximar da língua do jovem” não é algo que as editoras realmente precisem fazer se o livro é bem escrito e a história é boa (engraçada, assustadora, envolvente, emocionante...), no entanto é algo que atrapalha o uso desses livros na aula de Português. Além disso, o interesse dos alunos se desgasta muito rápido. É preciso mudar de assunto com velocidade, portanto não é possível se debruçar tempo demais sobre um mesmo livro sem se perder a atenção da grande maioria – independente de os alunos terem, a princípio, gostado dele. Não tenho a impressão de que o ensino ideal de literatura dependa apenas da estrutura de sua aula ou da Língua Portuguesa. Infelizmente é verdade que, para que estas sejam perfeitas, toda a estrutura escolar precisaria ser diferente. A relação entre interesses dos alunos e conteúdo curricular deveria ser estreita, a participação dos pais (em massa) seria fundamental, estruturas de apoio como postos de saúde, hospitais e conselhos tutelares. O problema do ensino de língua e de literatura não está na estrutura da disciplina em si, a qual na verdade é muito maleável, mas na relação do aluno com a escola e, portanto, com o que é proposto ou oferecido nela (**Professor I**).

A maior dificuldade, em minha opinião, ainda é a resistência ao texto literário. Ainda que já se tenha, hoje, alunos “devoradores” de livros, aqueles que amam ler, também temos aqueles que odeiam, aqueles que quando falamos em livros de Literatura a primeira coisa que perguntam é o número de páginas e se há desenhos. Depois, é óbvio, perguntam o preço. A minha felicidade é que esta situação está sendo revertida, pelo menos no que toca à escola. Quando a professora ou professor é um leitor apaixonado ele consegue trazer o aluno para a sua paixão, pelo menos um pouco, através do exemplo e do tipo de atividade de leitura que desenvolve. O ensino ideal de Literatura para o Ensino Fundamental seria o trabalho conjunto de todas as áreas. Já que não há uma disciplina específica de Literatura, por que o professor de Geografia que está trabalhando as Regiões Norte e Nordeste não indica um texto em Cordel para a turma? Por exemplo. É que a maioria dos professores, cá entre nós, não são leitores. É como se a Literatura, o texto ficcional e a formação de leitor fosse um compromisso somente do professor de Língua. O que é um equívoco absurdo, mas a realidade. E me refiro somente às obrigações da escola, nem vou falar sobre a importância da família no percurso literário de uma criança (**Professor 2**).

Os alunos têm enorme dificuldade de compreensão e, na maioria das vezes, não realizam leituras extraescolares que não sejam na internet. Leio narrativas inteiras na sala de aula, mas percebo que nem todos prestigiam a leitura de romances que envolvem vários períodos de aula. O ensino ideal deveria trabalhar com leitura de obras completas dentro e fora da sala de aula desde os anos iniciais para desenvolver o hábito da leitura (**Professor 3**).

A maior dificuldade, ou melhor, desafio, é desenvolver o gosto pela leitura. Em um primeiro momento os alunos deveriam escolher o tipo de leitura que mais lhes agradam e, talvez por votação ou grupos, trabalharem a obra. Como o ensino na escola pública não permite solicitar ao aluno a aquisição de tais obras, o trabalho acaba sendo realizado com obras existentes na biblioteca da escola (**Professor 4**).

Penso que seria interessante buscar a interdisciplinaridade entre algumas áreas como Literatura, Artes, História e Língua Portuguesa (**Professor 5**).

Como vimos, os alunos têm muita resistência ao texto literário e desenvolver o gosto, o prazer pela leitura torna-se sempre um grande desafio. Quando a família incentiva práticas leitoras desde a infância e a escola propicia variados eventos de letramento, o aluno, ao chegar aos Anos Finais do Ensino Fundamental, acarreta maior propensão à leitura; dessa forma, o trabalho em sala de aula passa a ser mais prazeroso e mais pleno de sentidos.

Chegando à segunda parte da entrevista, àquela consagrada às “Vivências acadêmicas”, podemos aceder à opinião dos professores acerca da formação recebida no curso de Letras e se tal preparação foi realmente adequada e satisfatória face às atuais necessidades e demandas profissionais, ou seja, se foram realmente apropriadas para ministrar aulas de Português e Literatura nas escolas de Educação Básica. Vejamos algumas respostas:

Minha formação acadêmica em nada me ajudou para dar aula no sentido técnico-pedagógico. No entanto, boa parte da formação em análise da língua (não em regras normativas, que são também necessárias para trabalhar em escola) e os debates de questões ideológicas envolvidas na sala de aula foram vitais para minha prática (**Professor 1**).

Não foi adequada às minhas necessidades profissionais. Quando escolhi fazer Letras, imaginei que estudaria a língua que se aprende e ensina na escola. Não foi isso que encontrei por lá. Claro que a Universidade me ensinou lições para a vida inteira, mas não a de ser professora. Aprendi a dar aulas, dando aulas. Sempre digo que a Faculdade de Letras nos mostra tecnologias de ponta da Língua e a Língua que se ensina na escola não é a tecnológica, é a de antigamente ainda. A Gramática da faculdade não é a que ensinamos na escola regular. As aulas de Literatura na Universidade são maravilhosas, me arrependo de não as ter aproveitado mais e melhor. Minha única frustração é não ter tido uma disciplina de Literatura Infantil e Infanto-juvenil, uma disciplina de Projetos Literários e Formação do Leitor (**Professor 2**).

Acredito que tudo que aprendi no curso acabo pondo em prática, entretanto, no Ensino Fundamental, há muito pouco espaço para o trabalho da Literatura, além do mais, a comunidade escolar exige o ensino da gramática, que não foi contemplado na graduação devido às Teorias Linguísticas que são muito importantes, e são aplicadas na sala de aula, mas nem sempre compreendidas pelos pais e equipe diretiva que exige nos seus planos de estudo a primazia da gramática tradicional, que é matéria de seleções para ingresso no Ensino Médio de algumas escolas (**Professor 3**).

Não considero satisfatória, nem insatisfatória a formação recebida, mas acredito que me deu boa base para exercer meu trabalho, pois o professor precisa sempre estar se atualizando e estudando para obter melhores resultados com sua prática pedagógica (**Professor 4**).

Considero que a formação foi muito boa, mas isso não exclui os estudos que cada um deve fazer posteriormente para estar em constante aperfeiçoamento (**Professor 5**).

Notamos que alguns professores não consideraram a formação obtida na graduação em Letras adequada e satisfatória, alegando carência de uma melhor preparação didático-pedagógica. Ao mesmo tempo, dão-nos sugestões do que gostariam de ter estudado no meio acadêmico. Observamos que mesmo àqueles professores que afirmaram ter recebido uma boa preparação, apresentaram sugestões favoráveis à existência de uma disciplina específica de Literatura infanto-juvenil; uma disciplina que envolvesse projetos prático-literários; uma cadeira que trabalhasse a questão da formação do leitor. Alguns mencionaram a importância de, no decorrer da vida profissional, o professor estar sempre se

aperfeiçoando, buscando a atualização como forma de conseguir melhores resultados na sua atividade prática, indo ao encontro da opinião de Cardoso Bernardes quando nos diz que “está fora de dúvida que a formação contínua constitui um factor de credibilidade tão importante como a própria formação inicial” (BERNARDES, 2010: 55). E, novamente, surgiu a questão da comunidade escolar (incluído os pais) exigir uma maior atenção à gramática, restando pouco espaço para o trabalho com a Literatura propriamente dita.

Ao serem questionados sobre as disciplinas do curso de Licenciatura em Letras, se estas contemplavam a relação entre as atividades teóricas e as atividades ligadas à prática profissional, dois professores responderam afirmativamente, referindo-se à existência de correspondência entre as disciplinas teóricas e práticas. Outros quatro professores responderam de forma negativa, alegando que a Literatura estudada na universidade tem um enfoque mais teórico e academicista e que deveriam ocorrer estágios voltados especificamente à Literatura. Vejamos algumas opiniões:

Na maioria das vezes, estudamos a Literatura como método de pesquisa e estudo, não havia muito espaço para atividades práticas de ensino, bem como, não ocorreu um estágio específico na disciplina de Literatura (**Professor 3**).

Penso que nenhum currículo poderá substituir a prática. Teoria é uma coisa, prática é outra, embora ambas devam, obviamente, se relacionar. Veja-se o que acontece na Medicina, por exemplo. Primeiro o aluno estuda a teoria, depois, ou concomitantemente, inicia a prática, procurando relacionar ambas, ou seja, terá contato, na prática, com aquilo que aprendeu na teoria e até mais. E são anos de exercício prático até se especializar em uma ou outra área. Penso que com o Magistério deveria ocorrer o mesmo: mais anos de prática antes de um profissional entrar, efetivamente, em uma sala de aula e tornar-se professor (**Professor 5**).

Nós tivemos muitos estágios, mas existiu uma dificuldade entre a teoria e a prática. Acredito que a teoria é mais voltada para o academicismo, o que é bom, mas na prática complica um pouco (**Professor 6**).

Com relação à adequação do currículo acadêmico, se o mesmo deveria ou não estar em maior consonância com a realidade escolar brasileira, a maioria respondeu de forma afirmativa, mas fizeram algumas ressalvas. Ainda que os currículos devam estar mais ajustados à realidade escolar, não se pode restringir os conhecimentos do futuro docente para ensinar numa determinada realidade, sob pena de tornar o currículo acadêmico “muito específico” e limitado, deixando clara a ideia de que o professor necessita de um amplo e

profundo conhecimento acerca da Língua e da Literatura para poder exercer a sua profissão de forma competente e plena. Vejamos:

Sim, mas não focado totalmente nela. Mesmo para os profissionais com licenciatura, dar aulas não é a única oportunidade profissional. Além disso, um currículo voltado para dar aula tende a se tornar muito específico e bitolado. Uma visão ampla da língua e da literatura, para além de seus usos de Estado, enriquece em muito a atividade do professor. No entanto, é claro que seria interessante se saíssemos do curso de Letras minimamente preparados para dar aula, o que não considero que seja verdade comparando-o com outros cursos que também preparam professores (**Professor 1**).

Penso que sim, pelo menos as licenciaturas. Se o objetivo é formar professores, o trabalho deve ser voltado para a realidade escolar. Se o professor resolve ser pesquisador, ele busca (**Professor 2**).

Certamente deveria relacionar mais com a prática (**Professor 3**).

Sim, porque atualmente os alunos questionam muito a aprendizagem de certos conteúdos que não irão usar em suas vidas. Penso que o currículo de Língua Portuguesa e Literatura deveria ser reformulado tanto na academia, quanto nas escolas (**Professor 4**).

Acredito que sim. Bem ou mal existe um sistema que tentamos mudar ou fazer diferente, mas a realidade escolar ainda é muito diferente. Na academia não temos noção disso, somente na prática (**Professor 6**).

Agora, pontualmente a respeito da didática ou ensino da Literatura, observamos um dado revelador, ou seja, cinco dos seis professores entrevistados afirmaram que não receberam, em sua formação acadêmica, uma base sólida para ministrar aulas de Literatura na Educação Básica. Acabam por assumir que tal percepção e segurança com relação às aulas de Literatura são obtidas em suas próprias pesquisas, assim como, na prática do dia-a-dia escolar:

Não. Do ponto de vista da literatura em sala de aula, considero que apenas o exemplo de bons professores contribuiu para a minha formação, mesmo que eles estivessem ministrando disciplinas relacionadas a outros temas. As cadeiras que de alguma forma pretendessem formar para aulas também de literatura tinham tal intenção apenas na descrição do conteúdo (**Professor 1**).

Minha universidade não contemplou satisfatoriamente a didática da Literatura. Aprendi na prática, no dia-a-dia e fazendo cursos com autores e editores, cursos na Feira do Livro de Porto Alegre, oficinas literárias com Nóia Kern, Caio Riter, Elaine Maritza e Celso Sisto, profissionais renomados na área de ensino e práticas literárias com jovens leitores (**Professor 2**).

Havia uma disciplina denominada *Seminário para o Ensino da Literatura* que propunha aulas de debate de atividades. Como era uma única disciplina, acredito que o cotidiano é que trouxe essa segurança, pois o “aluno ideal” é muito diferente dos inúmeros problemas encontrados diante de uma turma de “alunos reais” (**Professor 3**).

Não tive didática da Literatura, aprendi muito pesquisando, experimentando e reformulando (**Professor 4**).

As atividades práticas seriam os estágios. Eu não cheguei a fazer estágio em literatura. Aprendi e estou aprendendo ainda na prática (**Professor 6**).

Para finalizar, os professores sugeriram interessantes modificações curriculares que poderiam melhorar, conforme suas opiniões, a relação da prática literária nos cursos de Letras e, posteriormente, a sua efetividade prática nas escolas:

O problema que mais me chama a atenção é a tentativa constante de se restringir a formação do aluno de Letras, separando cada vez mais rigidamente bacharelado e licenciatura, literatura e linguística, etc. Minha sugestão seria inverter essa lógica. Quanto mais global a visão do professor a respeito da língua e de seus usos, melhor sua capacidade para lidar com a imprevisível e mutante realidade de sala de aula, conforme alunos e turmas diferentes se sucedem, com novos desafios e potenciais. Para mudar o curso, proporia que se fizesse um trabalho mais sério a respeito da didática. Se as cadeiras do curso de Pedagogia são tão desrespeitadas, então é preciso se apropriar de quais necessidades didáticas o aluno de Letras terá como profissional e criar um ensino adequado no próprio curso, desligando o contato com a Pedagogia. Também substituiria a repetição constante de clichês a respeito de a Literatura não caber na sala de aula ou nos livros didáticos, por um discurso mais pragmático, que buscasse formas de coagir as barreiras da escola. Elas são, em geral, muito mais flexíveis do que se faz crer na defesa de uma literatura imaculada e alérgica à sala de aula tradicional (**Professor 1**).

Para as Licenciaturas eu sugeriria adaptar o currículo para a realidade escolar e colocar as disciplinas Literatura Infantil e Infanto-Juvenil como obrigatórias, bem como uma disciplina focada na didática da Literatura e formação do leitor (**Professor 2**).

Que tivessem um estágio específico em Literatura, com programas de extensão que contemplassem práticas de ensino, elaboração de propostas de ensino, como

um manual de sugestões de propostas bem sucedidas com cada faixa etária (**Professor 3**).

Bem, colocaria mais disciplinas de interpretação e produção textual bem como a didática de como abordá-las em sala de aula, excluiria alguns conteúdos gramaticais que considero desnecessários, também seria interessante disciplinas que trabalhassem com a literatura e língua portuguesa de forma paralela (**Professor 4**).

Cada universidade elabora o seu currículo. Não há como unificar isso. Não me parece que o problema esteja nos currículos, mas sim na metodologia que o professor aplica em sala de aula e no sistema educacional que não se modernizou e que, portanto, não consegue acompanhar os avanços tecnológicos (**Professor 5**).

Incluir prática obrigatória de pelo menos um estágio em literatura e talvez didática da literatura (**Professor 6**).

