

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES - ILA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – HISTÓRIA DA LITERATURA**

JULIANA VOTTO CRUZ

***DA SALA DE AULA À PRÁTICA DOCENTE: O CICLO DE FORMAÇÃO DO
PROFESSOR E O ENSINO DE LITERATURA NAS ESCOLAS DA REDE
ESTADUAL EM RIO GRANDE, RS***

**RIO GRANDE
2016**

JULIANA VOTTO CRUZ

***DA SALA DE AULA À PRÁTICA DOCENTE: O CICLO DE FORMAÇÃO DO
PROFESSOR E O ENSINO DE LITERATURA NAS ESCOLAS DA REDE
ESTADUAL EM RIO GRANDE, RS***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Doutorado em História da Literatura da Universidade Federal do Rio Grande, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Letras.

Orientador:

Prof. Dr. José Luís Giovanoni Fornos

Rio Grande

2016

Insira depois aqui a folha de aprovação (impressa)

*A verdadeira vida, a vida por fim esclarecida e descoberta,
a única vida, pois, plenamente vivida, é a literatura.*
(Proust)

*Aos educadores do Rio Grande,
“pela coragem da rebeldia e pela valentia de amar”.¹*

¹ Paulo Freire.

Agradecimentos

Aos meus pais, Maria e Flávio, pelo peito aberto, ouvidos carinhosos e amor incondicional que investem em minha felicidade e de meu irmão. Ao meu irmão Arthur, pela parceria na vida, nas lutas e nas utopias. Seguiremos lado a lado, até o fim. Ao Wagner, por todo o apoio durante o processo e pelos debates e comentários sempre preciosos com que me presenteou ao longo do percurso.

Aos professores e professoras de minha família, pelo exemplo e pela ousadia de eleger a educação como carreira em tempos de desconfiança e desvalorização. E a todos os meus familiares pelo incentivo e boas energias que transmitiram durante o curso.

Ao meu orientador, professor Jose Luís Giovanoni Fornos, pela coragem de abraçar a causa do ensino de literatura no município, a despeito de todos os desafios que enfrentamos. Pela generosidade no trato, pelo bom humor (quase) constante, pelos inúmeros cafés “carioquinha” na Livraria Vanguarda, acompanhados de conversas leves e sem qualquer traço de autoritarismo. Por ser um exemplo de intelectual, de educador e de ser humano, que se alegra genuinamente com as conquistas de seus estudantes, estimulando sua autonomia e liberdade pelos caminhos da pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), pelas condições para o desenvolvimento do trabalho. Às agências de fomento à pesquisa CNPQ/CAPES, pela bolsa de estudos concedida durante os quatro anos do curso, o que permitiu a redução de minha carga horária no trabalho e o maior tempo de dedicação a esta investigação.

Aos professores Gabriela Fernanda Cé Luft e Mauro Nicola Póvoas, pelas ricas contribuições e pela leitura atenta na ocasião do exame de qualificação. À professora Elisabeth Schmidt, pela gentileza e afeto com que aceitou compor a banca da defesa final.

Aos meus professores, colegas e amigos do Programa de Pós-Graduação em Letras da FURG, pelos encontros sempre produtivos, pelas descobertas, pela troca, pelo aprendizado diário e por compartilharem comigo este momento tão significativo.

Aos meus amigos da vida, os de longa data e os que se achegaram mais recentemente, pelo incentivo, paciência, bons conselhos, risadas e palavras de carinho e motivação.

Aos educadores e estudantes participantes desta pesquisa, por partilharem suas experiências, concepções, sonhos, frustrações e sentimentos comigo. Sem vocês nada teria sido possível. Hoje posso devolver-lhes com satisfação o fruto de nosso encontro.

E aos meus alunos de ontem, de hoje e de amanhã, que me ensinam todos os dias o que é ser educadora.

RESUMO

O presente estudo investiga os principais agentes envolvidos no processo de formação de professores e no ensino de literatura do município do Rio Grande, RS. A pesquisa propõe-se, inicialmente, discutir aspectos teóricos relacionados à escolarização da literatura, sobretudo no contexto brasileiro, bem como a formação de leitores e o próprio conceito de leitura. Aborda, ainda, a crise no ensino da disciplina e aponta possíveis caminhos alternativos, com especial atenção às contribuições da estética da recepção. Com relação à intervenção realizada, foram considerados sujeitos/objetos desta pesquisa: alunos e professores dos cursos de Letras da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e professores em atividade nas escolas estaduais do município. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados questionários, em uma fase considerada exploratória, e entrevistas com educadoras da rede estadual, na segunda fase. Na primeira etapa procurou-se traçar um perfil médio do professor de literatura na rede básica, bem como analisar o processo de formação dos acadêmicos de Letras no começo e no final do curso. Informações obtidas junto a dois professores universitários foram igualmente relevantes. Na segunda etapa, quatro educadoras da rede estadual foram selecionadas por zoneamento no município e entrevistadas em uma perspectiva qualitativa de viés interativo. O objetivo foi analisar as relações existentes entre hábitos de leitura, formação docente, orientações curriculares, legislação vigente, formação acadêmica e práticas de ensino e pesquisa de cada grupo em questão, procurando evidenciar possíveis desequilíbrios e cotejar a proposta metodológica da universidade com a prática de escolas secundárias. Nesse sentido, pretende-se também promover e fomentar o diálogo a respeito da lacuna evidenciada entre o ensino superior, representado pela universidade, e a educação básica no contexto do município.

Palavras-chave: Ensino de literatura – Formação de leitores – Formação de professores

RÉSUMÉ

Cette étude examine les principaux acteurs impliqués dans le processus de formation des enseignants et de l'enseignement de la littérature de Rio Grande, RS. La recherche vise à discuter d'abord les aspects théoriques liés à l'éducation de la littérature, en particulier dans le contexte brésilien, ainsi que la formation de lecteurs et le concept de la lecture. Aborde également la crise dans l'enseignement de la discipline et suggère des voies alternatives possibles, avec une attention particulière des contributions de l'esthétique de la réception. En ce qui concerne l'intervention effectuée, on a considéré comme des sujets / objets de cette recherche: les étudiants et les enseignants des cours de Lettres à l'Université fédérale de Rio Grande (FURG) et les enseignants qui travaillent dans les écoles publiques (coordonnées pour l'état du RS) de la ville. Pour réunir des données ont été utilisés des questionnaires, dans une étape considérée exploratoire, et des entrevues avec les éducateurs de l'état dans la deuxième phase. La première étape visait à attirer un profil moyen du professeur de littérature dans le réseau de base, ainsi qu'à analyser le processus de formation des étudiants de Lettres au début et à la fin du cours. Les informations obtenues à partir de deux professeurs universitaires étaient également pertinents. Dans la deuxième étape, quatre professeurs de l'état ont été sélectionnés pour le zonage municipal et interviewés dans une perspective qualitative dans un biais interactif. L'objectif était d'analyser les relations entre les habitudes de lecture, la formation des enseignants, des lignes directrices du curriculum, de la législation, la formation académique et des pratiques de l'enseignement et de la recherche de chaque groupe en question, en cherchant des déséquilibres possibles et en rassemblant la proposition méthodologique de l'université avec la pratique des écoles secondaires. En ce sens, nous avons l'intention de promouvoir et de favoriser le dialogue sur l'écart évident entre l'enseignement supérieur, représenté par l'université et l'éducation de base dans la municipalité.