Dentre as modificações acima sugeridas, a que alcança maior evidência é a necessidade de se fazer um trabalho envolvendo uma didática que seja específica às reais necessidades do aluno de Letras; a criação de práticas ou estágios envolvendo, de forma prioritária, o ensino da Literatura; a criação de disciplinas de interpretação e produção textual voltadas à escola; bem como, as já sugeridas disciplinas de Literatura infanto-juvenil e de formação do leitor. Além dessas sugestões, também consideramos interessante ressaltar a opinião do “Professor I” quando o mesmo afirma ser importante haver uma maior integração entre as áreas do curso de Letras, neste caso, Linguística e Literatura, ao invés da segregação e compartimentalização que ocorre atualmente em muitas universidades. Quanto maior a integração entre as áreas, maior será a facilidade do futuro docente em adequar-se às inevitáveis exigências e diferentes realidades típicas do contexto escolar. Sobre essa questão da separação entre as áreas, Regina Zilberman (2013) apresenta-nos a razão para o que pode ser nomeado de “desprestígio” do ensino da Literatura no meio acadêmico, se a compararmos, claro, com outras áreas do curso de Letras. Dessa forma, Zilberman acaba por justificar, também, o porquê da fala do “Professor I”, quando o mesmo diz que as cadeiras da Pedagogia voltadas ao ensino são desrespeitadas:

Ocorre que, pelas mesmas razões que justificam sua existência, a disciplina Ensino da Literatura vê-se desprestigiada na Academia, porque desacredita a noção de que a Literatura pode ser autossuficiente, conforme proclamam muitas das teorias em voga sobretudo na primeira parte do século XX e ainda vigentes nos cursos de Letras. Creio que esse é o problema que afeta mais especificamente a formação de

professores, pois assumir a docência como parte das tarefas do diplomado em Letras parece uma rendição – um barateamento da Literatura. Por isso, seguidamente o Ensino da Literatura é transplantado para os cursos de Pedagogia, como forma de as Letras se livrarem do “patinho feio”. A valorização da disciplina pode ser, pois, um bom caminho para o fortalecimento de um diálogo entre Letras e Educação que eventualmente beneficie os dois campos de conhecimento (ZILBERMAN, 2013: 304).

Todos os professores entrevistados, independente de onde obtiveram sua formação, acreditam que as universidades devem valorar o papel da Literatura quando voltada ao futuro trabalho escolar. Fica evidente que tanto a preparação teórica/científica quanto didática/pedagógica é importante no contexto de formação de professores, visto que os professores têm o importante papel de serem os propulsores e mediadores das competências leitoras de seus alunos.

CAPÍTULO 3. A DIDÁTICA DA LITERATURA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

3.1 Olhando os Programas: UFRGS e UPF

Iniciaremos este capítulo contemplando elementos que tratam dos aspectos relacionados à formação de professores de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária. A análise versará sobre os componentes do currículo de cursos de Licenciatura em Letras – na área de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas – de duas universidades brasileiras localizadas, como dissemos inicialmente, no estado de Rio Grande do Sul. O estudo dos programas servirá de base para observarmos como e de que forma a área da didática ou do ensino da Literatura está sendo contemplado atualmente dentro dessas instituições; uma vez que sabemos da vital importância da formação inicial dos professores para uma prática efetiva e produtiva de ensino da Literatura.

Para tanto, gostaríamos de, primeiramente, justificar a preferência pelas universidades que foram utilizadas na pesquisa. A escolha da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade de Passo Fundo, referenciadas aqui pelas respectivas siglas UFRGS e UPF, deu-se pelo fato de serem instituições de grande renome no Brasil, sendo consideradas, inclusive, pelo Ministério da Educação (MEC), instituições muito bem conceituadas na avaliação anual que é feita para verificar a qualidade do ensino prestado, ficando entre os índices 4 e 5. O índice do MEC vai de uma escala de 1 a 5 e leva em consideração o desempenho dos estudantes no ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes)³⁴, a avaliação da infraestrutura das faculdades e o grau de formação do corpo docente.

Dentro desses indicadores de qualidade da educação superior no Brasil, observa-se o destaque para a UFRGS, já que o Índice Geral de Cursos em 2012 foi de 4,28, o mais alto entre as universidades de todo o país; tanto que ao curso de Letras, especificamente, foi atribuído nota máxima (índice 5), reforçando ainda mais o seu prestígio frente à sociedade brasileira. Já a UPF, mesmo tendo satisfatória avaliação dos órgãos governamentais, é destacada por fazer da cidade de Passo Fundo a capital brasileira da leitura, uma vez que,

³⁴ O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. O exame é obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para a emissão do histórico escolar. A primeira aplicação ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento. Fonte: <http://portal.mec.gov.br>, 05-03-2014.

conforme pesquisa³⁵ realizada pela Câmara Rio-Grandense do Livro, a cidade tem a maior média de leitores do país, isto é, uma média por habitante de 6,5 livros lidos ao ano. Estes números representam mais que o dobro de leitores, se comparado com a realidade nacional. Além disso, no ano de 2006, foi sancionada pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei nº 11.264 que confere ao município de Passo Fundo o título de “Capital Nacional da Literatura”. O mérito foi concedido à UPF pelo fato de sediar, bienalmente, desde 1983, um dos maiores eventos literários da América Latina, a “Jornada Nacional de Literatura”³⁶.

Ao mesmo tempo, são instituições que se distinguem. A UFRGS localiza-se em Porto Alegre, na capital do Estado e é uma universidade pública; os alunos estão isentos de qualquer tipo de pagamento, pois se beneficiam do subsídio do Governo Federal. O curso de licenciatura em Letras da UFRGS foi criado em 1942 e teve autorizado o seu funcionamento em 1943. No momento, as aulas são ministradas no período da manhã e da tarde. Já a UPF situa-se na cidade de Passo Fundo, a 290 km de Porto Alegre, mais na região Noroeste do Estado. Teve sua aula inaugural do curso de Letras no ano de 1957. É uma universidade privada, ou seja, quem assegura o pagamento das propinas é o próprio estudante e todo o curso de Letras é ministrado à noite. Pode não parecer um ponto relevante, mas em nível de Brasil, essa é uma circunstância que caracteriza, de certa forma, o corpo discente das duas organizações.

³⁵ As informações acerca desta pesquisa foram obtidas na entrevista concedida pela professora Tania Rösing ao “Portal do Professor” que consta no site do Ministério da Educação. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=42&idCategoria=8> (consulta: 20-02-2014).

³⁶ A ideia da Jornada partiu da professora Tania Rösing – à época coordenadora dos cursos de Letras da Universidade de Passo Fundo e hoje coordenadora geral das Jornadas Literárias – em conversa com o escritor Josué Guimarães, em abril de 1981. O entusiasmo de Guimarães, que aprovou integralmente a iniciativa, levou Tania Rösing a procurar o apoio da Universidade de Passo Fundo para a organização do evento. Em agosto de 1981, a “1ª Jornada de Literatura Sul Rio-Grandense” contou com a participação de cerca de 750 inscritos. Entre os escritores convidados estavam Armindo Trevisan, Antonio Carlos Resende, Cyro Martins, Carlos Nejar, Josué Guimarães, Moacyr Scliar, Sérgio Capparelli e Deonísio da Silva, além do poeta Mario Quintana, o homenageado especial.

O público, composto principalmente por estudantes e professores universitários, ficou empolgado com a possibilidade de dialogar com os escritores (atualmente, essa é uma das principais características da Jornada). Participar de um evento cuja preocupação principal era a discussão e a divulgação de obras foi uma experiência inédita para todos. Os universitários escreveram resenhas e as melhores foram publicadas em jornais locais.

Com o sucesso atingido pela 1ª Jornada, Josué Guimarães sugeriu que o evento ganhasse abrangência nacional e fosse realizado a cada dois anos. Guimarães engajou-se pessoalmente em trazer escritores do eixo Rio-São Paulo a Passo Fundo. Em 1983, o evento foi batizado de “Jornada Nacional de Literatura”. A primeira edição da Jornada Nacional teve a participação de escritores como Antonio Callado, Millôr Fernandes, Otto Lara Resende, Fernando Sabino, Luis Fernando Veríssimo, Luiz Antônio de Assis Brasil, Lya Luft e Orígenes Lessa. Fonte: <http://jornadasliterarias.upf.br>, 20-02-2014.

Delineada a especificidade de cada instituição, iniciaremos a análise do currículo³⁷ da UFRGS. Observamos que dos treze cursos oferecidos na área da Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, oito têm por base a Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa; além disso, o aluno tem a possibilidade de escolher outras ênfases (especificidades) no decorrer do curso. Vejamos quais são elas: *Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Alemã e Literatura de Língua Alemã*; *Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola*; *Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Francesa e Literatura de Língua Francesa*; *Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa*; *Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Italiana e Literatura de Língua Italiana*; *Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Grega e Literatura de Língua Grega*; *Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Latina e Literatura de Língua Latina*; *Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa*; *Licenciatura em Letras - Língua Alemã e Literatura de Língua Alemã*; *Licenciatura em Letras - Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola*; *Licenciatura em Letras - Língua Francesa e Literatura de Língua Francesa*; *Licenciatura em Letras - Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa*; *Licenciatura em Letras - Língua Italiana e Literatura de Língua Italiana*.

Em nossa pormenorização, naquilo que nos interessa agora, faremos a análise do curso de *Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa*. O curso citado possui uma carga horária total de 2.850 horas, dividido em oito etapas ou oito semestres. Destas 2.850 horas, 2.340 é a carga horária destinada às disciplinas obrigatórias e alternativas, 300 horas destinadas às disciplinas eletivas e 210 horas para as atividades complementares. Sendo que, de todo o currículo, as disciplinas voltadas à prática (estágio) de ensino representam 420 horas, ou seja, 15% da carga horária total do curso. São elas: *Linguística e Ensino* (60 horas), *Programas para o Ensino da Língua Portuguesa* (60 horas), *Seminário para o ensino de Literatura Brasileira* (30 horas), *Estágio de docência em Português I* (120 horas) oferecido no 7º semestre e *Estágio de docência em Português II* (150 horas) realizado no 8º e último semestre do curso. Nota-se, também, que na nomenclatura das respectivas disciplinas voltadas ao estágio de docência não há referência específica para a

³⁷ Disponível em http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=334 (consulta: 15-01-2014).

prática do ensino de Literatura ou de Literaturas de Língua Portuguesa, que, inclusive, compõem o nome do curso.

Como pré-requisito para a realização do *Estágio de docência em Português I*, o aluno precisa ter cursado a disciplina *Programas para o ensino da Língua Portuguesa*, oferecida na etapa anterior, ou seja, no 6º semestre, o que poderíamos interpretar, nesse momento, como uma suposição ou um indício de enfoque dado à Língua Portuguesa em detrimento da Literatura.

Observamos que a única disciplina voltada especificamente para o ensino da Literatura é oferecida no 6º semestre - *Seminário para o ensino de Literatura Brasileira* - com a carga horária semestral de 30 horas. Como pré-requisito para a participação nessa cadeira, o aluno precisa cursar a disciplina *Panorama Cultural da Literatura Brasileira*, oferecida na etapa anterior (5º semestre).

O currículo³⁸ do curso de Letras oferecido pela UPF pode ser encontrado de duas formas nos dois cursos existentes da área: *Letras, Português - Espanhol e respectivas Literaturas* e *Letras, Português - Inglês e respectivas Literaturas*. Utilizaremos em nossa análise, o currículo do curso de *Letras, Português - Espanhol e respectivas Literaturas*, uma vez que o currículo com a ênfase em Inglês é o mesmo nos quesitos que aqui analisaremos e que são o foco da nossa pesquisa.

O curso de Letras da UPF tem a duração de nove semestres e está dividido em nove níveis. Possui, no total, uma carga horária de 3.405 horas. Excluindo as disciplinas que envolvem a ênfase em Espanhol, a carga horária é de 2.295 horas destinadas às disciplinas obrigatórias. Observa-se uma configuração um pouco diferenciada com relação ao currículo da UFRGS, uma vez que as disciplinas têm os créditos nomeados e classificados em Teóricos, Práticos, Práticos Pedagógicos e Estágio Supervisionado.

Considerando as disciplinas com o caráter Prático Pedagógico e de Estágio Supervisionado – sempre excluindo as disciplinas que envolvem a língua espanhola, que não fazem parte do nosso foco – temos 660 horas do currículo voltadas a disciplinas que envolvem, seja a prática pedagógica, seja a prática de ensino, tanto em Língua Portuguesa como em Literatura, ou seja, 35% do currículo. As respectivas disciplinas que envolvem a prática são: *O mundo da leitura* (15 horas), *Estudos em Língua Portuguesa* (15 horas), *Fonética e*

³⁸ Disponível em <https://secure.upf.br/apps/academico/curriculo/index.php?curso=4217&curriculo=1> (consulta: 15-01-2014).

Fonologia (15 horas), *Literatura e Intertextualidade* (15 horas), *Morfologia* (15 horas), *Prática Pedagógica de Língua Portuguesa e Literatura I* (90 horas) que, inclusive, é oferecida já no 4º semestre do curso. No 5º semestre, temos o *Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura I* (195 horas), além de *Sintaxe* (15 horas). No 6º semestre, é realizada a *Prática Pedagógica de Língua Portuguesa e Literatura II* (60 horas). O *Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura II* (210 horas) decorre no 7º nível. Para finalizar, temos a disciplina *A Literatura contemporânea na escola* (15 horas).

Diferentemente da UFRGS, nota-se que há na terminologia das respectivas disciplinas intituladas de *Prática Pedagógica* e *Estágio Supervisionado* a referência específica não só para Língua Portuguesa como, também, para Literatura, o que pode ser um indicador de maior ênfase dada à Literatura em si, fazendo jus à própria nomenclatura do curso. Também há uma diferenciação com relação ao programa curricular da UFRGS: aqui há uma especificidade quanto à Prática e ao Estágio³⁹, ou seja, além do Estágio (obrigatório nos dois cursos das duas Universidades), na UPF é contemplada, também como disciplina obrigatória, a Prática, sempre priorizando e integrando as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura.

No currículo da UPF encontramos três disciplinas voltadas especificamente para o ensino da Literatura: *O mundo da Leitura* (com 15 horas voltadas à prática pedagógica e 45 horas voltadas à teoria, totalizando 60 horas), é oferecida já no 1º semestre; *Literatura e Intertextualidade* (com 15 horas de prática pedagógica e 45 horas de teoria, num total de 60 horas), é ministrada no 3º semestre; *A Literatura Contemporânea na Escola* (também com 15 horas de prática pedagógica, mais 45 horas de teoria), realizada no 7º semestre do curso.

Para finalizar, o programa contempla, no rol das disciplinas eletivas, *Literatura e Tecnologia* (30h), oferecida no último semestre do curso. Conforme a respectiva ementa, a disciplina tem como objetivo fomentar a discussão sobre as influências da tecnologia e do hipertexto digital na Literatura contemporânea, além de realizar o estudo do texto literário e da literariedade nas mídias digitais interativas. Não podemos deixar de mencionar que no currículo da UFRGS a disciplina (alternativa) que faz menção às atuais tecnologias é oferecida, pela Faculdade de Educação, no 4º semestre do curso e chama-se *Projetos de Aprendizagem em Ambientes Digitais* (30h), mas não é voltada diretamente para o ensino de Literatura, uma vez que a disciplina foca na apropriação das ferramentas digitais de um modo geral.

³⁹ Grifos nossos.

Ao término da análise curricular, algumas considerações se fazem pertinentes. A primeira delas, e talvez a que nos chame maior atenção, tem a ver com a porcentagem de horas dos cursos destinadas à prática pedagógica e/ou à prática de ensino. Embora as duas instituições sigam a determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Letras no Brasil no que se refere à carga horária obrigatória destinada à prática de ensino – que são de, no mínimo, 300 horas/aula no decorrer do curso – existem outros aspectos da LDB e das Diretrizes Curriculares que são relevantes na análise em questão.