Mots-clés: Enseignement de la Littérature - La formation des lecteurs - La formation des enseignants

ABSTRACT

The present study investigates the main agents involved in teacher training process and Literature teaching of the City of Rio Grande, RS. The research aims to initially discuss the theoretical aspects related to the schooling of literature, especially in the Brazilian context, among with the formation of readers and the concept of reading. Addresses also the crisis in the teaching of this subject and suggests possible alternative paths, with special attention to the contribution of the reception aesthetics. Regarding the intervention performed, were considered subjects/objects of this research: students and teachers of languages school at the Federal University of Rio Grande (FURG) and active teachers in state schools in the municipality. As data collecting instruments were used questionnaires, in a considered exploratory phase, and interviews with state educators in the second phase. In the first stage it was sought to draw an average profile of the literature teacher of the basic education network and analyze the process of formation of language undergrads at the beginning and end of the course. Information obtained from two college professors were also relevant. In the second stage, four state school teachers were selected through zoning in the municipality and interviewed in a qualitative perspective of interactive bias. The scope was to analyze the relationship between reading habits, teacher training, curriculum guidelines, current legislation, academic and teaching practices and research of each group under analysis, pursuing to highlight possible imbalances and collate the methodological proposal of the university with the practice of secondary schools. In this sense, it is intended to promote and increase the dialogue about the evident gap between higher education, represented by the university, and basic education in a municipality context.

Keywords: Literature teaching – Readers development - teacher training

RELAÇÃO DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
- ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- BNCC – Base Nacional Curricular Comum
- CONAE – Conferência Nacional de Educação
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CRE – Coordenadoria Regional de Educação
- DA – Diretório Acadêmico
- DCE – Diretório Central dos Estudantes
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
- FURG – Universidade Federal do Rio Grande
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FLIRG – Festa Literária do Rio Grande
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OCNEM – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN+ Ensino Médio – Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

ProUni – Programa Universidade para Todos

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SiSU – Sistema de Seleção Unificada

TALIS – Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (*Teaching and Learning International Survey*)

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UNB – Universidade de Brasília

UNE – União Nacional dos Estudantes

UPF – Universidade de Passo Fundo

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos na escola e porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio.	44
Figura 1: Avaliações do SAEB	45
Gráfico 2: Quanto ao gênero	101
Gráfico 3: Idade dos alunos ingressantes nos cursos de Letras em 2013	102
Gráfico 4: Cidade natal dos estudantes	103
Gráfico 5: Região de moradia	103
Gráfico 6: Tipo de escola em que cursaram o Ensino Médio	104
Gráfico 7: Escola onde concluíram o Ensino Médio	105
Gráfico 8: Leitura de ficção durante o ensino médio	106
Gráfico 9: Critério para seleção de obras ficcionais	107
Gráfico 10: Como avaliaram as aulas de literatura no ensino médio	113
Gráfico 11: Como eram suas aulas de literatura no ensino médio?	113
Gráfico 12: Em qual área específica desejam atuar	114
Gráfico 13: O curso de Letras foi sua primeira opção no ENEM?	115
Gráfico 14: Primeira opção no ENEM, exceto Letras:	115
Gráfico 15: Por que escolheu cursar Letras?	116
Gráfico 16: O que é literatura?	117
Gráfico 17: Quanto ao gênero – 2ª etapa	119
Gráfico 18: Quanto à idade – 2ª etapa	120
Gráfico 19: Região de moradia – 2ª etapa	121
Gráfico 20: Quanto à cidade natal – 2ª etapa	122
Gráfico 21: Disponibilidade de tempo para os estudos	123
Gráfico 22: Em qual área específica deseja atuar – 2ª etapa	125
Gráfico 23: conceito de literatura – 2ª etapa	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Tipo de escola – ensino médio	104
Quadro 2: Gêneros literários preferidos	108
Quadro 3: Autores citados sem especificar a obra	109
Quadro 4: Obras citadas mais de uma vez	110
Quadro 5: Autores que tiveram mais de uma obra citada	110
Quadro 6: Títulos citados apenas uma vez	111
Quadro 7: Índice de evasão dos cursos de Letras/noturno	118
Quadro 8: Atividades que desempenha além dos estudos	123
Quadro 9: Razões que justificam os índices de evasão	127
Quadro 10: Expectativas com relação ao curso	128
Quadro 11: Alterações com relação aos hábitos de leitura	128
Quadro 12: Aspectos positivos do curso de Letras	129
Quadro 13: Aspectos negativos do curso de Letras	130
Quadro 14: Como avaliam as aulas de literatura na graduação	131
Quadro 15: Leituras sobre ensino de literatura e formação de leitores	132
Quadro 16: Contato com a LDB e com os PCNs	132
Quadro 17: Escolas e professores – 1ª etapa	143
Quadro 18: Bairro de residência dos professores – 1ª etapa	146
Quadro 19: Tempo de serviço dos professores – 1ª etapa	150
Quadro 20: Primeira opção de graduação dos professores – 1ª etapa	151
Quadro 21: Escolha profissional dos professores – 1ª etapa	152
Quadro 22: Conceito de literatura dos professores – 1ª etapa	154
Quadro 23: Livros lidos no último ano pelos professores – 1ª etapa	156
Quadro 24: Disponibilidade de tempo para o planejamento das aulas	160
Quadro 25: Objetivos do ensino de literatura dos professores – 1ª etapa	161
Quadro 26: critérios para elaboração das aulas dos professores – 1ª etapa	162
Quadro 27: Relevância do ensino de literatura dos professores – 1ª etapa	163
Quadro 28: Lacunas identificadas na formação acadêmica dos professores – 1ª etapa	164
Quadro 29: Obstáculos à realização do trabalho dos professores – 1ª etapa	166
Quadro 30: Como avaliam os PCNs – professores 1ª etapa	167
Quadro 31: Projetos e ambições como professores de literatura – 1ª etapa	170

SUMÁRIO

Considerações iniciais	17
CAPÍTULO 1 – O ensino de literatura no Brasil: leituras, leitores...	24
1.1 Popularização da leitura e da literatura como disciplina escolar no Brasil: aspectos históricos	25
1.1.1 A LDB vigente, os PCNs, programas vinculados ao MEC e demais documentos: o discurso oficial <i>versus</i> práticas docentes	36
1.1.2 O Plano Nacional de Educação e o sistema de avaliação da Educação Nacional: um breve panorama	43
CAPÍTULO 2 – Literatura, escola e práticas de leitura: diálogos possíveis	48
2.1 A leitura como ato social	48
2.2 Estética da recepção e teoria do efeito: o leitor em foco	56
2.3 Literatura: “daquelas coisas difíceis de definir, mas fáceis de reconhecer”...	62
2.4 O ensino de literatura no Brasil e o desafio de formar leitores: para que ensinar literatura na escola? Que leitores queremos?	71
2.4.1 Livro didático: suporte útil ao aprendizado ou mais um obstáculo ao contato com o texto literário?	81
CAPÍTULO 3 – A trajetória de formação de professores de literatura em Rio Grande	86
3.1 Aspectos históricos e sociais do município do Rio Grande	87
3.2 Cursos de Letras no Brasil: um percurso histórico	91
3.3 Caracterização da pesquisa - Metodologia e instrumentos	93
3.3.1 A construção dos questionários	98
3.4 Intervenção com estudantes e professores dos cursos de Letras da FURG	100
3.4.1 Estudantes de Letras ingressantes em 2013	101
3.4.2 Estudantes de Letras em 2016	118
3.4.3 Professores da graduação em Letras: disciplinas de Introdução aos Estudos Literários e Teoria da Literatura	133

3.5 Quem, afinal, são esses professores?	142
3.5.1 As escolas e os educadores contemplados na primeira fase de coleta de dados	143
3.5.1.1 Interpretação compreensiva das questões	145
3.6 Entrevistas com as professoras selecionadas na segunda fase de coleta de dados	174
3.6.1 “Ser professora não é um dom, é um ‘karma’”: entrevista com M. L.	177
3.6.2 A professora que amava os livros: troca de ideias com E. S.	185
3.6.3 “Eu não conseguiria fazer outra coisa que não fosse ensinar”: um café com R. M.	189
3.6.4 J. C.: a professora que sonha com os palcos	195
3.7 Entrecruzamento dos discursos: considerações a respeito das entrevistas	201
3.8 A utopia da articulação entre escola e academia: penúltimas palavras	214
Costurando os retalhos ou expandindo o diálogo: considerações finais	219
Referências	228
Apêndices	238
Anexos	278

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A motivação para este estudo é fruto de minha prática diária: sou professora na rede municipal de educação em Rio Grande, RS, e, na condição de docente, ouço com frequência pelo menos duas das perguntas mais recorrentes entre nossos estudantes, em qualquer área ou nível do conhecimento: *para que temos de estudar isso? Onde iremos “aplicar” essa grande quantidade de informações que recebemos na escola?*

Dessas dúvidas, para as quais muitas vezes não temos resposta, adveio outra, bem mais específica e provocadora: em um cenário sociopolítico que valoriza a formação técnica e profissionalizante², qual o lugar da literatura? Seria a escola, por meio de uma disciplina de caráter obrigatório para o ensino médio, a maior responsável por definir o espaço social ocupado pela leitura do texto literário?

E mais: em um contexto digitalizado, de *hipervelocidade* da informação, pautado pela imagem e no qual tudo tem aparência de espetáculo, teriam os livros e a leitura apelo suficiente junto ao público mais jovem? Ou ainda: como selecionar as obras, como definir o “cânone escolar”? Seria essa dificuldade de seleção a grande responsável pelo desinteresse dos estudantes diante da leitura de literatura?

Diversos estudos³ vêm sendo realizados nesse âmbito, sobretudo após a década de 1980, no que diz respeito à leitura, ao letramento literário e ao caráter mediador do professor. Não raro, reflexões apocalípticas apontam para o fim do livro e dos leitores, concluindo que os jovens não leem “Literatura”⁴ fora da escola. Outros, mais atentos, admitem que os adolescentes têm lido (e muito!), embora suas escolhas, comumente ligadas às leis do mercado e do consumo, nem sempre levem em consideração as sugestões do professor que, via de regra, sem tempo para realizar as próprias leituras e desatualizado com relação à metodologia adotada com

² A referência é feita basicamente ao lugar ocupado pela literatura na organização do currículo escolar. Embora seja uma disciplina tradicional, a carga horária destinada às aulas de literatura fica restrita a uma ou duas horas/aula semanais, fato que evidencia um desequilíbrio entre as disciplinas e denota uma determinada posição política por parte do poder público.

³ São fundamentais nesse caso as contribuições de Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Márcia Abreu, Vera Aguiar, Maria da Glória Bordini, Magda Soares, Lígia Chiappini, Rildo Cosson, William Roberto Cereja, entre outros.

⁴ Como referência à literatura canonizada.

os estudantes, acaba dependente do livro didático. Quanto a esse aspecto, concordo com Bartolomeu Campos Queirós, quando diz:

A escola é servil. Ela está a serviço de determinadas causas e ideologias. A literatura (arte) não é servil. Ela só existe em liberdade, e seu compromisso é para com a revelação. Para tanto persegue a beleza. Daí, todas as vezes em que a escola lança mão da literatura, quer transformá-la em “instrumento pedagógico”, mesmo cortando as asas do leitor para um voo amplo, desmedido, desfronteirado. A escola reduz as funções maiores do texto literário e o transforma em objeto de convergência, sem escrúpulo. (QUEIRÓS, 1997, p. 41)

É, portanto, bastante comum que obras literárias utilizadas na escola e associadas ao rótulo de “clássicas” – brasileiras ou estrangeiras – geralmente sejam vistas pelos estudantes como “chatas”, “cansativas”, ou “de linguagem difícil”. Por outro lado, a quantidade de publicações específicas para o público jovem, plenas de aventuras e elementos fantásticos, segue em alta nas últimas décadas – corrobora minha afirmação o sucesso de obras com elementos mitológicos como *Harry Potter* e *Percy Jackson*, sagas vampírescas, biografias de ícones da música *pop* e os romances de Nicholas Sparks e John Green⁵.

Fato é que o mercado editorial cada vez mais encontra nos adolescentes um público ávido e fiel de consumidores, sempre atentos às continuações dos populares livros em formato de série, que lembram, com pouco mais de sofisticação, os antigos folhetins. Multiplicam-se as opções de formato e as facilidades na compra; livrarias e lojas de departamento ampliam suas estantes e ilhas dedicadas ao público mais jovem. Amplia-se, com igual rapidez, o preconceito da academia diante do fenômeno. Para Jaime Ginzburg,

Existe um descompasso entre a pesquisa acadêmica em estudos literários e a situação do ensino universitário na área de Letras. Embora os últimos trinta anos tenham sido caracterizados por fortes discussões em paradigmas e modelos conceituais, os programas curriculares de Letras têm sido caracterizados de forma predominantemente conservadora, com poucas exceções. Se, por um lado, as pesquisas mais corajosas têm procurado rever os fundamentos do cânone e discutir possibilidades de mudanças de paradigmas, por outro, as instâncias responsáveis pelo ensino de pós-graduação e graduação têm tido dificuldades e resistências

⁵ Narrativas (geralmente) em série, cujas temáticas envolvem grandes sagas, protagonizadas por seres humanos e mitológicos, ou obras voltadas para o público adolescente, que retratam dilemas típicos dessa faixa etária.

quanto à articulação entre o cotidiano de sala de aula e a coragem das mudanças. (GINZBURG, 2012, p. 21).

Assim, a opção pela pesquisa circunscrita ao ensino de literatura no ensino médio decorre do fato de ser essa, muitas vezes, a última etapa de estudo formal a que os jovens se submetem. É também o período em que provavelmente serão consolidadas as relações – harmoniosas ou não – com o hábito de leitura e com o saber literário que carregarão consigo pela vida.

Parece então pertinente perguntar⁶: quais as convergências e divergências entre as sugestões propostas pelos professores da rede básica e as obras procuradas pelos estudantes? Que abismo é esse, do qual poucos se ocupam? Como equacionar essas questões e mediar o universo de leitura dos alunos, sem que percam o prazer de ler? Como se explica o descompasso entre os discursos da academia e dos documentos norteadores – baseados na LDB – e a realidade das práticas concretas realizadas nas escolas?

Apesar da urgência do tema, com relação ao ensino de literatura e à formação de educadores dessa disciplina, poucas⁷ são as discussões propostas nos cursos de pós-graduação em estudos literários e insuficientes as pesquisas que realmente analisem o universo de sujeitos envolvidos. A pesquisa acadêmica interessada no cotidiano escolar, regionalizada e voltada para a função social da leitura, ainda padece de certo preconceito, ao qual se referiu Ginzburg (2012).

De tais fatores, aliados a uma alarmante desvalorização⁸ sociocultural da carreira docente, resulta que a cada ano há menos jovens dispostos a atuar como professores, a despeito do programa de incentivo “Seja um professor”⁹, lançado pelo Governo Federal em 2009, que elenca uma série de medidas facilitadoras do acesso

⁶ Tais questionamentos, bem como tantos outros presentes ao longo do trabalho, não constituem necessariamente minhas questões de pesquisa (apontadas no decorrer do texto), mas contribuem para a discussão do tema e exprimem certas dúvidas formuladas a partir do próprio ato da pesquisa.

⁷ Quando comparadas a pesquisas dedicadas à crítica literária ou à teoria da literatura.

⁸ Segundo matéria veiculada no portal “Uol Educação”, em 2013, entre os 21 países pesquisados, o Brasil ocupava a penúltima posição no que tange ao respeito e à valorização dos educadores, ganhando apenas de Israel. “Em cada país, os pesquisadores analisaram se a profissão é muito procurada, qual é o *status* social dos professores e se os entrevistados acreditam que os alunos respeitam os docentes. Os dados foram reunidos em um índice e, em seguida, classificados”. De acordo com os dados obtidos, à pergunta “Gostaria que seus filhos fossem professores?”, apenas 20% dos entrevistados brasileiros responderam “sim”. Disponível em: <educação.uol.com.br>. Acesso em: set. 2014.

⁹ Disponível em: <sejaumprofessor.mec.gov.br>. Acesso em: set. 2014.

a cursos de licenciatura, como o FIES, o PROUNI e a UAB, como formas de combater a carência de professores para a educação básica.