Um desses aspectos remete-se à estruturação do currículo, que fica a cargo de cada instituição. Podemos, inclusive, observar o Artigo 53º da LDB, uma vez que este se refere à autonomia assegurada às universidades, no sentido de que as instituições acadêmicas possuem liberdade didático-científica para “criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas...” além de “fixar os currículos...” de seus determinados cursos (BRASIL, 1996: 19). Por isso, conseguimos observar um panorama diferenciado proposto pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pela Universidade de Passo Fundo. A UFRGS destina 420 horas à prática de ensino, o que corresponde a 15% de seu currículo, enquanto a UPF destina 660 horas, entre prática e estágio, correspondendo a 35% do seu currículo.

As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Letras (Parecer CNE/CES 492/2001) vão ao encontro da LDB ao referirem-se que um dos princípios que norteia a sua proposta é a flexibilidade na organização do curso de Letras. Conforme consta no documento, tal flexibilização curricular visa “responder às novas demandas sociais” e é entendida como a possibilidade de se “eliminar a rigidez estrutural do curso” (BRASIL, 2001-2002: 29). Ao mesmo tempo, as Diretrizes Curriculares assumem que esta flexibilização curricular proporciona uma nova configuração das atividades acadêmicas. Assim, a legislação prevê a necessidade e a importância do engajamento do professor universitário neste processo, o qual deverá, enquanto figura de orientador, “responder não só pelo ensino de conteúdos programáticos, mas também pela qualidade da formação do aluno” (*ibidem*: 29-30).

Outra questão a ser observada tem a ver com a prática e/ou estágio ofertados no currículo universitário. Na UFRGS observa-se a primazia para a Língua Portuguesa, uma vez que as disciplinas que envolvem a prática e os estágios são, na sua grande maioria, voltadas à Língua Portuguesa. Observemos, como exemplo, a súmula da disciplina *Estágio de docência em Português I*: “Integração do referencial teórico com a prática pedagógica em língua

portuguesa no ensino fundamental”. Agora, quanto à súmula da disciplina *Estágio de docência em Português II*, temos: “Integração do referencial teórico com a prática pedagógica em língua portuguesa no ensino médio”. Constatamos que ambas fazem referência à Língua Portuguesa, sem citar, propriamente, a Literatura.

No currículo da UPF as disciplinas voltadas à prática e ao estágio têm maior representação e fazem referência explícita tanto à Língua Portuguesa quanto à Literatura. Vejamos, como exemplo, a ementa da disciplina *Prática Pedagógica de Língua Portuguesa e Literatura I*: “O trabalho com a língua e a literatura no ambiente escolar. Objetivos, conteúdos, habilidades e competências no ensino de língua e literatura. Elaboração de práticas leitoras para o ensino fundamental e médio”. Tal abrangência ocorre também em *Prática Pedagógica de Língua Portuguesa e Literatura II*: “Metodologia de ensino na prática escolar. Análise de materiais didáticos. Avaliação em língua e literatura. Estudo e discussão de atividades com a língua e a literatura, tendo presente o texto na sala de aula como unidade de ensino. Sequências didáticas”. Deduzimos um trabalho em conjunto entre Língua e Literatura, ambas “caminham” juntas; ou seja, percebemos uma abrangência curricular no que diz respeito ao equilíbrio entre as duas áreas.

Contudo, não queremos dizer, com os dados apresentados, que o currículo de uma universidade seja melhor do que outro. Da análise dos currículos conclui-se que as disciplinas acadêmicas da UFRGS voltam-se mais à prática e ensino da Língua Portuguesa, enquanto o currículo da UPF disponibiliza um maior número de créditos para a prática docente tanto de Língua Portuguesa quanto de Literatura. Neste momento, acreditamos ser interessante refletir acerca da ideia de Mendoza Fillola (2010), quando nos diz que a língua serve tanto como forma de interação comunicativa como ponte para novos conhecimentos, uma vez que, não só na didática da Literatura, mas também na Didática da Língua são contempladas a investigação, os processos de ensino-aprendizagem e suas consequentes intervenções práticas. Fillola afirma que a área da didática da Língua e da Literatura “tiene global incidencia y repercusión en todos los niveles educativos y en todos los espacios curriculares, porque los dominios lingüísticos determinan el éxito de todo los aprendizajes” (FILLOLA, 2010: 11).

Embora tenhamos observado grande variabilidade no que se refere às disciplinas oferecidas, percebemos que ambas as universidades trabalham com o desenvolvimento do domínio linguístico seja mais voltado à Língua Portuguesa, seja mais focado na Literatura ou nas duas disciplinas. Para Fillola, o importante é que seja priorizado – nas universidades que

formam professores de Língua e Literatura – o pressuposto de que a integração social e cultural de um indivíduo se dá através do desenvolvimento de suas capacidades, competências e habilidades linguísticas, sendo que a linguagem oferece amplas possibilidades de conceptualização e expressão. Assim, buscaremos analisar como as abordagens curriculares, tanto da UFRGS quanto da UPF, incidem sobre essas capacidades, competências e habilidades linguísticas, no trabalho com o texto literário, em ambiente escolar.

3.2 Objetivos das disciplinas voltadas ao ensino da Literatura

Alguns autores que estudamos posicionam-se diferentemente acerca da nomenclatura utilizada para referirem-se à didática da Literatura. Podemos citar o teórico português Aguiar e Silva que diz preferir a palavra “ensino”, justificando que esta soa “mais rica, mais livre, mais generosa” do que o vocábulo “didática”, em torno do qual vê e sente “uma espécie de álgido halo tecnicista” (SILVA, 2010: 217).

O espanhol Mendoza Fillola (2010: 21) afirma preferir a expressão “formación literaria” ou “educación literaria” ao invés da convencional “enseñanza de la literatura”, uma vez que esta nomenclatura, em sua opinião, ancora-se em suposições tradicionais, sujeita ao esquema historicista e, também, está vinculada a algumas contribuições do estruturalismo.

O brasileiro Rodrigo Santos (2012: 3) opta pela expressão “trabalho com a leitura literária”, pois acredita que o termo “ensino da literatura” é um conceito limitador, uma vez que não dá conta do processo de trocas que envolvem aluno e professor, ou seja, a interação que ocorre com a leitura literária é muito mais que um mero “ensino da literatura”. Para este estudioso, o “trabalho com a leitura literária” mobiliza de forma ativa “toda uma série de conhecimentos e vivências que coloca os envolvidos no processo de leitura em franco confronto para a construção-negociação dos sentidos do texto”, sendo que essas trocas acabam por favorecer outras áreas de ensino.

Independente da denominação utilizada (sem a obrigatoriedade de apresentarem-se com a nomenclatura “Didática da Literatura”) buscaremos neste item da dissertação – através da análise da súmula/ementa das disciplinas voltadas especificamente ao trabalho didático com a Literatura – demonstrar e pontuar os objetivos presentes nas disciplinas que envolvem seja o “ensino da Literatura”, “a formação literária” ou o “trabalho com a leitura

literária” e perspectivar a importância, ou seja, seus contributos para a formação do futuro docente.

Após a análise curricular do curso de Letras da UFRGS, constatamos que a didática da Literatura encontra aplicação em uma única disciplina voltada designadamente para o ensino da Literatura. É oferecida no 6º semestre e, como já citada anteriormente, intitula-se **Seminário para o ensino de Literatura Brasileira**⁴⁰. A disciplina tem caráter obrigatório e conta com apenas dois créditos no semestre, ou seja, a carga horária é de 30 horas. Na proposta curricular encontrada no próprio site da universidade, consta, de forma bem sucinta, como súmula desta disciplina a seguinte caracterização: “Apresentação e discussão de experiências e abordagem de análise, crítica e interpretação de textos da Literatura brasileira”.

Considerando o “Plano de Ensino” da disciplina, disponibilizado pelo próprio professor que ministra a cadeira, podemos clarificar a sua ementa e os seus objetivos. A disciplina visa estudar questões fundamentais para o ensino de Literatura brasileira, dentre elas: leitura literária, gêneros literários e historiografia literária. Além disso, consta no seu plano de ensino, analisar criticamente livros didáticos considerando a seleção de conteúdos abordados, a forma de apresentá-los e o tipo de leitura sugerida aos alunos da Educação Básica⁴¹. A disciplina também pretende fazer o estudo de propostas de ensino de Literatura, tanto em nível estadual quanto federal, culminando com o planejamento (criação de projeto de ensino) – por parte dos estudantes (alunos acadêmicos) – de uma aula de Literatura, que será realizada em forma de oficina e apresentada ao grande grupo (no espaço da turma).

Logo, a disciplina tem como objetivo construir uma base conceitual para o ensino da Literatura, revisando e aproveitando os conceitos já estudados nos primeiros semestres do curso. Neste momento, os alunos, fazendo uso de seus conhecimentos de base teórica, deverão priorizar a leitura da obra literária, estabelecendo, assim, um nexos entre o texto literário e a experiência do leitor. Dessa maneira, observamos que o que está em causa neste desenho curricular é a construção de subsídios para o aluno exercer - de forma prática - o seu futuro trabalho como professor.

⁴⁰ LET 01490 - Código da disciplina que não aparecerá na dissertação.

⁴¹ Conforme já fora explicitado anteriormente, a educação escolar no Brasil compõe-se de **Educação Básica** (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e **Educação Superior**. Neste caso, ao referirmo-nos à “Educação Básica”, estamos considerando os Ensinos Fundamental e Médio.

No que diz respeito à UPF, e como fora apontado no item anterior, estamos priorizando aqui as três disciplinas que, no nosso entendimento, contemplam dimensões de ensino e aprendizagem de textos literários (do clássico ao contemporâneo, incluindo a importante área da Literatura infantil e juvenil). Vejamos as ementas dessas disciplinas a fim de explanar os seus conteúdos e objetivos.

A disciplina **O Mundo da Leitura**⁴² contempla 15 horas destinadas à prática pedagógica e 45 horas à teoria, totalizando 60 horas. Tem caráter obrigatório e é oferecida já no 1º semestre. Em busca da súmula da disciplina, realizamos uma visita à universidade, a fim de obter as ementas, já que as mesmas não constam no site da instituição. As informações acerca da disciplina *O mundo da Leitura* constituem-se de: “Introdução à leitura literária, análise e interpretação do texto literário, dos gêneros clássicos aos gêneros textuais atualizados em múltiplas interfaces. Estudo de aspectos conceituais relativos à leitura e à Literatura em uma concepção plural, intersistêmica e de ensino e de aprendizagem”. Como se vê, o aluno, já no início do curso, é convidado a refletir sobre a leitura e a Literatura que se dá no ambiente escolar e o processo de ensino e aprendizagem desencadeado acerca dessa temática, utilizando-se de diferentes gêneros textuais apresentados em suportes variados.

A disciplina **Literatura e Intertextualidade**⁴³ também é composta por 15 horas de prática pedagógica mais 45 horas de teoria, ou seja, 60 horas no total. É ministrada no 3º semestre e possui caráter obrigatório. Seus conteúdos programáticos são: “Estudo do texto literário à luz dos elementos responsivos da linguagem e da constituição dialógica do texto. Interpretação de diferentes textos de Literatura (canônicos e contemporâneos) em uma abordagem que se estabeleça no leitor como função e que oriente as possibilidades intertextuais da leitura literária, ora explícitas no próprio texto artístico, ora em potência, atualizadas no ato da leitura em situação de ensino e aprendizagem”. Supomos tratar-se de um programa voltado ao exercício da preparação do futuro professor para fazer com que seus futuros alunos mobilizem conhecimentos na leitura e consigam apropriar-se das diferentes interpretações que suscitam os diferentes textos literários.

E, para finalizar, a terceira disciplina voltada à didática da Literatura oferecida no curso da UPF é **A Literatura Contemporânea na Escola**⁴⁴, também composta de 60 horas

⁴² LPL 158 - Código da disciplina que não aparecerá na dissertação.

⁴³ LPL 170 - Código da disciplina que não aparecerá na dissertação.

⁴⁴ LPL 182 - Código da disciplina que não aparecerá na dissertação.

(15 horas de prática pedagógica, mais 45 horas de teoria), tem caráter obrigatório e é realizada no 7º semestre do curso. Os conteúdos apresentados na respectiva ementa são: “A leitura na escola. Estudo sobre os diálogos com diferentes códigos e o leitor contemporâneo. Estudo do texto literário em sua faceta infantil/juvenil, sua trajetória e especificidade enquanto gênero e as diferentes formações culturais que o engendram. A história, a representação e os modos de ler na infância e na adolescência”. Podemos verificar que a disciplina proporciona reflexões acerca da leitura realizada na escola, levando em consideração as características específicas da Literatura e do público infanto-juvenil contemporâneo.

Percebemos – ao término da descrição das disciplinas acima citadas – e, como já havíamos referenciado anteriormente, que o currículo da UFRGS oferece uma única disciplina voltada especificamente ao ensino da Literatura, portanto, apenas 30 horas de aula – na totalidade do curso de Licenciatura em Letras – é ofertada para tal prática. A UPF oferece três disciplinas voltadas às práticas literárias que envolvem a situação de ensino-aprendizagem, totalizando 180 horas de aula no decorrer do curso.

Todas as ementas aqui analisadas, de disciplinas ofertadas pela UFRGS e pela UPF, sugerem uma correlação entre teoria e prática. A grande diferença talvez seja o fato de a UFRGS oferecer a disciplina voltada ao ensino da Literatura no 6º semestre, subentendendo-se uma possível utilização dos conhecimentos teóricos adquiridos pelos seus alunos no decorrer do curso, objetivando conhecimentos linguísticos e literários que serão perspectivados, posteriormente, em termos didáticos, para aí sim por em prática aspectos do ensino envolvendo a Literatura. Cristina Mello (2010: 66-67) designa essa junção de saberes ou informações de “biblioteca acadêmica”. Nas suas palavras, a formação constitutiva de conhecimentos sobre Língua e Literatura faz parte da biblioteca acadêmica do futuro professor, é o seu “universo de saberes”. Essa “biblioteca acadêmica” constitui o seu ponto de chegada à didática da Literatura. A partir daí, é necessária uma reconfiguração, um saber que tem outra especificidade curricular. Percebemos que é nesse momento que a UFRGS oferta a disciplina *Seminário para o ensino da Literatura*, favorecendo o futuro professor, uma vez que ele pode utilizar-se do seu “universo de saberes”, isto é, das disciplinas estruturantes que favoreceram a integração de saberes.

A autora também explicita que, a partir desse ponto, no momento em que o futuro professor utiliza a sua “biblioteca acadêmica”, estamos diante de outra lógica. Assim, “os objetivos, as finalidades, os conteúdos são perspectivados dentro de uma ótica que já não

deve ser a do ensino superior, mas antes dos sistemas de ensino básico e secundário”, ou seja, é o final ou o topo de um ciclo (uma vez que as disciplinas científicas já foram feitas), e o início de outro (uma vez que *Seminário para o ensino da Literatura* antecede a disciplina *Estágio de docência em Português I*, oferecida no 7º semestre e *Estágio de docência em Português II*, realizada no 8º e último semestre do curso). O início, enfim, da componente prática do curso no que concerne à docência.

A Universidade de Passo Fundo oferta disciplinas voltadas ao ensino da Literatura desde o 1º semestre, numa etapa ainda inicial da formação acadêmica. Observa-se um significativo destaque curricular aos saberes didáticos (tanto na área da Língua quanto da Literatura), uma vez que são disciplinas ofertadas ao aluno no decorrer de todo o curso (1º, 3º e 7º semestre).