O descontentamento com a escolha profissional também se converte em casos de absenteísmo, afastamento por doença, aposentadoria prematura ou abandono de função. Não é incomum ver educadores determinados a mudar de área ou que complementam a renda familiar com atividades alternativas. Igualmente tem aumentado o número de candidatos que, aprovados em concursos para professor municipal ou estadual, não efetivam a posse do cargo, provavelmente em função de oportunidades mais rentáveis.

O ensino de literatura, imerso na crise¹⁰ do sistema educacional brasileiro, acaba ainda relegado a uma posição de inferioridade em relação a outras disciplinas, em geral as de ciências exatas e naturais, consideradas pelo senso comum como “mais importantes”, isto é, mais úteis para se alcançar uma boa vaga no mercado de trabalho. Essa lacuna, incentivada pela cultura tecnicista e mercadológica na qual *ainda* nos vemos imersos, acaba por produzir dados preocupantes com relação ao alfabetismo funcional brasileiro:

Os dados do indicador do alfabetismo funcional (INAF) de 2011-2012, recolhidos entre a população de 15 anos ou mais pela ONG Ação Educativa, em colaboração com o Instituto Paulo Montenegro, indicam que 27% dos brasileiros são analfabetos funcionais: leem e não entendem o que leem, sendo que 47% da população apresenta um nível de alfabetização apenas básico, só 35% daqueles que concluíram o ensino médio estão plenamente alfabetizados, e 38% dos sujeitos com nível superior completo dominam realmente a leitura e a escrita. (AGUIAR, 2013. p. 158)

Com base nos dados mencionados e tendo em vista a importância do tema, esta investigação tem como foco o ensino de literatura no município do Rio Grande/RS, com o principal objetivo de elaborar um perfil médio do educador da disciplina e dos aspectos que envolvem sua prática docente, acompanhando sua trajetória de formação desde o ingresso no curso de licenciatura até o cotidiano em

¹⁰ Segundo Nicola Abbagnano (2007, p. 259), o termo crise se refere a uma série de transformações decisivas em qualquer aspecto da vida social. Para o autor, uma época de crise é aquela que se opõe a um período de organicidade ou estabilidade social. Em função do desequilíbrio, abre-se um abismo entre o passado e o futuro, e o presente passa a ser identificado como uma fase de desorientação, desconfiança ou desespero. Para J. Ferrater (2004, p. 615), a crise e as tentativas de solucioná-la são simultâneas. Ferrater também faz referência às reflexões de Ortega y Gasset, que identifica as seguintes características em um período de crise: hiperconsciência, aumento de possibilidades, perplexidade, desarraigamento, desvanecimento de crenças, inadequação entre o vivido e o desejado, inadequação entre teorias e práticas e proliferação de salvagens parciais.

sala de aula, incluindo observações acerca dos obstáculos, conquistas e desafios enfrentados enquanto professores em atividade.

O ambiente das escolas, inclusive o uso das bibliotecas, além da escolha (ou não) de livro didático e as condições de trabalho foram considerados na pesquisa. Foram aplicados questionários e realizadas entrevistas com professores de literatura das escolas estaduais do município, bem como com alunos e professores do primeiro e último período de cursos de Letras da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), em uma perspectiva de pesquisa qualitativa, de viés interativo, cuja metodologia permite a utilização de dados quantitativos como complemento.

É preciso esclarecer que, para os propósitos deste estudo, a concepção adotada considera a literatura enquanto manifestação artística, histórica e socialmente delimitada, sujeita a ressignificação, segundo valores, culturas e cenários distintos. Por sua natureza discursiva, é permeada por relações de poder e, justamente por essa condição, constitui um importante instrumento de libertação e emancipação individual ou coletiva.

Através de uma análise, que revela não apenas limitações ou equívocos, mas valoriza práticas bem-sucedidas e busca ampliar horizontes de atuação e apontar caminhos alternativos diante da crise, espera-se contribuir para o diálogo acerca da formação de professores de literatura de nosso município. Nesse sentido, serão abordadas as seguintes temáticas relacionadas ao ensino da disciplina: bases legais, documentos norteadores e programas do governo, tendências teóricas/históricas relacionadas à leitura e ao ensino da disciplina, formação de professores e práticas de ensino.

Para tanto, esta proposta de estudo está dividida em três capítulos, com suas respectivas subdivisões. O primeiro capítulo trata das bases legais e dos parâmetros e orientações com relação à área específica de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, publicados pelo Ministério da Educação, como políticas públicas que têm como objetivo principal orientar a prática docente no país. Nesse sentido, são cotejados a Lei de Diretrizes e Bases da Educação vigente (Lei n.º 9.394/96), os PCN, os PCN+ e as *Orientações curriculares para o ensino médio*. A ideia é confrontar o conteúdo veiculado pelo governo federal com as concepções e práticas de ensino de literatura de professores e alunos entrevistados.

No segundo capítulo, o objetivo é discutir a questão do ensino de literatura no Brasil, com ênfase na leitura como prática histórica e social, uma vez que intervém

em todas as outras áreas do conhecimento e é fundamental para o desenvolvimento da expressão escrita e oral dos estudantes. Desse modo, a pesquisa segue os rastros da história da leitura e do ensino de literatura no Brasil, procurando estabelecer relações com a formação de professores e de leitores.

Como suporte teórico foram utilizadas as contribuições de Terry Eagleton, Tzvetan Todorov, Antoine Compagnon, Roland Barthes, Pierre Bourdieu e as considerações de Roger Chartier a respeito dos conceitos de literatura e práticas de leitura. No que tange à recepção da obra literária, são fundamentais os apontamentos de Wolfgang Iser, Umberto Eco e Hans Robert Jauss, além de Alberto Manguel, com relação à história da leitura. Acerca da formação de professores e do ensino de literatura, são oportunas as reflexões de Regina Zilberman, Marisa Lajolo, Jaime Ginzburg, Michèle Petit, Lígia Chiappini, Vera Aguiar, Cyana Leahy-Dios, Vincent Jouve, William Roberto Cereja, Magda Soares, Rildo Cosson, entre tantos outros autores, mencionados no decorrer do texto.

Naturalmente, certos conceitos e/ou correntes teóricas não serão aqui abordados na complexidade com que foram concebidos. Nossa proposta maior jamais foi concentrar a análise em uma ou outra tendência ou movimento artístico. Ao contrário: se optamos por uma seleção de autores que abordam tal problemática, é com o intuito de salientar a relevância do tema, não apenas em âmbito local, mas como fenômeno recorrente em diferentes ambientes culturais (LEAHY-DIOS, 2000).

O terceiro capítulo é dedicado à pesquisa de campo e se subdivide em oito partes. A primeira parte, intitulada “Aspectos históricos e sociais do município do Rio Grande”, traça um breve panorama histórico e social do município enquanto cenário da pesquisa. O propósito é prestar esclarecimentos com relação às peculiaridades da região, além de iluminar possíveis questionamentos relativos à intervenção, bem como justificar a escolha do local de estudo. A segunda subdivisão, “Cursos de Letras no Brasil: um percurso histórico”, refere-se à implantação e consolidação dessas licenciaturas no país, culminando no contexto da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e apresentando o perfil do candidato e do aluno egresso, segundo a instituição. A terceira parte, “Caracterização da pesquisa”, é dedicada a situar o leitor diante dos caminhos metodológicos adotados. Na mesma seção, “A construção dos questionários” versa sobre o processo de produção dos questionários aplicados durante a pesquisa, esclarecendo a opção por cada bloco de questões e evidenciando as peculiaridades de cada caso.

Na quarta subdivisão é proposta uma discussão a respeito da intervenção realizada no ambiente acadêmico, envolvendo estudantes e professores vinculados ao Instituto de Letras e Artes (ILA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), com o objetivo de investigar o processo de formação do professor de literatura em dois momentos cruciais: o início e o final do curso de graduação.

A quinta parte, “Quem, afinal, são esses professores?”, apresenta as escolas e professores contemplados na primeira fase da pesquisa e elabora um perfil básico dos educadores de literatura no município do Rio Grande, por meio de uma análise qualitativa/interativa, conforme os apontamentos de Maria Marly de Oliveira (2013). Por seu turno, na sexta subdivisão, são apresentados os resultados da segunda fase da investigação, em que quatro educadoras selecionadas por zoneamento foram entrevistadas, com o objetivo de aprofundar questões suscitadas na etapa anterior. Na sétima parte é proposto um entrecruzamento desses relatos, buscando convergências e dissonâncias entre eles. A oitava e última subdivisão trata da articulação entre a formação docente em nível de graduação e a prática realizada nas escolas estaduais, considerando pontos de diálogo produtivo e evidenciando lacunas existentes entre o discurso acadêmico e a realidade da educação em nível básico.

Assim, a realização de um trabalho dessa natureza, de longo percurso e impossível (e indesejável) conclusão, é dedicada aos professores e estudantes das escolas e da universidade no município do Rio Grande. Nosso desejo é de que esteja acessível aos trabalhadores da educação, sujeitos ou não desta pesquisa, e que esta leitura lhes seja agradável, elucidativa e instigante, posto que resulta do material mais fértil: uma grande curiosidade, aliada à consciência de que o conhecimento, necessariamente, se produz para todos.

CAPÍTULO 1. O ENSINO DE LITERATURA NO BRASIL: LEITURAS, LEITORES...

Para ler eu tapava os ouvidos. Os países distantes que encontrava nessas aventuras jogavam familiarmente entre si como flocos de neve. E, assim como a distância que, quando está nevando, conduz nossos pensamentos não para um horizonte mais amplo, mas para o interior de nós mesmos, Babilônia e Bagdá, San Juan de Acre e Alasca, Tromsø e o Transvaal se encontravam dentro de mim.

Walter Benjamin – *Enfance berlinoise*

Pensar o ensino de literatura em um país de grandes dimensões como o Brasil, seja com relação ao território ou a seus múltiplos ambientes culturais, implica tomar consciência de que formulações categóricas ou limitadoras não irão vingar. Na condição de nação periférica e dependente, nas palavras de Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1991), o Brasil de mais de duas décadas depois da publicação de *A literatura rarefeita* ainda carece de estudos¹¹ relacionados à formação de leitores e, mais especificamente, ao ensino de literatura que oferece a seus jovens, secundaristas ou licenciandos.

O círculo vicioso que permeia essas relações é tão complexo quanto desafiador: editoras ditando escolhas didáticas, políticas públicas improdutivas, professores desvalorizados e sem formação teórico-metodológica adequada, apelos do mundo digital, preços abusivos dos livros, ausência da família na educação, falta de uma “cultura da leitura” na sociedade de um modo geral, entre tantos outros aspectos que inibem a formação de leitores de literatura.

Qualquer discussão do tema que desconsidere, portanto, o contexto social e seus desdobramentos, revelados na práxis cotidiana, acaba por reproduzir o famoso “mais do mesmo”, repetindo discursos e culminando no pessimismo típico ou na ilusão pueril de quem ignora a realidade dos sujeitos envolvidos no processo.

Nesse sentido, importa analisar o ensino de literatura como produto e produtor de seu meio, devidamente condicionado às referências socioculturais sob

¹¹ Com relação aos trabalhos acadêmicos a respeito do ensino de literatura realizados entre 1987 e 2012 e cadastrados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, consultar a tese de doutoramento *Retrato de uma disciplina ameaçada: a literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)*, de Gabriela Fernanda Cé Luft (2014).

as quais é praticado. Pensar diacronicamente seus caminhos, além de cotejar determinados pressupostos teóricos e metodológicos, em diálogo com as políticas públicas que a ele se relacionam, parece ser um rumo lúcido e quiçá possa contribuir para discussões posteriores.

1.1 Popularização da leitura e da literatura como disciplina escolar no Brasil: aspectos históricos

Somos leitores. Em maior ou menor complexidade, desenvolvemos ao longo da vida a capacidade de decifrar e interpretar mensagens, sejam elas escritas, imagéticas ou sonoras. Se pensarmos a leitura como ato mais abrangente que a mera decodificação de símbolos gráficos, perceberemos o quanto sua prática atravessa nossa construção humana, por tempos e espaços. Alberto Manguel assinala a importância histórica do surgimento da figura do leitor:

Desde os primeiros vestígios da civilização pré-histórica, a sociedade humana tinha tentado superar os obstáculos da geografia, o caráter final da morte, a erosão do esquecimento. Com um único ato – a incisão de uma figura sobre uma tabuleta de argila – o primeiro escritor anônimo conseguiu de repente ter sucesso em todas essas façanhas aparentemente impossíveis. Mas escrever não é o único invento que nasceu no instante daquela primeira incisão: uma outra criação aconteceu no mesmo momento. Uma vez que o objetivo do ato de escrever era que o texto fosse resgatado – isto é – lido, a incisão criou simultaneamente o leitor, um papel que nasceu antes mesmo de o primeiro leitor adquirir presença física. O escritor era um fazedor de mensagens, criador de signos, mas esses signos e mensagens precisavam de um mago que os decifrasse. (MANGUEL, 1997, p. 207)

Assim como é pertinente historicizar a construção e o desenvolvimento da figura do leitor através dos tempos, cada pessoa capaz de ler possui uma história particular de leitura, enquanto conhecimento socialmente transmitido e internalizado. Através dos processos de alfabetização e de letramento, experienciamos, individualmente, uma espécie de rito de passagem que nos faz pertencer ao mundo daqueles que dominam o “código”, o sistema, e, portanto, passam a requerer certo cuidado, no sentido de que ler é também um exercício de poder.

Do Alonso Quijana, enlouquecido por ler em demasia, às damas que desvendavam, ainda que na ficção, o que antes era mistério ao folhear as páginas

dos folhetins, ler foi, desde a antiguidade¹², um hábito considerado perigoso. Assim diz Regina Zilberman (2008), referindo-se à concepção em vigor no século XVII: “À leitura intensiva se atribui grave delito: ela transtorna e transforma seu leitor.” (p. 21).

Tanto a Igreja Católica quanto os reformistas e críticos de sua doutrina advertiam para os danos causados pelo excesso de leitura e alertavam para os perigos de má interpretação das Sagradas Escrituras. A versão da Bíblia em língua vernácula, acessível a um público maior, também representava uma ameaça à educação e doutrinação dos jovens, na medida em que não mais aceitariam qualquer argumento ou advertência como uma verdade supostamente advinda de um texto bíblico. Já nas primeiras décadas da modernidade, a Europa presenciou a expansão da tipografia e do mercado de livros, o que, conseqüentemente, fez aumentar o contingente de leitores assíduos. Contudo, ler jamais deixou de representar uma ameaça à ordem social, e resquícios dessa mentalidade ecoam ainda em nossos dias.

Se, como em um ritual de iniciação, a capacidade de ler introduz e consolida o sujeito em determinada comunidade – a dos leitores –, ao mesmo tempo emancipa o indivíduo de suas predeterminações identitárias coletivas, de suas referências familiares e culturais, antes principais determinantes de seu modo de pensar, agir e estar no mundo.

E assim como é impossível conhecer essas histórias pessoais de leitores, é imensamente árdua a tarefa de construir “a” história da leitura, na medida em que se compõe das infinitas micro-histórias individuais. A propósito, seria equivocado pensar que uma história dessa natureza fosse capaz de acompanhar a cronologia da história política tradicional, por exemplo. Cada época e lugar conferiram valor e relevância peculiares ao ato de ler, o que não pode ser narrado em uma sequência temporal linear (MANGUEL, 1997).