3.3 O que os professores universitários dizem

A fim de contemplar no nosso trabalho testemunhos do meio acadêmico em questão, nomeadamente quanto a perspectivas sobre ao ensino da Literatura, entendemos ser relevante questionar os docentes acerca de como está se dando a prática pedagógica do ensino da Literatura na universidade, em conformidade com o programa curricular do curso de Licenciatura em Letras. Para tanto, entrevistamos dois professores que aqui serão denominados de “Professor A” (professor da UFRGS) e “Professor B” (professor da UPF), sendo que ambos ministram disciplinas voltadas ao ensino da Literatura nas respectivas instituições em que atuam. As respostas são de inteira autoria dos entrevistados, e não sofreram nenhuma alteração, apenas foram realizados alguns ajustes gráficos (de *layout*).

Cabe ressaltar que, como forma de respeitarmos as potenciais particularidades das universidades consideradas na nossa pesquisa, justamente por serem instituições distintas, direcionamos diferentes questionários aos professores entrevistados.

3.3.1 Representações acadêmicas sobre o ensino da Literatura na UFRGS

O questionário abaixo foi enviado a um professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, através de correio eletrônico, com perguntas que, em nossa perspectiva, fazem jus à pesquisa em questão:

1- Sabemos que, muitas vezes, nas escolas, a Literatura está a serviço do ensino de Português, sendo que o ensino do Português acaba sendo priorizado. Parafraseando Antonio Candido, a literatura acaba por ser “galho secundário” do português. Há articulação entre a disciplina específica de Literatura e a formação pedagógica (conteúdos da docência) no decorrer do curso de Letras? Ou existe apenas para a disciplina de Português? Como essa formação se dá?

Professor A: No caso do Curso de Licenciatura em Letras do Instituto de Letras (UFRGS), a formação pedagógica do professor de língua portuguesa tem bastante espaço e boas práticas consolidadas desde disciplinas de “Programas para o Ensino de Língua Portuguesa” e “Linguística e Ensino” até os “Estágios de Docência para Ensino Fundamental e Médio”. A reflexão sobre o ensino de leitura na prática de Língua Portuguesa está bem consolidada. Quanto à literatura, especificamente, há apenas uma cadeira de apenas dois créditos, “Seminário para o Ensino de Literatura Brasileira”. É um pequeno espaço para debater questões relevantes quanto à especificidade da formação do leitor de literatura, da seleção de obras, do modo construir um projeto de ensino, etc.

2- Existe alguma articulação da universidade em consonância com a diminuição das diferenças entre os saberes acadêmicos da universidade e o saber prático das escolas? De que forma essa mediação ocorre?

Professor A: Além dos Estágios de docência, há um Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em que os alunos têm oportunidade de atuar em escolas públicas (estaduais), em que propõem atividades complementares ao ensino regular, tanto para leitura quanto prática de escrita. Os estágios também estabelecem essa ponte com as escolas. No mais, são visitas, são trocas que acontecem pela iniciativa e interesse de alguns professores. Nos últimos anos, há um seminário de ensino de língua e literatura, que acolhe professores da rede pública e particular, para compartilhar experiências bem sucedidas. Pode-se falar também da Revista Bem Legal (<http://www.ufrgs.br/revistabemlegal>), que traz artigos de divulgação de práticas bem sucedidas no ensino de língua. Poderia ainda falar das experiências que os alunos da graduação tem de docência no programa português para estrangeiros, sem contar os pré-vestibulares populares. Pelo relato dessas atividades (talvez esteja esquecendo alguma), a gente vê uma preocupação crescente com

formação do docente. E, de fato, é impressionante como o aluno cresce dentro do próprio curso de Letras, depois que entra em contato com a realidade escolar.

3- A carga horária voltada à docência, ou seja, à prática do ensino da Literatura deveria ser aumentada em comparação à teoria estudada na universidade? Qual a sua opinião?

Professor A: *Creio que seria interessante. Há dois aspectos que valem ser ressaltados. De um lado, a formação atual nas disciplinas dos estudos literários, há formação na teoria da literatura, nas literaturas nacionais, na leitura de clássicos. De certo modo, pode-se dizer que formam um crítico, um leitor qualificado, tanto no aparato crítico quanto no domínio de repertório. De outro lado, não há nesse caso formação do docente de literatura. Nesse aspecto, há tendência de repetir o padrão da aula expositiva, da repetição da seleção já dada de autores consagrados, nas provas de leitura cobrando nomes de personagens e momentos do enredo... Não há propriamente uma reflexão sobre a experiência de leitura da obra, para citar um aspecto. Assim, seria interessante pensar que diferentes propostas de trabalho levam a diferentes formas de leitura. Se é pedida uma adaptação, um comentário, uma encenação, um comentário ou outra atividade, o aluno lê a obra por diferentes ângulos. Por esse caminho, a leitura se efetiva como forma de ação pela necessidade de produzir algo como resposta e de expor publicamente esse resultado. Voltando ao ponto, então, seria interessante pensar pontos de articulação entre as pesquisas docentes (teoria, historiografia, crítica) e o ensino de literatura, mas o espaço ainda é pequeno.*

4- Saberes relacionados a tecnologias no ensino estão presentes no currículo? Como elas podem ajudar na futura prática docente?

Professor A: *A tecnologia tem entrado na sala de aula de forma contínua e está alterando o cotidiano das aulas. Vou citar dois exemplos. Os professores tem usado o “Moodle”⁴⁵ para repositório de textos, para atividades em EAD (Ensino à Distância) e para contactar com a turma. No caso dos textos, as fotocópias têm perdido espaço para a digitalização de textos e abre espaço para outro tipo de leitura. Além disso, abre-se para outros tipos de contato com a Literatura. Pode-se pesquisar a Literatura em jornais no site da Biblioteca Nacional (memoria.bn.br), pode-se ver uma adaptação da obra para filme ou animação (como de “Morte e Vida Severina”), pode-se ouvir*

⁴⁵ Para uma melhor contextualização, acreditamos ser interessante relatar as características do programa Moodle citado pelo “Professor A”: Utilizado principalmente num contexto de e-learning ou b-learning, o programa permite a criação de cursos on-line, páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem, estando disponível em 75 línguas diferentes. Conta com 25.000 websites registrados, em 175 países. Fonte: <http://pt.wikipedia.org>, 06-03-2014.

a declamação (interpretação) do poema pela voz do próprio poeta (Drummond, João Cabral, Vinicius, Bandeira...). Com certeza, esse nexos com a tecnologia vai aparecer ali adiante nas aulas.

5- Qual a ênfase dada nos estágios e práticas de ensino? O que é priorizado?

Professor A: No primeiro estágio, o aluno observa e prepara um projeto de atuação no Ensino Fundamental. No segundo estágio, o aluno vai para o Ensino Médio. A ênfase é posta em língua portuguesa, leitura e produção. O espaço para a literatura não está necessariamente garantido, mas os professores da disciplina de estágio abrem cada vez mais lugar para integração entre língua e literatura.

6- Quais as principais dificuldades enfrentadas ou demonstradas pelos futuros professores de Literatura em seus estágios e práticas de ensino?

Professor A: Vou falar dos projetos de ensino de Literatura feitos para a disciplina que ministro, o citado “Seminário para Ensino de Literatura Brasileira”. Em primeiro lugar, pode-se ver uma dificuldade de fazer o deslocamento do ensino de Literatura, centrado na exposição do professor e na explicação do texto, para o ensino voltado para experiência de leitura do aluno. Outro ponto difícil (pois gera insegurança) é seleção de autores e de obras a serem trabalhados no ensino. No Ensino Fundamental, isso aparece com força, pois cabe ao professor definir a leitura a ser indicada para leitura. No Ensino Médio, o problema é diverso, pois tende a se concentrar em períodos, estilos de época e grandes autores da Literatura portuguesa e brasileira. Há uma seleção já dada de autores. O problema volta-se para o modo de trabalhar esses textos, para além da obrigação de leitura e para o estabelecimento de vínculo entre aluno leitor e obra indicada.

7- Há formação em “avaliação educacional”? Como os futuros professores encaram a questão da avaliação da Literatura na escola?

Professor A: Novamente essa preocupação aparece com mais força na Língua Portuguesa. Em todo caso, pela preocupação com a leitura, essa questão tem entrado também no ensino de Literatura. A avaliação é um ponto de difícil abordagem. A que atribuir valor? No caso de projetos de ensino, o aspecto destacado está posto na articulação entre a produção que foi pedida ao aluno e a posterior realização. Entre proposta e efetivação. Isso implica um deslocamento da avaliação, mera atribuição de nota ou de conceito, para uma avaliação mais reflexiva. Isso gera dificuldade, sim, mas está sendo posta em questão.

8- A Universidade em que trabalha contempla a preparação dos futuros professores para a realidade escolar brasileira? De que forma?

Professor A: *Em parte, a resposta à questão 2 já contemplou essa resposta. A resposta é positiva. Sim, a Licenciatura em Letras está preparando o aluno para a realidade escolar brasileira. Esse “sim”, no entanto, ainda não é pleno, pois as atividades listadas acima aproximam o aluno da escola, mas ainda falta (creio eu) um projeto mais amplo para isso. De certo modo, o curso de Letras se divide entre formação de docentes e de pesquisadores.*

9- Que contribuições para alcançar avanços e mudanças no trabalho com a leitura literária recorrente em contexto escolar estão sendo oferecidas na universidade?

Professor A: *Novamente boa parte da contribuição vem de alguns professores da área de Língua Portuguesa, professores que trabalham com leitura literária. Por exemplo, uma professora de Estágio I (Ensino Fundamental) trabalha com o conceito de letramento literário. Enquanto problema específico da literatura, apenas no referido Seminário.*

10- Sob o seu ponto de vista, existem fragilidades na formação de professores de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária? Quais seriam elas?

Professor A: *O principal ponto, creio eu, aparece quando se realiza um nivelamento entre diversas práticas discursivas e a Literatura. O nexos entre os textos jornalístico e literário é produtivo, mas não são produções de igual valor. Outra dificuldade está no deslocamento da aula de Literatura, enquanto explicação do professor, para experiência de leitura por parte do aluno. Esse ponto de partida nem sempre é posto. Também poderia falar do difícil diálogo entre os alunos leitores de best-seller e o repertório oferecido pelo professor. Como justificar a relevância das obras indicadas pelo professor? Como mostrar a necessidade de ler autores e obras consagradas (clássicas)? Como desenvolver, construir um contrato de leitura eficaz com os alunos para realizarem uma leitura de fôlego como um romance... Enfim, esses são alguns pontos apenas.*

Ao término da entrevista respondida pelo docente, devemos ressaltar algumas constatações. Inicialmente o “Professor A” afirma o que já havíamos averiguado ao analisarmos o programa da UFRGS: há maior articulação entre didática e Língua Portuguesa do que entre didática e Literatura, uma vez que o número de cadeiras que proporcionam a formação pedagógica do professor em Língua Portuguesa é maior, ficando reduzido o espaço curricular reservado à reflexão do ensino da Literatura, ainda mais quando uma única disciplina desempenha esse papel. Foi destacado pelo professor entrevistado que a universidade está buscando propostas e atividades que a aproxime ainda mais da realidade

escolar, mas deve se levar em conta que nem todos os alunos que se formam, embora tenham cursado uma licenciatura, seguirão a carreira docente, mas sim, a de pesquisadores.

Outra questão levantada pelo entrevistado é que boa parte da contribuição para alcançar avanços e mudanças no trabalho com a Literatura no contexto escolar acaba resultando de iniciativas de professores da própria área de Língua Portuguesa, pois, muitas vezes, trabalham com a língua (entendida como atividade discursiva) a partir do texto literário. O professor assevera que esta prática é recorrente, inclusive nos Estágios de Língua Portuguesa, onde buscam trabalhar a língua a partir da leitura literária.

Também destacamos as práticas relativas à diminuição das diferenças entre os saberes acadêmicos e os saberes escolares: um ponto interessante foi conhecer acerca do programa desenvolvido pelo Governo Federal – que fora citado pelo “Professor A” – chamado PIBID⁴⁶. O mesmo ajuda a incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; além de inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e de práticas letivas. Conforme dados disponibilizados no site⁴⁷ do programa, foram 15 bolsistas de Letras realizando atividades na disciplina de Língua Portuguesa no ano de 2013 e, no total (incluindo outras Licenciaturas), foram 264 bolsas concedidas a alunos da UFRGS, no ano de 2012 (última atualização). No site também consta a participação da UPF no programa, sendo que 305 bolsas foram concedidas, em 2012, para alunos da Universidade de Passo Fundo; no curso de Letras, em específico, 20 bolsistas licenciandos participaram do programa em 2013. É uma ação que mostra – embora o programa não se estenda a todos os discentes do curso – a preocupação e interesse do Governo Federal em contribuir para a articulação entre teoria e prática, absolutamente necessárias à formação dos docentes, buscando elevar a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura do país.

⁴⁶ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2010, é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de Licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da Licenciatura e de um professor da escola. Atualmente, 195 Universidades no Brasil estão participando do PIBID. Fonte: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>, 07-03-2014.

⁴⁷ Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> (consulta: 07-03-2014), <http://pibidletrasufrgs.wix.com/2013#!sobrenos/cjg9> (consulta: 16-07-2014) e http://www.revistaglauks.ufv.br/arearestrita/arquivos_internos/artigos/Marleye_Patricia_Elisane.pdf (consulta: 16-07-2014).

Além do PIBID, o professor citou a revista *Bem Legal*⁴⁸ que possui um repositório digital, onde os acadêmicos disponibilizam textos/artigos divulgando exemplos de práticas acertadas. Também citou o exercício da docência de alunos universitários no *Programa de Português para Estrangeiros*, onde os discentes podem ter a oportunidade de exercer a docência para alunos de outras nacionalidades em salas de aula da própria universidade e os *Pré-Vestibulares Populares* que são cursos preparatórios destinados a alunos carentes provenientes do Ensino Médio e que pretendem prestar o Concurso Vestibular. Nestes Pré-Vestibulares, os alunos da UFRGS, que se disponibilizarem, podem ministrar aulas de Língua Portuguesa ou Literatura.

Outra questão relevante apontada pelo “Professor A” é quando o mesmo é questionado a respeito da carga horária voltada à prática do ensino da Literatura. Há a confirmação de que o aluno da UFRGS recebe ótima formação no que diz respeito à teoria literária, uma vez que as disciplinas do currículo atual (*Literatura Brasileira A, B, C, D; Teoria da Literatura I e II; Literatura Portuguesa I, II e III; Literatura Comparada; etc.*), nas palavras do professor, contribuem para formar “um crítico, um leitor qualificado, tanto no aparato crítico quanto no domínio de repertório”, mas não há esse enfoque no que diz respeito à formação do docente de Literatura, o que pode acarretar na “tendência de repetir o padrão da aula expositiva, da repetição da seleção já dada de autores consagrados...”. O docente também afirma que seria interessante ampliar o espaço, que ainda é reduzido, no que diz respeito à integração entre os saberes, entre teoria e prática, entre Literatura e ensino.

Observamos, nas ideias arroladas pelo “Professor A”, que uma das grandes dificuldades encontradas na formação de docentes de Literatura prende-se justamente com a questão recém citada: a dificuldade do futuro professor em deixar de centrar a aula apenas na sua própria exposição, fazendo somente a “explicação” do texto, ou seja, reproduzindo a formação obtida na graduação, sendo que, na opinião do entrevistado, poderia ser mais produtivo centrar o ensino da Literatura nas experiências de leitura do aluno, colocando em prática a tradição humanista da didática.

⁴⁸ A *Bem Legal* é uma revista eletrônica para a divulgação de ações e iniciativas bem sucedidas em projetos de ensino e aprendizagem de língua. Com periodicidade semestral, a publicação é um fórum para a troca de ideias e reflexões entre professores de línguas e demais agentes da educação linguística. Dentre os artigos consultados, encontramos “Uso de textos literários adaptados: o que faz rir?” de Daniel Welle; “A leitura numa perspectiva (inter)disciplinar pode dar certo...” de Sandro L. da Silva e Cirlei I. S. Paiva; “Professor de primeira viagem - Uma reflexão sobre a prática pedagógica de um professor iniciante” de Jonathan Everton Bento da Silva; dentre outros artigos. Fonte: <http://www.ufrgs.br/revistabemlegal>, 15-07-2014.