Da mesma forma, uma história da leitura não poderia jamais ser submetida à periodização ordenada de uma história da literatura clássica, já que, entre os processos de produção, circulação e recepção/crítica de uma determinada obra, aliados à construção do gosto e aos elementos locais, há mais mistérios e nuances do que se possa supor. No caso do Brasil do século XIX, apenas para citar um

¹² Segundo Zilberman (2008), o posicionamento contrário à leitura já aparece em *Fedro*, um dos diálogos de Platão. Para o filósofo, ler textos de outrem resultaria em uma espécie de preguiça mental, além de disseminar um “saber artificial”, o que impediria a formação de um pensamento complexo e genuíno do indivíduo.

exemplo, há imensa distância entre o que era produzido em âmbito nacional e o que as pessoas de fato liam¹³. Assim,

Uma história da leitura salta para frente até nosso tempo – até mim, até minha experiência como leitor – e depois volta a uma página antiga em um século estrangeiro e distante. Ela salta capítulos, folheia, seleciona, relê, recusa-se a seguir uma ordem convencional. (MANGUEL, 1997, p. 37)

A partir dessas considerações, talvez seja mais apropriado para efeito deste estudo pensar as relações entre a leitura e a popularização do livro enquanto objeto de desejo e consumo, para seguir relacionando esses fatores à escolarização do ato de ler enquanto projeto social burguês. Sem pretensões totalizantes, portanto, é possível situar na Europa do século XVIII a consolidação do hábito da leitura e do consumo de livros de modo razoavelmente definitivo.

Nesse período, o continente europeu vivencia, com relativa ênfase, as decorrências da revolução industrial, não restrita ao âmbito econômico e suas mudanças tecnológicas irreversíveis, mas com reflexos nos diferentes níveis da vida social. Na política, consolidam-se os governos democráticos, garantindo maior participação popular na vida pública. No campo cultural, populariza-se o acesso à educação nas cidades, fato que promoveu intensas transformações sociais, entre elas, o acesso à leitura. Regina Zilberman assinala que essa revolução cultural

decorreu, de um lado, da multiplicação dos meios de reprodução mecânica que difundem os bens culturais, antes privilégio de uma elite social e intelectual, como mostra Walter Benjamin, e, de outro, o fato advém da ampliação do sistema escolar que, começando sua tarefa pela alfabetização, propicia o aumento do público leitor e fortalece modalidades de expressão que não mais se transmitem através dos códigos oral e visual, mas por intermédio da escrita. (ZILBERMAN, 1988, p. 12).

O crescente acesso à educação regular e à leitura tem como resultado inequívoco a vulgarização dos bens culturais, agora desprovidos da aura que antes os revestia e lhes restringia o alcance a membros das classes dominantes. Essa vulgarização, associada à propagação de gráficas e editoras, permite o acesso à arte a qualquer pessoa que manifeste interesse em consumi-la.

¹³ “No auge do Romantismo de caráter nacionalista brasileiro, o grande público deleitava-se com romances estrangeiros” (Márcia Abreu, em palestra proferida ao Programa de Pós-Graduação em Letras da FURG, em 2012).

Se, por um lado, a democratização da leitura difunde o conhecimento e emancipa o indivíduo, por outro, essa espécie de banalização da cultura, mediante a facilidade de reprodução e comercialização, faz com que surja um novo conceito de arte, associado à massificação cultural decorrente de tal fenômeno. Ao mesmo tempo, ainda de acordo com Zilberman (1988), aproveitando-se do maior número de alfabetizados, multiplicam-se as obras institucionais, voltadas a um objetivo pedagógico, religioso e/ou moralizante.

Ao corroborar o ideal iluminista de que o livro tem poder emancipatório, a burguesia passa a divulgar progressivamente a importância do acesso à leitura como direito inalienável do indivíduo e que, portanto, deveria ser disponibilizado em instituições escolares. Igualmente, a indústria cultural nascente passa a preocupar-se com a circulação permanente e o comércio de obras adaptadas ao gosto popular.

É nessa época que os primeiros *best-sellers* surgem como fenômeno, trazendo temas associados à vida urbana e às relações sociais. Um bom exemplo é *Les mystères de Paris*, de Eugène Sue, romance em formato de folhetim publicado entre 1842 e 1843 no *Journal des Débats*, que trazia uma combinação de elementos necessários para agradar o grande público.

Um *best-seller* é, em geral, caracterizado pelos seguintes aspectos: retórica culta e consagrada, porém de fácil assimilação; personagens arquetípicos; grande teor de suspense; atualidade informativo-jornalística; “pedagogismo” (intenção de transmitir uma lição), e veiculação de fascículos do texto em jornais e revistas com preço relativamente baixo, o que facilitava o acesso ao material (SODRÉ, 1985). Da metade do século XIX em diante, essas obras conquistaram, sobretudo, o público leitor feminino, e a contribuição da mulher para a consolidação do gênero torna-se fundamental.

A participação da escola no processo de popularização da leitura é igualmente basilar, já que se apresenta como a instituição responsável por selecionar, através de avaliações, os mais aptos a pertencer ao novo modelo de sociedade proposto. Ela surge então como uma nova variável de classificação social, suplantando, por vezes, a do poder aquisitivo.

Nesse contexto, o domínio da leitura converte-se em agente de transformação social, que encontra na literatura seu maior aliado. Para Zilberman, se o ato de ler proporciona uma relação privilegiada com a realidade vivida, com a capacidade de

superá-la, a literatura contribui imensamente para que se consolide um público leitor crítico e participativo, já que a obra de ficção

avulta como o modelo por excelência da leitura. Pois, sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela nunca se dá de maneira completa e fechada. Pelo contrário, sua estrutura, marcada pelos vazios e pelo inacabamento das situações e figuras propostas, reclama a intervenção de um leitor, o qual preenche estas lacunas, dando vida ao mundo formulado pelo escritor. (ZILBERMAN, 1988, p. 19)

Em última análise, embora o hábito de ler literatura já estivesse consolidado entre os membros das classes dominantes, foi somente com a propagação dos suportes para textos impressos (jornais, revistas, folhetos) e o acesso à escola regular que a leitura se tornou de fato parte do cotidiano europeu, o que levaria um tempo considerável para acontecer em solo brasileiro.

O ensino regular no Brasil tem início oficialmente com a instalação de escolas confessionais, a partir da proposta de cunho catequético da Companhia de Jesus, por volta de 1549, que vigorou até 1759, com a sua expulsão pela Reforma Pombalina¹⁴. É, portanto, pelas mãos dos jesuítas que leitura e escrita inserem-se em nosso contexto como parte de um projeto bastante particular, inspirado no ideal iluminista, de teor humanista.

Até meados do século XVII, os programas educacionais restringiram-se ao objetivo de formar religiosos e bacharéis. Quem desejasse seguir outro caminho provavelmente concluiria seus estudos em Coimbra. Logo, não surpreende o fato de que apenas uma ínfima parcela da população, com acesso a tal oportunidade, retornasse ao Brasil para atuar profissionalmente.

Essencialmente, essas escolas possuíam um currículo que incluía noções de leitura, escrita e matemática básica. Não raro, os religiosos queixavam-se da escassez de recursos para manter as escolas, além da dificuldade em lidar com a ignorância da população de um modo geral. Assim, os conteúdos fundamentais

¹⁴ O Marquês de Pombal, representante do despotismo esclarecido português, tinha como um de seus principais objetivos intervencionistas transformar o reino lusitano em uma metrópole capitalista. Assim, pôs em prática uma série de políticas públicas em Portugal e em suas colônias, conhecida como a “Reforma Pombalina”. Entre esses atos estavam o fim da escravidão dos índios e a permissão de uniões matrimoniais entre índios e portugueses. Consequentemente, foi determinada a expulsão de muitos jesuítas, descontentes com a interferência do governo em questões relacionadas aos povos indígenas. Com a expulsão dos religiosos, a educação passou a ser controlada prioritariamente pelo Estado.

lecionados no país valorizavam, sobretudo, rudimentos de latim, retórica, oratória e gramática. O ensino de literatura exaltava os clássicos gregos e latinos, em uma concepção humanista do mundo, ligada à renascença (MALARD, 1985). O objetivo, ao fazer ecoar as obras de Homero, Virgílio e Cícero, era formar religiosos capazes não apenas de catequizar gentios, mas de cantar suas realizações em poemas e sermões. Esse tipo de ensino, distante e desvinculado da realidade dos estudantes, permaneceria como prática na educação brasileira ainda por muito tempo.