O mesmo professor menciona a dificuldade que os futuros docentes enfrentam em mostrar a relevância de obras canônicas, em conseguir justificar sua importância e, ao mesmo tempo, trabalhar com estas obras clássicas, dado que alguns alunos do Ensino Fundamental têm dificuldade em realizar a leitura integral propriamente dita ou são leitores de *best-sellers*. Além disso, os alunos do ensino universitário demonstram insegurança para fazer a seleção de autores e obras, pois como já vimos, no Ensino Fundamental, cabe ao professor definir o que será lido e contemplado em sala de aula e, assim, tal dificuldade constitui um problema que precisa ser enfrentado.

Como forma de sublinhar a opinião do professor e sustentar objetivos que envolvem a didática da Literatura, apotando a sua inquestionável particularidade e relevância no currículo acadêmico, convém destacar o que nos diz Margarida Vieira Mendes (1997) sobre a particularidade da didática da Literatura:

A singularidade desta Didática da Literatura resulta da própria singularidade da Literatura, da resistência que oferece à transmissão acabada. (...) O que se aprende são competências e não apenas saberes, fenómeno que transcende a intencionalidade da mera transmissão. A Literatura obriga sempre o aprendiz – seja ele professor ou aluno – à prova da leitura, à decifração, à regulação das associações intertextuais, da imaginação, da memória, a uma resposta emocional, a um juízo, a um acto verbal ou de natureza, a um gesto desautomatizado, pessoal, avesso à repetição. (...) O núcleo da disciplina de Didática da Literatura reside na arte de ensinar a ler textos, e ler pertence ao domínio sempre instável da experiência vivida (MENDES, 1997: 146).

3.3.2 Representações acadêmicas sobre o ensino da Literatura na UPF

Atentamos agora para o questionário enviado ao professor da Universidade de Passo Fundo também através de correio eletrônico. As auscultações fazem referência ao universo de questões que envolvem o ensino da Literatura. Justifica-se, mais uma vez, a especificidade do questionário pela necessidade de respeitar, em nosso entendimento, o contexto acadêmico da UPF no que tange ao ensino da Literatura:

I- A disciplina “O Mundo da Leitura” é oferecida ao aluno de Letras da UPF já no 1º semestre do curso; ou seja, o aluno é convidado a refletir acerca de aspectos conceituais relativos à leitura e à Literatura, inclusive, numa perspectiva conceitual de ensino e

aprendizagem. Qual a importância desse estudo/reflexão/aprendizado para a formação do futuro professor de Língua Portuguesa que também poderá ensinar Literatura?

Professor B: A disciplina “O Mundo da Leitura” é de grande importância ao acadêmico de Letras considerado não apenas como futuro professor de Língua Portuguesa, mas como futuro educador, comprometido com a formação de leitores críticos, criativos, autônomos e esteticamente sensíveis. As razões que conferem importância à disciplina podem ser arroladas nos seguintes termos:

a. A disciplina coloca a leitura como objeto de discussão dentre todos os conteúdos que se integram ao curso de Letras. Nesse sentido, associa a graduação a um elemento identitário que corresponde a um histórico de mais de 30 anos voltado à formação do leitor, o projeto Jornada de Literatura de Passo Fundo. Desvinculada de uma perspectiva de ensino de literatura voltada exclusivamente aos primeiros movimentos da periodização literária e às noções introdutórias sobre as teorias da literatura, comuns aos cursos de Letras, a disciplina possibilita que o aluno de Letras da UPF ingresse no curso associando a literatura, como objeto de estudo, à leitura, (i) como elemento de discussão conceitual, (ii) como “cerne do desenvolvimento da identidade de um professor” (Ezequiel da Silva), (iii) como competência, e (iv), sobretudo, como instrumento de interação cultural, como meio de sociabilidade e de contato com a alteridade. É importante que se refira que o nome da disciplina está associado a um laboratório multimídia de leitura, o Centro de Referência de Literatura e Mídias, chamado carinhosamente de “Mundo da Leitura” (<http://www.mundodaleitura.upf.br>). Nesse espaço, dentre múltiplas atividades, são desenvolvidas, em visitas previamente agendadas, práticas leitoras com turmas de diferentes níveis de ensino escolar e com turmas de ensino superior. O Centro de Referência Mundo da Leitura ainda realiza empréstimos de livros à comunidade em geral e disponibiliza a professores sacolas de livros, segundo tema ou faixa etária, em conformidade com a necessidade do docente ao disponibilizar os livros a seus alunos.

b. A disciplina tem, em si, um encaminhamento tanto teórico, quanto prático. O acadêmico participa de discussões sobre noções de leitura como conceito plural e complexo, dissociado da mera decodificação, estabelecendo relações entre o conceito e as noções, também complexas, de cultura, em uma relação que também faz parte do histórico do projeto da Jornada, como movimentação cultural permanente. Nessa referência, apresenta-se ao aluno a arte literária vinculada às demais manifestações artísticas, como a música, as artes plásticas, e a suportes variados, incluindo-se, na discussão, o meio digital. Cientes da abrangência que a compreensão de leitura permite, os alunos visitam o Mundo da Leitura com seu laboratório multimídia, participam de práticas de leitura e, ao

final do semestre, planejam uma prática de leitura a ser discutida em grande grupo. As práticas de leitura produzidas pelos alunos estão associadas a mais um projeto das Jornadas, o “Livro do Mês”.

c. Desde 2006 o projeto “Livro do Mês” traz mensalmente a Passo Fundo um autor para discutir sua obra com a comunidade. Do início do projeto à atualidade, mais de 60 escritores visitaram a cidade e tiveram a oportunidade de aproximar-se de um público leitor formado por alunos universitários, do curso de Letras e de outros cursos, e por alunos das escolas da região, principalmente públicas, municipais e estaduais. Assim, o projeto da Jornada mobiliza permanentemente, pela leitura literária, a comunidade escolar e acadêmica. O projeto “Livro do Mês” nasceu como atividade logo após Passo Fundo, por Lei Federal nº 11.264, de 02 de Janeiro de 2006, receber o título de Capital Nacional da Literatura. Em vínculo com o projeto “Livro do Mês”, os alunos do primeiro semestre de Letras, na disciplina “Mundo da Leitura”, lidas as obras e conhecidos pessoalmente os autores, planejam práticas de leitura a partir de um dos livros do projeto “Livro do Mês”, em uma metodologia semelhante à desenvolvida nos Cadernos de Atividades da Jornadinha e da Jornight (<http://jornadasliterarias.upf.br/15jornada/index.php/7o-jornadinha/caderno-de-atividades-vi.html>). Os Cadernos de Atividades são publicações que integram a produção didática e científica da Jornada de Literatura e são previamente elaborados pela equipe do Mundo da Leitura, laboratório, para a mediação de leitura nas escolas da região.

2- Qual grau de familiaridade com a leitura – em especial a literária – que os alunos revelam no início do curso de Letras? Em que medida a disciplina “O Mundo da Leitura” potencia uma maior aproximação à Literatura?

Professor B: O perfil leitor do aluno do Curso de Letras da UPF é uma questão que ainda se encontra sob pesquisa. Tal pesquisa está vinculada aos estudos que são desenvolvidos no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo em consonância com o que se pretende ampliar na “Red de Universidades Lectoras”, na qual se integra a UPF (<http://universidadeslectoras.org>). A Red reúne aproximadamente 50 universidades da Europa e das Américas, com “el objetivo básico de potenciar el papel de la lectura y la escritura en la Universidad, no sólo como herramientas de trabajo (la llamada “alfabetización académica”) sino como vehículo de promoción integral del universitario”.

Há, contudo, quanto ao perfil de leitura dos alunos de Letras, tanto uma ‘hipótese’, que parece confirmar-se na rotina dos trabalhos e no contato com os universitários, quanto uma ‘questão’, recorrente em grande parte dos cursos de graduação, no Brasil ou em outros países: a de que os alunos necessitam, com metodologias inovadoras, com instrumentos atualizados e com materiais de leitura renovados, de todo um trabalho de mediação que lhes permita o contato com o

literário e com o artístico, de forma a torná-los indivíduos críticos, autônomos e esteticamente sensíveis. Parece também, quanto ao que se pode constatar, ainda empiricamente, que os alunos universitários, de modo geral, em todos os campos, necessitam mediação de leitura quanto aos textos que compõem suas próprias áreas de conhecimento.

3- Consta, no currículo da universidade, que a disciplina “O Mundo da Leitura” é composta por 45 horas de créditos “teóricos” e 15 horas de créditos “práticos pedagógicos”. Como se dá a articulação entre a parte teórica e a dimensão de prática pedagógica?

Professor B: Como informado na primeira questão, a disciplina tem um “grupo” teórico e um “grupo” prático, nos quais se associam os conceitos discutidos ao planejamento de atividades práticas. Interessa que os alunos apliquem a teoria debatida em sala de aula às práticas planejadas, em um conjunto de atividades que se relacione com a movimentação do “Livro do Mês”. É importante que se informe que a disciplina busca, no que se refere às demais leituras literárias realizadas por todo o semestre, trabalhar, em parte significativa, com obras de autores que compareceram às Jornadas de Literatura. Da mesma forma, os teóricos que se apresentam aos acadêmicos, em quantidade expressiva, são pesquisadores que se associam à produção científica do que se aprofunda no Programa de Pós-graduação em Letras da UPF e, também, nas Jornadas de Passo Fundo.

4- Em sua opinião, como professor universitário, quais ações são imprescindíveis para que o aluno de Letras, utilizando-se da sua formação acadêmica, possa realizar um trabalho satisfatório e efetivo na área de Literatura dentro da escola pública brasileira?

Professor B: A discussão é muito complexa, mas penso que as ações devem estar associadas à “inovação”, nos seguintes aspectos:

(i) Na metodologia – O trabalho com leitura na escola não pode restringir-se às disciplinas de Língua e de Literatura. Todas as áreas e todas as disciplinas dos currículos devem voltar-se à formação de leitores e à leitura como questão. Da mesma forma, os recursos devem ser diversificados, relativos a diversos códigos e linguagens em dinâmicas nas quais se apresentem os materiais de leitura e não se imponham alguns textos e uns poucos livros. A metodologia, que deve associar textos, deve também responder às circunstâncias sociais e culturais, também diversificadas, que compõem ao perfil – cada vez mais plural – dos alunos;

(ii) Nos recursos – Não há como restringir a leitura ao impresso e ao verbal. Os suportes e códigos diversificados, as textualidades visuais, a mobilidade e a universalidade das TICs, as

possibilidades da portabilidade, da conexão, são aspectos que devem ingressar nos espaços de leitura, dentre eles a sala de aula, como recursos inteligentes de intermediação na tríade “professor, aluno, conteúdo”. Entre cada termo dessa triangulação, as tecnologias, associadas à informação, à arte, à inovação, devem ser recursos que participem ativamente da renovação dos currículos, em associação com o que se atualiza nos sujeitos (professor e aluno) e pelos sujeitos.

(iii) Nos conteúdos – É necessária a atualização dos conteúdos, quanto mais quando se coloca em questão a leitura. A tradição deve estar associada ao contemporâneo, não isolada em “unidades”. Na literatura, os clássicos devem ser lidos na medida em que são, inevitavelmente, evocados pelo novo. A literatura contemporânea, ao tratar de temas da atualidade, ao discutir problemas que fazem parte da vida dos alunos de hoje, ao formular questões frente às experiências do presente, jamais se furta de referir, citar, aludir, parodiar. Nesse sentido, a renovação do conteúdo, seja na literatura, seja nas demais áreas, é um termo essencial para que possamos resgatar talvez o que a escola e a universidade jamais priorizaram, mas que, nos dias de hoje, parece uma exigência nas relações intersubjetivas e das relações dos sujeitos com o conhecimento: o diálogo.

(iv) Nos espaços de leitura – É fundamental animar as bibliotecas, normalmente renegadas a um espaço secundário da escola (quando existentes). É preciso que sejam espaços de leitura que promovam a pluralidade das produções culturais, a diversidades de códigos e das linguagens. Da mesma forma, deve contemplar diferentes posturas leitoras, abandonado o padrão do silêncio e do isolamento. Ler é algo que também envolve encontro e discussão. Em termos amplos, a biblioteca deve ser um espaço lúdico, de diálogo, de contação de histórias, de encenação, de declamação, de teatralização de bonecos. Deve mobilizar esforços de equipes multidisciplinares para atingir todos os leitores, em todas as faixas etárias, em todas as instâncias culturais e sociais. Deve ser um espaço aberto, acessível às pessoas e com acesso rápido e facilitado à rede de computadores. Deve representar a integração ao local e ao global, assumindo uma feição “glocal”.

Concluída a entrevista e já alocadas as ideias e opiniões do “Professor B”, consideramos necessário destacar pontos atinentes à leitura e à Literatura referenciados com base na disciplina “O Mundo da Leitura” – ministrada pelo professor – e que foram acima explanados.

Primeiramente, o “Professor B” menciona o escopo cultural e pedagógico da disciplina e explicita que a sua importância vai ao encontro da visão que a própria Universidade de Passo Fundo tem do acadêmico do curso de Letras e futuro professor, que

é o de ser um educador empenhado em formar leitores críticos, dotados de autonomia, criatividade e sensibilidade.

Percebemos que a leitura⁴⁹ é o objeto central da disciplina, o “ponto chave” de discussão, que revela a ligação, como já dissemos, ao cariz educacional da Universidade mantido há mais de três décadas: a formação do leitor. Conforme a opinião do “Professor B”, o ensino da Literatura praticado em “O Mundo da Leitura” desvincula-se da periodização e do historicismo. Cabe, aqui, refletirmos acerca do que afirma Mendoza Fillola (2010), uma vez que o teórico assevera que os tradicionais conteúdos de base gramatical ou as referências de caráter puramente historicista da Literatura são inadequados, já que não constroem conhecimentos significativos para desenvolver competências que favoreçam uma projeção pragmática, que proporcionem autonomia e domínio das habilidades comunicativas dos aprendizes através de atividades centradas na interação entre texto e leitor.

Estas atividades centradas no uso do texto literário, referenciadas por Fillola, vão ao encontro da tradição literária da UPF, alicerçada nas “Jornadas Nacionais de Literatura” (já referenciadas nesta dissertação), uma vez que as Jornadas envolvem e interagem – de forma pragmática e constante – com várias esferas da sociedade. Na opinião do entrevistado, a Literatura é o objeto de estudo que se associa à leitura e, nesta disciplina, a leitura torna-se o núcleo do desenvolvimento da identidade e da competência do futuro docente.

O “Professor B” cita o “Centro de Referência de Literatura e Multimeios – Mundo da Leitura”, como sendo um ambiente dinâmico onde as práticas leitoras ocorrem. Este espaço educativo serve como laboratório de práticas de leitura aos futuros docentes da disciplina em questão, ou seja, desde o 1º semestre do curso, o aluno de Letras da UPF é convidado a interagir com a arte literária associada a outras possíveis manifestações artísticas, proporcionando ao discente o entendimento prático e teórico da pluralidade e complexidade que envolve a leitura e a arte literária.

Percebemos, também, que o outro projeto que fora explicado na entrevista, o chamado “Livro do Mês”, clarifica ainda mais para os alunos de Letras da UPF a ideia de que a produção de sentidos na leitura do texto literário envolve a interação, não só, de três elementos (texto, leitor, professor), mas de quatro instâncias do processo da leitura: o texto, o leitor, o professor e o autor. Através desta interação que ocorre entre os alunos e

⁴⁹ Grifo nosso.

os autores transcorre a disciplina “O Mundo da Leitura”, que culmina com o planejamento de práticas de leitura associadas a autores que fazem parte do “Livro do Mês”.

Constatamos que o citado projeto, assim como outros já explicitados, aproximam diferentes realidades, pois propiciam a integração do meio acadêmico com a comunidade escolar (escolas públicas de Ensino Básico), favorecendo a articulação de práticas e a troca de saberes.

Ao ser questionado sobre o grau de familiaridade do atual corpo discente do curso de Letras da UPF com a leitura, especialmente com a leitura literária, o professor entrevistado nos direciona para a ideia de que os alunos universitários, de um modo geral, carecem de “mediação de leitura”, inclusive, com relação a textos de suas próprias áreas de conhecimento. Para ele, há uma necessidade intrínseca de se maximizar o papel da leitura e da escrita como veículo de formação global do acadêmico. Por esta razão, sugere que práticas inovadoras, juntamente com instrumentos e materiais de leitura atualizados, favorecem o desenvolvimento de características fundamentais (autonomia, criticidade e sensibilidade estética) tanto para o aluno de Letras quanto para o futuro profissional da área: o docente de Língua Portuguesa e Literatura.

Para finalizar, sugere ações para a realização de práticas positivas e eficazes que envolvam o ensino da Literatura em escolas públicas. Embora assuma a complexidade da discussão acerca do tema, a sua opinião está pautada em uma palavra carregada de significação: “inovação”. Assim, sugere a inovação em quatro aspectos específicos: na metodologia, nos recursos, nos conteúdos e nos espaços de leitura⁵⁰, ficando evidente para nós a ideia de que o professor deve estar em constante processo de atualização, efetivando sempre a renovação de suas práticas.

Ao suscitar a inovação no aspecto metodológico, o professor refere-se à interdisciplinaridade com foco na **formação do leitor** e na própria **leitura**⁵¹ quando afirma que “o trabalho com leitura na escola não pode restringir-se às disciplinas de Língua e de Literatura. Todas as áreas e todas as disciplinas dos currículos devem voltar-se à formação de leitores e à leitura como questão”, evidenciando que a metodologia deve estar associada ao **texto**⁵², cuja escolha deve adequar-se às realidades sociais e culturais dos alunos. Com relação aos recursos, o entrevistado também faz referência à sociabilização digital, às

⁵⁰ Grifos nossos.

⁵¹ Grifos nossos.

⁵² Grifo nosso.

Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), uma vez que os textos devem ser apresentados aos alunos em diferentes mídias, suportes e códigos, possibilitando o constante movimento de renovação curricular.

Ao falar acerca dos conteúdos, sugere que a tradição deve ser considerada não de forma isolada, mas sempre associada à contemporaneidade. Também acreditamos que a escola atual deve ser positivamente eclética e abarcar a pluralidade. Neste sentido, entende-se que todos os textos são passíveis de serem abordados em sala aula e nenhum discurso pode, à partida, estar desconexo; o dialogismo garante que o texto não seja trabalhado isoladamente, mas sim, correlacionado com outros discursos.

Ao término da exposição de suas opiniões, o docente ressalta, novamente, que os espaços de leitura devem propiciar o encontro, o diálogo, a discussão, a escuta do outro. As escolas devem inovar a suas bibliotecas e espaços de leitura de forma que as diversidades culturais, as diferentes linguagens e os distintos códigos sejam contemplados neste (que deve ser) rico e lúdico espaço.

3.3.3 Outras vozes

Realizadas as entrevistas com o “Professor A” (representante da UFRGS e que ministra a disciplina **Seminário para o Ensino de Literatura Brasileira**) e com o “Professor B” (representante da UPF, que ministra a disciplina **O Mundo da Leitura**), acreditamos ser oportuno também considerarmos a opinião de Tania Rösing, professora que coordena o “Centro de Referência de Literatura e Multimeios – Mundo da Leitura”⁵³ na Universidade de Passo Fundo.

⁵³ Embora grande parte das características deste ambiente educacional já tenha sido retratada nas respostas (em entrevista) do “Professor B”, consideramos pertinente manter a explanação presente nesta nota: O “Centro de Referência de Literatura e Multimeios – Mundo da Leitura” é um laboratório do curso de Graduação e Pós-Graduação em Letras do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UPF, cujas ações, instituídas desde setembro de 1997, envolvem atividades multimídiais de ensino, pesquisa e extensão sobre questões de leitura. Através de visitas previamente agendadas, desenvolvem-se práticas leitoras em múltiplos suportes e em linguagens variadas, destinadas a turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Superior. As centenas de visitas agendadas e práticas leitoras multimídiais aplicadas, bem como as incontáveis atividades de ensino, pesquisa e extensão ligadas à formação do leitor, à difusão da Literatura e ao universo em que se constituem as múltiplas linguagens, configuram grandes exemplos da bela integração de jovens/novos autores com suas respectivas obras e a recepção pelos jovens/novos leitores. Fonte: <http://www.mundodaleitura.upf.br>, 10-06-2014.

Em entrevista⁵⁴ realizada no mês de Maio de 2010 e disponibilizada ao “Portal do Professor” no site do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a professora Tania dialoga acerca de vários pontos fundamentais que dizem respeito à leitura, de entre eles a vital importância da formação do professor, que culmina por incidir na eficaz formação do leitor. Para tanto, inicia sua fala expondo a necessidade da mídia brasileira fomentar campanhas que estimulem a importância da leitura em diferentes suportes (literatura impressa ou digital), objetivando a formação de cidadãos críticos.

Outro ponto fundamental citado pela professora é a necessidade do processo de democratização pelo qual a Literatura deve passar – estando disponível em todos os espaços a preços acessíveis – tornando o livro um bem essencial. Neste momento, consideramos relevante retomarmos as ideias de Antonio Candido (2004: 15) que, conforme já visto nesta dissertação, trata da Literatura como sendo uma necessidade vital às pessoas, remete-se ao livro em si como um “bem incompressível”, ou seja, utiliza essa expressão para distinguir aqueles bens que não podem ser negados a ninguém e inclui nesses bens, a Literatura. Mas, para que esse “bem incompressível” exerça plenamente o papel de transformação (social, cultural, etc) que lhe cabe, a professora entrevistada ressalta a importância da capacidade intrínseca de sedução de professores (escola) e pais (família) em transformarem-se nos agentes formadores de leitores. É nesse ponto da entrevista que refletimos o quanto é necessária uma formação contínua desses mediadores da leitura, incluindo práticas inovadoras, fazendo uso das diversas tecnologias.

Também nos PCNs considera-se a importância da escola como referência para um “modelo de leitor e escritor” que poderá servir por toda a vida do indivíduo: “Para os alunos que provêm de comunidades com pouco ou nenhum acesso a materiais de leitura, ou que oferecem poucas possibilidades de participação em atos de leitura e escrita junto a adultos experientes, a escola poderá ser a única referência para a construção de um modelo de leitor e escritor. Isso só será possível se o professor assumir sua condição de locutor privilegiado, que se coloca em disponibilidade para ensinar fazendo” (BRASIL, 1998: 66).

É neste ponto que ressaltamos ainda mais a importância do docente, visto que, conforme pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro, já citada anteriormente, foi constatado, com 45% dos entrevistados considerados “leitores”, que quem mais os influenciou a ler e a tornarem-se leitores foi o **professor** ou **professora**. Em segundo lugar, a pesquisa revelou

⁵⁴ A íntegra da entrevista encontra-se disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEducao=42&idCategoria=8> (consulta: 20-02-2014).

que 43% dos entrevistados referiram-se à **mãe** ou à **responsável do sexo feminino**⁵⁵. Ou seja, a figura do professor e da família na qual o aluno está inserido é fator determinante para o sucesso no processo de formação do leitor. Não só o exemplo do professor como leitor e entusiasta da Literatura, mas também o exemplo no seio familiar tornam-se fatores decisivos.

Voltando à entrevista, a professora explicita que “o mais importante, no entanto, é oferecer uma formação contínua a professores e pais, capazes de transformá-los, primeiro, em leitores e, na sequência, como mediadores de leitura”. Desta forma, o ciclo se completa: tendo uma formação acadêmica de qualidade, esse professor estimulará um maior número de leitores no ambiente em que atua, os quais, no futuro, serão mães e pais também leitores e influenciarão seus filhos.

Na referida pesquisa, dos considerados “leitores”, 22% sempre viram sua mãe lendo e 27% apenas de vez em quando. Dos considerados “não leitores”, 63% nunca viram sua mãe ler. Outro dado impressionante é relacionado à biblioteca. Quando os entrevistados considerados “leitores”, que já fizeram a compra de pelo menos um livro, são questionados acerca do que a biblioteca representa para eles, 71% tem a ideia de que a biblioteca representa um lugar para estudar, 61% um lugar para pesquisar e, apenas 12% considera-a um lugar para lazer. Ou seja, a leitura está diretamente relacionada ao estudo, à escola, a algo obrigatório, metódico e sistemático. O lugar reservado à Literatura como uma atividade prazerosa praticamente inexistente. E essa visão é repassada pela escola, que, na maioria das vezes, trabalha a leitura como uma obrigação, como uma atividade intrínseca à avaliação, sem espaço para o que é lúdico e prazeroso.

Na opinião de Tania Rösing, tanto o professor quanto o bibliotecário precisam dinamizar a riqueza de livros disponibilizados pelos diversos programas do Governo Federal. Conforme cita a entrevistada, “é crime deixar livros em caixas, fechados, proibindo o acesso aos alunos”.

Além do mais – na opinião da professora – para que o conceito sisudo e metódico acerca da biblioteca seja modificado, as ações dos mediadores no meio escolar e social, sejam eles professores ou bibliotecários, devem proporcionar a ampliação de espaços para a

⁵⁵ Grifos nossos.

leitura, fazendo uso de materiais diferenciados e sempre levando em consideração os interesses e reais necessidades dos alunos⁵⁶.

Outro ponto citado na entrevista, pela professora Tania Rösing, que vai ao encontro da necessidade de uma pedagogia e de uma didática da Literatura efetiva e motivadora no meio acadêmico, e que evidencia ainda mais o comprometimento político da universidade, refere-se ao perfil do aluno de Letras, hoje. Este perfil deve ser considerado na academia, não como fora tradicionalmente instituído, quando a lógica tradicional dos processos de ensino-aprendizagem da Literatura pautava-se na mera transmissão. Conforme Cristina Mello (1998: 264), “na sociedade dos nossos dias, por força da democratização da escola e em virtude do que se conhece sobre as insuficiências da aprendizagem, o ensino da literatura tem solicitado, cada vez mais, que se considere a forma como o receptor aprende”. Na realidade, Tania Rösing dá-se conta da desmotivação dos alunos com a leitura já no início do curso de Letras, sendo que muitos, ao término do curso, continuam desmotivados:

Os alunos que frequentam as Licenciaturas já ingressam nesses cursos desmotivados pela leitura. Não entendem que serão profissionais da leitura e da escrita em qualquer área do conhecimento. Se os professores universitários não se derem conta de que precisam despertar o gosto pela leitura, o que tem acontecido muito em nosso país e na América Latina como um todo, há que se criar programas de caráter nacional que possam despertá-los sobre o compromisso com a leitura, sobre o manuseio de livros em bibliotecas, sobre a leitura de textos em diferentes suportes, sobre a imprescindível necessidade de saber ler as manifestações artísticas e culturais.

Constata-se, no presente momento, que apenas uma minoria sai motivada pela leitura e pela escrita. É necessário deixar de lado a pressuposição de que os calouros ingressam na universidade sendo leitores e produtores de textos. Torna-se mais que urgente preparar esses jovens para a leitura e para a escrita.

Ao término de sua fala, Tania Rösing deixa claro que as ações para formar e ampliar o número de leitores depende de várias práticas, de múltiplas ações. Sabemos que na ausência de uma cultura de leitura, na qual se enquadra a realidade brasileira, impõe-se a intervenção

⁵⁶ A problemática do distanciamento inegável entre a literatura canônica e o público juvenil justifica a pertinência de se deter sobre a questão da formação de professores de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária tanto nos anos finais do Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio. A importância da literatura canônica é fortificada, na medida em que o docente obtém a consciência de que, ao estar trabalhando com ela, estará valorando diversos conceitos, dentre eles, conceitos históricos, sociais, políticos, filosóficos e, diria até, patrióticos para com seus alunos. O professor deve considerar tais valores culturais como reais necessidades dos alunos, justificando, assim, a própria pertinência da Literatura enquanto meio de sublimação dos sujeitos.

de mediadores entre texto e leitor e a adoção de novas práticas de leitura capazes de ir ao encontro dos alunos tornam-se imprescindíveis.

3.4 Práticas e metodologias no meio acadêmico: algumas considerações

Entendemos que as características do currículo e o enfoque que é dado, tanto para a parte teórica quanto para às práticas pedagógicas pode ser um fator determinante no que tange o perfil do futuro profissional que a Universidade pretende preparar; uma vez que, conforme postula Cardoso Bernardes (2005: 11), cabe também aos professores universitários da área dos Estudos Literários e da área da Didática da Literatura, a responsabilidade pelos “excessos”, pela “expição”, que acarreta o “processo de menorização” que atinge atualmente o ensino da Literatura, tendo em conta a sua responsabilidade na formação dos futuros docentes da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio).

A propósito desta relação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura em Letras, em cujo espaço curricular se situa a didática da Literatura, consideramos oportuno destacar dados de uma pesquisa disponibilizada em formato digital,⁵⁷ realizada pela Fundação Carlos Chagas⁵⁸ sob encomenda da Fundação Victor Civita⁵⁹, em 2008. Intitulada *Formação de Professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos*, a pesquisa analisa 32 currículos e suas respectivas ementas do curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa, de três principais regiões do Brasil (Nordeste, Sudeste e Sul). Foi constatado

⁵⁷ Pesquisa disponível em <http://www.fvc.org.br/pdf/artigo-formacao-professores.pdf> (consulta: 21-04-2014).

⁵⁸ A Fundação Carlos Chagas é uma instituição privada sem fins lucrativos, reconhecida como de utilidade pública nos âmbitos Federal, Estadual e Municipal, dedicada à avaliação de competências cognitivas e profissionais e à pesquisa na área de educação. Fundada em 1964, expandiu rapidamente suas atividades, realizando, em todo o Brasil, exames vestibulares e concursos de seleção de profissionais para entidades privadas e públicas. A partir de 1971, com a criação do Departamento de Pesquisas Educacionais, desenvolve um amplo espectro de investigações interdisciplinares, voltadas para a relação da educação com os problemas e perspectivas sociais do país. Com a expansão das atividades desse Departamento ao longo dos anos, em maio de 2009 foi instituída a Superintendência de Educação e Pesquisa incorporando a pesquisa e os demais setores relacionados à educação. Fonte: <http://www.fcc.org.br/institucional/2010/09/06/historico>, 21-04-2014.

⁵⁹ Criada em 1985, a Fundação Victor Civita é uma entidade sem fins lucrativos e suas pesquisas têm como principal objetivo a produção e disseminação de informações resultantes de pesquisas educacionais entre formuladores de políticas públicas, pesquisadores, institutos e universidades dedicados à pesquisa educacional e à formação de educadores e gestores, bem como entre Organizações Não Governamentais (ONGs) com foco na Educação. As evidências levantadas nos estudos servem ao propósito de ampliar a reflexão para subsidiar a formulação de melhores políticas públicas para a Educação Básica brasileira. Fonte: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/sobre.shtm>, 22-04-2014.

que a maioria das instituições revela tendência para a concentração maior da carga horária no núcleo de disciplinas da formação específica, em detrimento da formação para a docência. A maioria dos cursos centra-se na formação específica, especialmente em áreas da Linguística e da Literatura. A análise das propostas mais restritivas indica uma prematura especialização dos futuros professores.