O *Ratio Studiorum*, plano de estudos formulado pela Companhia de Jesus, publicado em 1599, dividia o curso básico em aulas de gramática, de retórica e de humanidades, a fim de garantir o bom uso da língua, aliado ao conhecimento da cultura clássica. Como se vê, a escola em terras brasileiras esforçava-se em imitar o padrão de educação praticado na metrópole, sem espaço para qualquer inovação e inflexível diante das necessidades locais.

Esse modelo de educação era destinado aos filhos de membros da elite agrária, o que fazia aumentar a distância entre os letrados e a grande maioria de analfabetos, cuja “educação” voltava-se unicamente para a realização de serviços braçais. O domínio da norma culta da língua por poucos funcionava – o que perdura até os dias atuais – como eficiente instrumento de dominação, responsável pela manutenção da rigidez e imobilidade social.

Com a Reforma Pombalina e a expulsão dos jesuítas, a educação passa a ser financiada pelo Estado, que, a partir da transferência da corte portuguesa em 1808 para o Rio de Janeiro, realiza inúmeras modificações no cenário carioca, como a criação da Imprensa Régia, no mesmo ano, e da Real Biblioteca em 1810.

Uma vez independente de Portugal, a educação brasileira em nível secundário inclui em seu programa aulas de geometria, francês e técnicas comerciais. Tal investimento na educação é parte daquele projeto social oriundo dos ideais burgueses de vertente europeia (ainda que sob um regime monárquico), como medida que visava desvincular-se do antigo modelo amparado na posse da terra e na genealogia como única fonte de riqueza e prestígio social. Em *A literatura rarefeita*, de 1991, Marisa Lajolo e Regina Zilberman consideram que a burguesia acaba por coletivizar o processo educativo,

ao mostrar que, em princípio, todos estão virtualmente habilitados a ele. Enquanto a educação aristocrática prioriza o conhecimento do passado, a burguesia privilegia o atual e coloca em primeiro plano suas próprias descobertas, a maior parte delas, de natureza científica. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, p. 34).

Para as autoras, essa modernização só alcançou nossas terras com o fim da hegemonia jesuíta. Nesse sentido, o Colégio Pedro II, fundado em 1837, no Rio de Janeiro, representa um marco importante na ruptura da relação, antes óbvia, entre ensino e religião. A respeito do conceito de literatura da época, um ano antes Gonçalves de Magalhães afirmava na revista *Niterói* ser ela a expressão do espírito de um povo no que este possui de mais característico (CANDIDO, 2013, p. 295).

Segundo William Roberto Cereja (2009), a concepção teológica de história, advinda da tradição judaico-cristã, só passa a ser realmente questionada e modificada no século XIX, durante o Romantismo. A história tende a ser vista como fruto da ação humana, como resultado da ascensão da burguesia. Assim, cada sociedade teria sua cultura e história individuais, conceito associado à formação dos Estados Nacionais.

Em solo brasileiro, o Romantismo associava-se à construção de uma identidade nacional, que se opusesse (em parte) às referências europeias e ressaltasse a cultura do país, que nascia com a independência política de 1822. Importava aqui inaugurar uma historiografia própria. A produção romântica procurou dar conta de três ambientes culturais brasileiros: a cidade, o campo e a floresta, representados, respectivamente, nos romances urbano, regional e indigenista. A poesia e o teatro seguiram a mesma tendência temática da narrativa romanesca.

A cadeira de “literatura nacional” foi inserida na grade curricular do Colégio Pedro II a partir de 1855, mediante regulamento de autoria do então ministro Couto Ferraz. O conteúdo mesclava noções de literatura portuguesa e brasileira, com ênfase nas obras lusitanas. Com a reforma de 1870¹⁵, a disciplina de retórica e poética torna-se “história da literatura geral especialmente portuguesa e nacional”. Na mesma época foi instituído o ensino de literatura estrangeira, baseado no *Resumo de história literária*, do cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro. (OLIVEIRA, 2008).

¹⁵ Através do Decreto n. 4.468, de fevereiro de 1870 – Ministro Paulino José Soares de Souza.

No entanto, a disciplina só seria incluída nos demais programas escolares com a reforma educacional (Decreto n.º 981) do então ministro Benjamin Constant de 1890-92. Basicamente, a reforma de Constant tinha como objetivo desvincular a educação nacional da tradição humanista, adotando princípios oriundos da doutrina positivista, em voga na época. Assim, foram inseridas, além da literatura, noções de ciências naturais e adotado um modelo seriado de ensino, de perfil enciclopédico.

As aulas de literatura, concebida como arte e atrelada ao conceito de “Belas-Letras”, restringiam-se, tanto no nível básico como no superior, à análise das características formais dos textos, os quais eram memorizados pelos alunos, além de eventos biográficos de seus autores, geralmente vistos como “gênios criadores”, muito distantes da realidade dos estudantes.

A partir da segunda metade do século XIX, a disciplina vinculou-se ao conceito de nacionalismo, além de garantir a definição de um padrão linguístico/ortográfico vigente para o território nacional, como tentativa de ruptura com o modelo europeu e principal instrumento aglutinador da cultura nacional. À produção literária nacional somaram-se, a partir da década de 1930, os trabalhos de viés sociológico de Gilberto Freyre (*Casa grande e senzala*, de 1933), Sérgio Buarque de Hollanda (*Raízes do Brasil*, de 1936), Caio Prado Jr. (*Formação do Brasil contemporâneo*, de 1942), entre outros.

Durante o governo provisório de Getúlio Vargas (1930-1934), foi instituído o Ministério da Educação e Saúde Pública, que tinha como um de seus propósitos reformar o sistema de ensino no país, instituindo o Conselho Nacional de Educação (CNE) e estabelecendo o regime universitário. No período também foi priorizada a criação de uma biblioteca em cada estabelecimento escolar (OLIVEIRA, 2008, p. 33).

Até meados dos anos 1970 permaneceu o tradicional modelo “vida e obra”, quando importantes movimentos e reformas educacionais foram implementados. O estudo de textos literários funcionava apenas como pretexto para objetivos associados ao “bom uso” da norma culta da língua, preservando valores ligados ao “bom gosto”. Gradualmente, e sob a influência francesa, os manuais didáticos brasileiros também passaram a incluir análises e interpretações textuais àquelas extensas listas de obras e autores.

Durante os anos de ditadura militar, muitas foram as medidas tomadas pelo governo federal no sentido de inibir a organização docente e estudantil, grande

responsável por ameaçar a “ordem social”. As reuniões da UNE (União Nacional dos Estudantes) tornaram-se ilegais e em seu lugar o governo estimulou a criação dos DCEs (Diretório Central de Estudantes) e dos DAs (Diretório Acadêmico) de cada curso superior, com o intuito de impedir organizações em nível nacional.

Dez anos depois da publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional (Lei n.º 4024/61), é publicada em 1971 a Lei n.º 5.692, durante o governo do general Emílio Médici. A lei de 1971 previa as novas bases para a educação e a regulamentação do ensino de primeiro e segundo graus. Ainda, ampliava a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, aglutinando os antigos primário e ginásial e eliminando o exame admissional para o ginásio. De acordo com o texto, é possível perceber a clara intenção de associar o segundo grau à preparação para o trabalho, conforme se vê no artigo 5º, inciso II, alínea b¹⁶:

A iniciação ao trabalho e a habilitação profissional, sem menosprezar as aptidões do educando, deve levar em conta as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. (BRASIL, 1971)

Outras medidas adotadas a partir da LDB de 1971 foram a inserção das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Física e Educação Artística como obrigatórias, além da fusão de História e Geografia em uma única disciplina (Estudos Sociais) no então primeiro grau. Foram incluídas ainda as disciplinas de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) no segundo grau e Estudos de Problemas Brasileiros no ensino superior. O plano de carreira para o magistério também foi alterado, estipulando o valor do salário em níveis, de acordo com a titulação do profissional. Segundo o professor Jeosafá Gonçalves, comparando o ensino de literatura previsto nas duas leis,

A Lei nº 4024/61, de feições mais humanísticas, reservava maior destaque para o ensino de literatura. Seja no curso Científico do então Segundo Ciclo do Ensino Médio, em cujo currículo constava inclusive língua e literatura francesas, seja nos cursos Clássico, voltado especificamente para as humanidades, e Normal, voltado para a formação de professores do então Primário, não apenas a carga horária para a leitura de textos literários era maior, como o próprio perfil do professor voltado para esse nível de ensino previa um forte componente associado às Letras. (GONÇALVES, 2012, p. 15)

¹⁶ Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/L569271.htm>>. Acesso em: nov. 2014.