Considerando a relação Projeto Pedagógico da instituição *versus* ementa⁶⁰, a ausência de adesão desejável entre a filosofia reconhecível no Projeto Pedagógico e as reconhecíveis nas ementas específicas levanta – conforme dados da pesquisa – as seguintes hipóteses, ambas igualmente merecedoras de reflexão mais aprofundada: a) autorias distintas e ausência de intercâmbio para a construção de um projeto que, supõe-se, represente a perspectiva de uma coletividade acadêmica; b) compreensão superficial dos PCNs (os responsáveis das disciplinas que compõem o currículo de Letras não estão em harmonia com a compreensão do processo educativo e/ou com o específico entendimento que baliza o documento referido).

Outro ponto relevante que foi apontado como conclusivo na pesquisa é relativo às disciplinas práticas exigidas pelas Diretrizes Curriculares que se mostram problemáticas, pois, muitas vezes, o currículo dos cursos aponta uma porcentagem prática que está “embutida” no total de horas nas ementas das disciplinas, mas sem especificação clara. Por vezes, a distinção entre teoria e prática aparece em separado, mas com ementas que não delimitam como ocorre tal prática. Outra questão é que na maior parte dos programas analisados não foi observada uma articulação entre as disciplinas de formação específica (conteúdos da área disciplinar) e a formação pedagógica (conteúdos da docência). Por outro lado, os saberes relacionados a tecnologias no ensino também estão praticamente ausentes.

Um dado revelador é que mais da metade das disciplinas ofertadas no curso de Letras tem como referência os "conhecimentos específicos da área". As matérias diretamente ligadas à formação específica para a docência registram percentual em torno de 10%, sinalizando que a maioria dos cursos de Letras têm uma carga horária muito reduzida para disciplinas voltadas à formação de professores (para a Educação Básica). A formação em Avaliação Educacional, especialmente no que diz respeito a processos de aprendizagem em sala de aula, conforme dados da pesquisa, é “tema ausente”.

⁶⁰ Grifos nossos.

A visão obtida através da pesquisa é geral, não sendo aplicável a uma instituição em particular, mas sinaliza a tendência formativa no conjunto dos cursos. No modelo de universidade brasileira, constata-se o lugar secundário ocupado pela formação de professores, evidenciando o que já fora constatado neste trabalho, particularmente através de textos de Regina Zilberman (2013). Em nossa cultura, infelizmente, a formação de professores é considerada atividade de categoria inferior e quem a ela se dedica é pouco valorizado. Decorre daí uma ordem hierárquica nas instituições de ensino superior em que as atividades de pesquisa e de pós-graduação alcançam reconhecimento, enquanto que a preocupação com o ensino e a formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico. Tal conclusão coincide com o senso comum, nas universidades.

Podemos dizer que a formação de professores ainda sofre os impactos do crescimento rápido das redes públicas e privadas do Ensino Básico e das improvisações que foram necessárias para que as escolas funcionassem, originando a falsa ideia de que formar professores pode ser um processo rápido e aligeirado. Entendemos que a formação de professores não pode centrar-se somente no conhecimento disciplinar específico (seja da área da linguística ou da área da literatura), mas deve também conter uma parte voltada para preparação do professor para a Educação Básica, levando em consideração as implicações exigidas pelo perfil de alunos adolescentes em desenvolvimento.

Idealmente, o curso de Letras deve ancorar-se no caráter formativo⁶¹, não podendo considerar apenas as atividades de pesquisa como vertentes excelentes da criação e da inovação inerentes ao ensino universitário, e deixando, portanto, as atividades de ensino alvo de práticas chamadas de reprodução (ou repetição) do conhecimento. Além disso, o acadêmico que se volta mais para a vertente literária, por exemplo, não pode, quanto a nós (e considerando as imagens que retemos da pesquisa em presença) excluir os saberes linguísticos, porque a Literatura é um fato de linguagem. O mesmo fato ocorre ao acadêmico que opta por uma especialidade com ênfase à Língua, porque a Literatura é a arte que se expressa pela palavra e nesse sentido, a Literatura também interessa ao linguista. Ou seja, embora distintos, essas duas orientações mantêm relações muito estreitas e cabe ao currículo acadêmico dar conta da sua integração.

Podemos constatar, através da análise curricular realizada em duas universidades (em especial, a UFRGS e a UPF) e que foi apresentada nos itens anteriores desta dissertação, que

⁶¹ Grifo nosso.

existem diferenças no enfoque das disciplinas entre uma universidade e outra, mas ambas estão em consonância com o que propõem as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Letras no Brasil.

Na proposta curricular⁶² da UFRGS, que foi reformulada em 2012, percebemos um esforço em oferecer desde o início do curso, juntamente com as disciplinas teóricas e práticas, disciplinas pedagógicas que visam a fundamentação teórica da educação e/ou conhecimentos relativos aos sistemas educacionais. Dentre essas disciplinas podemos citar, como exemplo, *Sociologia da Educação I* (1º semestre), *História da Educação: história da escolarização brasileira e processos pedagógicos* (2º semestre), *Psicologia da Educação I* (3º semestre) e, assim, sucessivamente. Mas o foco da nossa questão continua sendo a didática da Literatura, sempre empenhando-nos em refletir acerca do ensino e do futuro trabalho com a Literatura em sala de aula e como essa questão é estudada na Universidade. Uma vez que o currículo do curso de Licenciatura em Letras da UFRGS destina sua ênfase para os eixos de Língua, Linguística, Teoria literária e Literatura, entendemos que há um grande campo onde as habilidades e competências do discente podem ser exercidas.

Vejamos o que está exposto como proposta de projeto pedagógico da UFRGS, no que compete às habilidades e competências que devem ser desenvolvidas pelo licenciado em Letras no decorrer do curso, tornando-se premissa para a formação plena do aluno: “... a presente proposta... para os cursos de Licenciatura busca construir um perfil de profissional em consonância com as necessidades de uma formação humanística e cultural ampla e com as exigências atuais do mercado profissional...”. O Licenciado em Letras da UFRGS deve ser capaz de “analisar, descrever e explicar a estrutura e o funcionamento de uma língua, de compreender os fatos da língua e desenvolver pesquisas, de analisar diferentes teorias de língua e linguagem, de desempenhar o papel de multiplicador, formando leitores, intérpretes e produtores de textos diversos”. Deverá também “estar tecnicamente preparado para orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos...”. Além disso, “deve estar apto a lidar com aspectos teóricos e descritivos dos componentes da língua portuguesa, de diferentes noções de gramática e variações linguísticas, de um repertório representativo de literaturas em língua portuguesa, de conhecimento histórico e teórico para refletir sobre

⁶² Disponível em <http://www.ufrgs.br/letras/arquivos/PropostaCurricular.pdf> (consulta: 16-01-2014).

literatura...”. Finalizando, “deve ter um compromisso ético e responsável com o sucesso da aprendizagem dos alunos e com as demais consequências de sua atuação na educação”⁶³.

Acreditamos ser pertinente também expor a caracterização que a Universidade de Passo Fundo apresenta do seu curso de Letras, em texto publicado na página⁶⁴ da Universidade: “O curso de Letras forma profissionais com domínio do uso das línguas que são objeto de seus estudos (língua portuguesa, língua inglesa ou língua espanhola), em termos de sua estrutura, funcionamento, literatura e manifestações culturais”. Asseverando que o licenciado em Letras, “além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais, deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente, no qual a pesquisa e a extensão, além do ensino, devem estar articuladas”.

Conforme a UPF, a atuação social e profissional do licenciado em Letras, nas habilitações oferecidas, tem como pano de fundo o fato de que “a construção da consciência de cidadania se dá, em grande parte, pela utilização qualificada dos recursos da língua oral e escrita”. Sendo que, com base na formação recebida, o licenciado poderá capacitar outras pessoas para a mesma “proficiência linguística e reflexiva”, formando profissionais “aptos a utilizar e a ensinar a língua portuguesa e respectivas literaturas em suas diversas manifestações”.

Destaca-se no *site* da instituição, a trajetória de mais de 50 anos e a movimentação cultural permanente voltada à formação de leitores em múltiplas linguagens, através das já citadas Jornadas Literárias e do Centro de Leitura e Multimeios – o Mundo da Leitura. Todo o suporte aos projetos de incentivo à leitura é oferecido dentro deste contexto. O foco principal, mais uma vez, é voltado para a construção de um indivíduo consciente, que seja capaz de exercer plenamente os seus direitos civis e políticos num Estado livre: “... o objetivo desse Centro é a formação de leitores em ambiente multimídia, atendendo, conforme a universidade, a demanda de um novo leitor, numa perspectiva crítica, em prol da cidadania”⁶⁵.

Ressaltamos, mais uma vez, com as análises apresentadas, que as propostas dos cursos de Licenciatura de ambas as universidades vão ao encontro do que postulam as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras, integrantes do Parecer

⁶³ Fonte: <http://www.ufrgs.br/letras/arquivos/PropostaCurricular.pdf>, 18-01-2014.

⁶⁴ Disponível em <http://www.upf.br/letras> (consulta: 20-01-2014).

⁶⁵ Fonte: <http://www.upf.br/letras>, 20-01-2014.

CNE/CES nº 492/2001, onde consta que esses profissionais “devem ser capazes de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente” (BRASIL, 2001: 30). Ao mesmo tempo, utilizando-nos das descrições existentes no projeto pedagógico de cada Universidade, ficamos com a ideia de que a UFRGS, seguindo quatro eixos (Língua, Linguística, Teoria literária e Literatura) acaba por apartar mais esses saberes em duas grandes áreas: Língua e Literatura, trabalhando-os de forma mais compartimentada. Talvez aí, tenhamos a explicação para a tendência de se conferir uma maior ênfase a determinada área que, no caso da UFRGS, dá-se em Língua Portuguesa (temos, como exemplo, as já citadas disciplinas de *Estágio de Docência em Português I e II* que, inclusive, em sua nomenclatura e em sua ementa só fazem referência ao Português; e a opinião do “Professor A”, que também encaminha-nos para esta convergência). Muito provavelmente tal ênfase também se deve às próprias orientações dos programas escolares, cujo foco maior acaba sendo a Língua Portuguesa.

Também chama-nos a atenção, na pormenorização do projeto pedagógico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que o curso tem como base formar um licenciado capaz de “analisar diferentes teorias de língua e linguagem”, devendo o aluno “estar apto a lidar com aspectos teóricos e descritivos dos componentes da língua portuguesa” e, além disso, obter “conhecimento histórico e teórico para refletir sobre literatura”. Através desta delimitação, notamos que o projeto pedagógico da UFRGS proporciona formação de grande base teórica, contribuindo para alicerçar a tradição científica e acadêmica que caracteriza a instituição, uma vez que, por ser um órgão Federal, carrega certo “peso” construído ao longo dos anos – quem sabe – por uma sutil e persistente imposição do próprio sistema Federal de ensino, naturalmente mais tradicional. Levando-se também em consideração que esta instituição tem uma longa tradição em formar pesquisadores de carreira.

Na citação da caracterização do curso de Letras da UPF, como exposto acima, percebemos que essa instituição norteia a sua estrutura curricular a partir de um núcleo que sugere uma matriz principal: a Língua. Tudo decorre a partir daí, isto é; o estudo da estrutura e do funcionamento da Língua é paralelo ao estudo das manifestações culturais da Língua incluindo-se a Literatura. Parece-nos que esta proposta curricular denota permeabilidade entre os saberes estruturais da Língua e por ela veiculada. Assemelha-se, de fato, por haver uma interessante integração entre as áreas de Língua e de Literatura nesta

proposta de curso de Letras. Aparentemente, o substrato teórico deste currículo, se comparado com a proposta curricular da UFRGS, poderia sugerir uma maior valorização dos saberes na sua incidência didática, isto é, um conjunto de práticas voltadas ao processo de ensino-aprendizagem. Mas, como esperamos ter mostrado ao longo do nosso trabalho, entendemos que a UPF tem inovado a tradição.

Concluindo este capítulo, queremos destacar a importância tanto da base teórica quanto da parte prática/didática na formação de um futuro profissional da educação. A prática didática no decorrer do curso de Letras torna-se fundamental, uma vez que o profissional poderá chegar à escola com um satisfatório e, porque não, aprofundado conhecimento acerca da sua área, da sua disciplina, mas se não tiver exercido de forma efetiva e criativa a prática docente (baseada em fundamentações didáticas) no ambiente acadêmico, poderá sentir-se inseguro no ambiente escolar, mais propriamente na sala de aula. Também não podemos esquecer que a vertente teórica permite que o professor consiga refletir sobre sua atividade constantemente e possa corrigi-la ou aprimorá-la. Neste momento, cabe apresentar a opinião de Carlos Reis (1992b: 40) para quem “não é possível ensinar Literatura sem um domínio cabal, aprofundado e sistemático do fenômeno literário, da sua problematização teórica à sua evolução, das suas articulações interculturais à especificidade da sua condição de prática artística com suporte verbal”.

Em suma, o que também não deve ocorrer é a simplificação do papel do professor, uma vez que, no exercício de sua atividade, necessita da “biblioteca acadêmica” (base científica) para conseguir exercer o seu papel de forma plena, enriquecedora e responsável, bem como da sua relação prática e humanizada com a Literatura. Ou seja, o equilíbrio entre teoria e prática torna-se fundamental.

CONCLUSÃO

Findo o trabalho de pesquisa, reflexão e escrita desta dissertação, ultimamos com algumas considerações sobre o caminho percorrido, com ênfase, antes de mais, nos desafios que envolvem o processo educacional – aqui, em especial, o ensino da Literatura. Os desafios são grandes e complexos, mas possíveis de serem atingidos, dadas as forças revolucionárias e mobilizadoras da leitura no desenvolvimento da educação.

Acreditamos que algumas sugestões possam ser pertinentes, de forma a mobilizar uma maior eficácia às práticas literárias. Dentre as ações, vistas por nós como possíveis e relevantes, está a ideia de disponibilizar períodos (de tempo e espaço) específicos à Literatura, como forma de expandir e garantir o trabalho literário nas escolas, entre os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Outra questão a ser considerada, uma vez que contribui fortemente para a prática do encantamento literário dos alunos, é a importância de práticas de leitura do próprio professor, seja ele docente de Língua Portuguesa e/ou Literatura. Seguindo o mesmo entendimento de Cristina Mello (2010), compreendemos que quem possui dificuldades no processo da leitura também terá dificuldades em ensinar posteriormente, tendendo a fazer a sua prática pedagógica apoiada em saberes do tipo expositivo/declarativo, que não substituem a real prática da leitura. Na realidade, percebe-se, muitas vezes, a iliteracia entre os próprios acadêmicos, desencadeando, logo após, na escola onde vai ensinar, a prática da mera reprodução, ou seja, “o modo como foram desempenhadas tarefas de leitura em contextos anteriores (experiências individuais de déficit de leitura desde a escolaridade básica até o contexto universitário)” tendem a ser repetidas (MELLO, 2010: 72).

A simples transmissão de conhecimentos contraria o processo pedagógico e a natureza da própria Literatura, assim como não existe um “livro de receitas” ou um “saber formatado” de conteúdos didáticos que possam, simplesmente, ser aplicáveis nas aulas. Os futuros docentes devem adotar a conduta de *sujeitos reflexivos* (*ibidem*: 76), como forma de superar dificuldades no que diz respeito às suas competências na área da leitura, da escrita, da interpretação, da própria literacia acadêmica. Desta forma, poderão cumprir o papel de futuros professores de Literatura que lhes cabe: abrir o infinito de possibilidades no mundo dos seus alunos.

Também consideramos necessária uma maior atenção no meio acadêmico quanto aos documentos oficiais que orientam o ensino (PCNs e LDB), uma vez que muitos discentes, futuros professores, desconhecem os seus conteúdos e objetivos. Outra ação que consideramos positiva seria a expansão do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com o objetivo de contemplar um número maior de licenciandos, promovendo, dessa forma, o aumento do vínculo entre o mundo acadêmico e a realidade escolar brasileira, estabelecendo trocas entre professores da Educação Básica, alunos e docentes do Ensino Superior.

Uma vez que as instituições voltadas à graduação dispõem de flexibilidade curricular (já vimos que esta pauta é contemplada na LDB, nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras e, também, nos PCNs), consideramos pertinente propor o aumento de disciplinas práticas na universidade no que concerne a didática da Literatura. Justamente a respeito dessa flexibilização, os PCN's referem:

(...) a formação de professores se coloca, portanto, como necessária para que a efetiva transformação do ensino se realize. Isso implica revisão e atualização dos currículos oferecidos na formação inicial do professor e a implementação de programas de formação continuada que cumpram não apenas a função de suprir as deficiências da formação inicial, mas que se constituam em espaços privilegiados de investigação didática, orientada para a produção de novos materiais, para a análise e reflexão sobre a prática docente, para a transposição didática dos resultados de pesquisas realizadas na lingüística e na educação em geral (BRASIL, 1998: 67).

A mencionada revisão e atualização dos currículos das universidades também ganha reforço no Plano Nacional da Educação (PNE)⁶⁶, recém sancionado pela atual Presidente da República, Dilma Rousseff. Sabemos que todas as ações sociais e educacionais são dependentes de ações políticas; logo, atentar para as metas do PNE, pode trazer-nos a ideia de que o Governo Federal está apostando na educação, de forma mais efetiva. Dentre as metas constitutivas do PNE, salienta-se a promoção da melhoria da qualidade das Licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela CONAES (Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior), de modo a permitir aos graduandos a aquisição das competências necessárias para conduzir o processo de aprendizagem de seus futuros alunos, combinando formação geral e prática didática.

⁶⁶ Fonte: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf, 19-07-2014 e <http://fne.mec.gov.br/component/content/article?id=383:plano-nacional-de-educacao>, 19-07-2014.

Também são contempladas, neste instrumento legal, outras questões que devem ser encaradas como ferramentas de melhoria para a prática docente: i) a política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, incluindo a importante evolução e valorização salarial; ii) a promoção da reforma curricular dos cursos de licenciatura de forma a assegurar o foco no aprendizado do estudante, dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica; iii) a valorização do estágio nos cursos de licenciatura, visando um trabalho sistemático de conexão entre a formação acadêmica dos graduandos e as demandas da rede pública de Educação Básica; iv) aumentar o acervo de obras didáticas e de Literatura; v) privilegiar a formação de professores por meio da implementação de ações do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), já referido nesta dissertação.

Entendemos que o mesmo contraponto intertextual e riqueza que se pode estabelecer na leitura de obras canônicas tradicionais e/com textos da Literatura contemporânea, pode ser feito com os currículos dos cursos de Letras das duas universidades consideradas. Vista a diferença curricular entre uma e outra, o que podemos aproveitar de ambas? Parece-nos que, idealmente, seria desejável uma complementação curricular. Assim, imaginamos uma possível articulação de currículos, ou seja, para a universidade como um todo, seria vantajoso operar uma fusão de um currículo mais tradicional (UFRGS) com um currículo que aposta nas novas tecnologias multimídiais e no estudo de autores contemporâneos (UPF). Tal articulação pode enriquecer muito as práticas didáticas que envolvem o ensino da Literatura na escolaridade básica. Todos saem ganhando: os professores, por terem acesso em sua vida acadêmica ao legado histórico-cultural, como já dito, através do contato com um grande leque de obras clássicas e contemporâneas, inovando a sua prática a partir de conhecimentos que favoreçam a interação literária com os recursos multimídiais, dentre outras possibilidades; e os alunos, pois poderão aceder a esse legado cultural através da completa formação teórico-prática do professor. Sabendo este utilizar-se dos recursos oferecidos pelas atuais mídias, tudo será mais “familiar” aos alunos e estes receberão a Literatura através de um contato mais eficaz, interativo e prazeroso, dentre outras formas de recepção.

O desapareço progressivo pela leitura, em especial, a leitura literária, é um fenômeno mundial, que não abrange somente o Brasil. Alguns escritores apontam que este é um fenômeno da contemporaneidade, visto que as pessoas, em especial os jovens e adolescentes, não possuem mais paciência, tempo, atenção, portanto, não demonstram uma

autêntica disponibilidade (física e mental) para realizar os esforços necessários exigidos pela leitura. Do nosso ponto de vista, não consideramos este argumento contundente, já que as novas tecnologias também forçam as pessoas a “perderem” tempo e também exigem muitas habilidades cognitivas, além de dedicação para entendê-las plenamente e utilizá-las de forma eficiente.

Pelo que temos vindo a expor, no término desta dissertação, queremos expressar o nosso pensamento sobre a importância do papel dos professores no processo de valorização do texto literário. Também entendemos que cabe ao docente realizar o papel de mediador entre os saberes das diversas áreas de conhecimento e as atuais tecnologias. Por esta via, poderão: i) conseguir demonstrar aos seus alunos a relevância da Literatura nas aulas de Língua Portuguesa, fomentando, através do texto literário, o exercício da criatividade, da imaginação, da liberdade de expressão; ii) favorecer o contato dos alunos com a Língua na sua expressão mais rica e diversificada, interpretando os recursos estilísticos dos quais os textos “elevados” se utilizam; iii) construir, com os alunos, nexos interdisciplinares, a partir dos textos, convocando os diferentes contextos que os cercam. Dessa forma, em todos esses movimentos, o professor poderá pôr em prática conceitos semânticos, hermenêuticos, pragmáticos e humanísticos, dentre outros.

Mudar o espaço que hoje é disponibilizado à Literatura e à forma como ela é contemplada nas universidades, nas escolas e na sociedade em geral, requer uma mudança lenta e gradual. Também requer comprometimento institucional (do Governo e seus órgãos de fomento) e empenho dos professores de todos os níveis de ensino, além de contar com a fundamental diligência familiar; pois, como sabemos, a mudança de valores e a transformação de hábitos culturais demandam a consciência e o bem-fazer da sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. “Contribuição da Didática para a Formação de Professores – Reflexões sobre o seu ensino” in PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 159-190.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): nº 9394/96*. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares - Cursos de Graduação: Letras (CNE/CES nº 492/2001, CNE/CP 2/2002, CNE/CES nº 1.363/2001)*. Brasília: MEC, 2001-2002.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação (PNE): 2011/2020*. Brasília: MEC, 2014.

BERNARDES, José Augusto Cardoso. *Como abordar... A literatura no Ensino Secundário. Outros Caminhos*. Porto: Areal Editores, 2005.

BERNARDES, José Augusto Cardoso. “Cultura Literária e Formação de Professores” in *Colóquio de Didáctica: língua e literatura*. Coord. de João Nuno Corrêa Cardoso. Coimbra: FLUC, 2010, p. 29-62.

BERNARDES, José Augusto Cardoso & MATEUS, Rui Afonso. *Literatura e Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2013.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAMPOS, Haroldo de. “Contexto de uma Vanguarda” in CAMPOS, Haroldo, et al. *Teoria da Poesia Concreta: textos críticos e manifestos 1950-1960*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2006, p. 209-218.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. Volume I e II. 7ª ed. Belo Horizonte – Rio de Janeiro: Editora Itatiaia Limitada, 1993.

CANDIDO, Antonio. *O Direito à Literatura e Outros Ensaio*. Coimbra: Angelus Novus, 2004.

CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens, 6º Ano: Língua Portuguesa*. 7ª ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens, 7º Ano: Língua Portuguesa*. 7ª ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens, 8º Ano: Língua Portuguesa*. 7ª ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens, 9º Ano: Língua Portuguesa*. 7ª ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

FAILLA, Zoara (org.). *Retratos da Leitura no Brasil 3*. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012 (disponível em <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/4056.pdf>).

FILLOLA, Antonio Mendoza. “Enfoques y conceptos en la didáctica de la lengua y la literatura” in *Colóquio de Didáctica: língua e literatura*. Coord. de João Nuno Corrêa Cardoso. Coimbra: FLUC, 2010, p. 11-28.

GATTI, Bernadete A., et al. *Formação de Professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos*. Estudos e Pesquisas. Fundação Victor Civita/Fundação Carlos Chagas, Setembro de 2008 (disponível em <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-3-formacao-professores.shtml?page=6>).

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática. Velhos e novos temas*. Edição do autor, maio de 2012 (disponível em <http://pt.slideshare.net/Sil-Unir/jos-carlos-libneodidticaedioautor>).

MACHADO, Ana Maria & MELLO, Cristina (Coordenação do nº 3). *Revista de Estudos Literários: Ensino da Literatura*. Coimbra: FLUC/CLP, 2013.

MELLO, Cristina. *O Ensino da Literatura e a Problemática dos Gêneros Literários*. Coimbra: Almedina, 1998.

MELLO, Cristina. “A institucionalização da didática da literatura” in AA.VV. *Didática da Língua e Literatura*. Vol. I, Coimbra: Almedina, 2000, p. 119-130.

MELLO, Cristina. “Da Biblioteca Acadêmica ao contexto pedagógico da leitura” in *Colóquio de Didáctica: língua e literatura*. Coord. de João Nuno Corrêa Cardoso. Coimbra: FLUC, 2010, p. 63-80.

MENDES, Margarida Vieira. “Didática da Literatura” in *Biblos*. Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa, vol. 2. Lisboa: Verbo, 1997, p. 143-147.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. “Texto como discurso: a formação do leitor crítico” in *Desenredo: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*. Vol. 9, n. 1, Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, Janeiro-Junho de 2013, p. 9-19.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido & LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

REIS, Carlos. “Didáctica da Literatura” in ADRAGÃO, José Victor; REIS, Carlos. *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta, 1992a, p.113-157.

REIS, Carlos. “Reflexões genéricas sobre o estatuto da didática da literatura” in *O Professor*. Nº 26 (3ª série), Lisboa, Maio-Junho, 1992b.

RETTENMAIER, Miguel. *Livro no mês: um projeto da capital nacional da literatura*. Passo Fundo: UPF, s/d, p. 01-07 (disponível em http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem18/COLE_1741.pdf).

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. Entrevista concedida ao *Portal do Professor: Professor X Leitura*. Edição 39. Brasília: MEC, 18/05/2010 (disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=42&idCategoria=8>).

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. *A formação do professor e a questão da leitura*. Passo Fundo: Ediupf, 1996.

SANTOS, Rodrigo Alves dos. “Formação de professores de língua portuguesa para o trabalho com a leitura literária no ensino médio: um objeto de pesquisa a ser explorado” in *Revista Vertentes*. Minas Gerais: UFSJ, v.19, 2012, p. 01-19.

SARAMAGO, José. *Memorial do Convento*. 37ª ed. Lisboa: Caminho, 2005.

SILVA, Carmem Luci da Costa & NUNES, Paula Ávila. “Cursos Organizados por módulos: uma proposta para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em nível superior” in *Desenredo: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*. Vol. 9, n. 1, Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, Janeiro-Junho de 2013, p. 42-58.

SILVA, Vítor Aguiar e. *As humanidades, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política da língua portuguesa*. Coimbra: Livraria Almedina, 2010.

SOARES, Magda. “A escolarização da literatura infantil e juvenil” in EVANGELISTA, Aracy Alves Martins, et al. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária. O jogo do livro infantil e juvenil*. 2ª ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2011, p. 17-48.

SUASSUNA, Livia & NÓBREGA, Jailton. “E como anda o ensino de literatura brasileira? Um estudo de práticas nos níveis fundamental e médio” in *Desenredo: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*. Vol. 9, n. 1, Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, Janeiro-Junho de 2013, p. 20-40.

TAVARES, Sofia. “Levar as coisas à plenitude do seu significado” in *Colóquio de Didáctica: língua e literatura*. Coord. de João Nuno Corrêa Cardoso. Coimbra: FLUC, 2010, p. 87-98.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. Entrevista concedida à *Revista de Estudos Literários: Ensino da Literatura*. Número 3. Coimbra: FLUC/CLP, 2013, p. 301-311.

ZILBERMAN, Regina. *A Leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: Ibepex, 2010.

ANEXOS

ANEXO A: Tabela PCN⁶⁷ - I

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • cordel, causos e similares • texto dramático • canção 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • conto • novela • romance • crônica • poema • texto dramático
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • comentário radiofônico • entrevista • debate • depoimento 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • editorial • artigo • reportagem • carta do leitor • entrevista • charge e tira
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • exposição • seminário • debate • palestra 	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • verbete enciclopédico (nota/artigo) • relatório de experiências • didático (textos, enunciados de questões) • artigo
PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • propaganda 	PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • propaganda

⁶⁷ BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 54.

ANEXO B: Tabela PCN⁶⁸ - 2

GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none">• canção• textos dramáticos	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none">• crônica• conto• poema
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none">• notícia• entrevista• debate• depoimento	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none">• notícia• artigo• carta do leitor• entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none">• exposição• seminário• debate	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none">• relatório de experiências• esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

⁶⁸ BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 57.

ANEXO C: Questionário/entrevista aos professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental

I- Experiência profissional:

- a) Você atua em escola pública ou privada? Ministra aulas para quais Anos?
- b) Leciona Português, Literatura ou ambas as disciplinas?
- c) Sua escola disponibiliza espaço e tempo para a abordagem da Literatura ou subentende-se que a Literatura é trabalhada em conjunto com conteúdos de Língua Portuguesa? Caso não existam períodos específicos, qual é o espaço reservado para a Literatura nas suas aulas de Língua Portuguesa?
- d) Você faz uso do livro didático nas aulas de Língua Portuguesa? Muitas vezes, eventualmente, raramente, nunca? Por quê?
- d) Quais foram e quais são as maiores dificuldades encontradas para se trabalhar com a Literatura nas escolas? E qual seria, em sua opinião, o ensino ideal?
- e) Gostaria que relatasse, brevemente, alguma experiência de sucesso vivida na sua escola ou na sua turma em alguma aula de Literatura. Indique o texto literário que foi utilizado nessa experiência bem como o tipo de prática desenvolvida.

2- Vivências acadêmicas:

- a) Em qual Universidade e em qual ano obteve a formação em Letras?
- b) Em sua opinião, a formação que você recebeu no curso de Letras foi adequada às suas necessidades profissionais? Considera satisfatória a preparação acadêmica que obteve para ministrar aulas de Português e Literatura no ensino Fundamental e Médio?
- c) As disciplinas contemplavam a relação entre atividades teóricas e atividades ligadas à prática profissional? Dê exemplos.
- d) Em sua opinião, o currículo acadêmico deveria estar mais adequado à realidade escolar? Por quê?
- e) Sua universidade contemplou a questão da didática da Literatura? Considera que obteve na universidade uma base sólida para ministrar aulas de Literatura?

f) Se você pudesse dar uma sugestão de modificação curricular no curso de Letras, que sugestão daria?