Ao longo da década de 1970 são criados diversos cursos de formação de professores. As licenciaturas curtas¹⁷ são incentivadas em reforma universitária, com o intuito de acelerar a formação de novos docentes para atender a demanda gerada pelo aumento das vagas nas escolas em função da ampliação do ensino obrigatório.

Entretanto, no mesmo período, a expressiva intervenção estatal nas questões escolares, aliada a uma baixa remuneração e a uma desvalorização da categoria, fizeram crescer o número de professores sobrecarregados em carga horária ou que passaram a dividir seu tempo entre o ensino público e o privado, consolidando uma crise sem precedentes no setor.

Com o processo de industrialização/urbanização, somado às reformulações nos programas escolares, o número de analfabetos brasileiros foi reduzido¹⁸ em aproximadamente 10% e, na década de 1980, seu crescimento constante foi finalmente revertido. A Lei n.º 5.692 reforçava a importância do ensino público secundário e de caráter técnico/profissionalizante, visando à formação de mão de obra competente para atuar nos setores industrial e de serviços. A educação constituía-se a partir de então em três níveis (1º, 2º e 3º graus), sendo o primeiro grau¹⁹ considerado indispensável à formação do cidadão comum.

A partir de 1971, o ensino de literatura como disciplina obrigatória fica restrito ao segundo grau²⁰ e aos cursos de graduação em Letras, que, de modo geral, seguiram cumprindo o modelo cujos conteúdos privilegiavam a cronologia. Outro fator fundamental para a crise, especificamente no ensino de literatura, é o fato de as escolas passarem a adaptar (e, de certa forma, engessar) seus programas com base nas listas de obras exigidas nos exames vestibulares das universidades federais e privadas, instituídos com o objetivo de regular e restringir o acesso ao nível superior.

No final dos anos 1970 e durante toda a década de 1980 (em decorrência da progressiva abertura política), ocorreram importantes avanços nas áreas da

¹⁷ Cursos que habilitavam professores para lecionar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, com duração menor que as chamadas licenciaturas plenas. Foram instituídos a partir da LDB de 1971, com o objetivo de formar professores em curto prazo para atender a crescente demanda nacional. Contrariando o propósito inicial que previa uma existência limitada e regionalizada, esses cursos acabaram se proliferando pelo país e só foram definitivamente extintos com a LDB de 1996.

¹⁸ De acordo com dados do *Mapa do analfabetismo no Brasil*, publicado pelo INEP em 2003. Disponível em <<http://www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/analfabetismo2003.pdf>>. Acesso em: set. 2014.

¹⁹ Atualmente corresponde ao ensino fundamental.

²⁰ Atualmente corresponde ao ensino médio.

linguística textual e da análise de discurso, seguidos de debates relacionados à leitura, sobretudo com a Bienal do Livro e do COLE (Congresso de Leitura), realizado a partir de 1978, além da criação da ALB (Associação de Leitura do Brasil) em 1981 e, em âmbito local, as Jornadas Nacionais de Literatura promovidas pela Universidade de Passo Fundo (UPF), desde 1981.

O período é, portanto, representativo para as discussões a respeito da leitura e do ensino da literatura no país e, apesar de insuficientes, passam a ser mais frequentes os estudos acadêmicos dedicados ao tema. É possível perceber nos documentos oficiais uma mudança de enfoque. Se antes a prática docente era pautada por uma lista de “conteúdos”, agora as discussões baseiam-se em “objetivos” a serem alcançados, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências.

O cenário político pós-anos 1970 é marcado pela herança militar, cuja principal agenda consistia em incluir o Brasil no rol das nações capitalistas, o que significava investimentos na industrialização do país, especialmente na região Sudeste. Entre muitos outros fatores, essa política resultou no aumento da classe operária, em grande parte composta por migrantes do interior que passaram a integrar a população urbana e frequentar os bancos escolares.

Contudo, esse aumento do contingente de alunos matriculados na escola regular, aliado à redução do analfabetismo, não corresponde diretamente a uma ampliação do número de leitores de literatura²¹. Ao contrário: no Brasil, como na maioria dos países periféricos do período, a invasão dos meios de comunicação em massa (sobretudo a popularização da TV) passa a concorrer diretamente com o hábito de leitura, que seguirá em segundo plano entre as opções de entretenimento.

A abordagem historicista da literatura na escola, consolidada ao longo do século XX, permanece e sobrevive (a despeito das discussões e debates a respeito do programa curricular) como a vertente dominante nos dias atuais. Nesse sentido, a publicação de obras historiográficas de autores como Sílvio Romero, José Veríssimo ou Ronald de Carvalho foi, durante muito tempo, a bibliografia básica de introdução aos estudos literários de boa parte dos cursos de graduação em Letras, além de respaldar a produção de uma quantidade significativa de livros didáticos.

²¹ Clássica ou canônica.

1.1.1 A LDB vigente, os PCNs, programas vinculados ao MEC e demais documentos: o discurso oficial *versus* práticas docentes

Em um contexto de transformações sociais, o projeto para uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional que substituísse as anteriores (Lei n.º 4.024/61 e Lei n.º 5.692/71), consideradas ultrapassadas pela Constituição Federal de 1988, seguia em discussão no Senado. Era necessário um dispositivo que contemplasse as preocupações da época: ampliação da participação democrática, formação para a cidadania e qualificação profissional.

Após uma série de divergências e debates entre duas versões, em pauta desde 1993, finalmente a proposta do então senador pelo PDT do Rio de Janeiro Darcy Ribeiro²², considerada mais enxuta e abrangente, recebeu aprovação e a lei foi publicada em 26 de dezembro de 1996. A divergência mais marcante em relação às propostas referia-se aos limites de intervenção do Estado na educação. De um lado, o projeto do deputado Jorge Hage (PSDN/BA), que se preocupava com os excessivos mecanismos de controle social do sistema de ensino; de outro, o parecer dos senadores, que previa uma estrutura de poder mais centralizada por parte do governo.

A LDB (Lei n.º 9.394/96, alterada pela Lei n.º 12.796/13) aprovada era composta por 92 artigos e contribuiu para uma série de alterações no contexto educacional brasileiro, se comparada às versões que a antecederam. Entre as mais relevantes estão: tornar o ensino fundamental gratuito obrigatório, considerar a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, garantir autonomia pedagógica e administrativa às unidades escolares, aumentar e assegurar a carga horária anual mínima para 800 horas/aula, exigir formação (progressiva) em nível superior aos docentes de ensino fundamental e médio, destinar 25% do orçamento de estados e municípios à educação, além de prever a criação do Plano Nacional de Educação (PNE)²³.

²² Darcy Ribeiro (1922-1997) foi antropólogo, escritor e político brasileiro. Obteve destaque com trabalhos em defesa da causa indígena e nas áreas da educação, antropologia e sociologia.

²³ Vale assinalar que o PNE foi instituído pela primeira vez através da Lei n.º 10.172/2001, para vigorar de 2001 a 2011. O atual PNE, composto de 20 metas e em vigência de 2014 a 2024, foi instituído através da Lei n.º 13.065/14.

A LDB de 1996 também propôs a reorganização do currículo escolar em duas partes: uma base nacional comum²⁴ e uma diversificada (segundo especificidades regionais, culturais e socioeconômicas) e separou novamente as disciplinas de história e geografia, além de incluir a filosofia e a sociologia como matérias obrigatórias para o ensino médio. Evidencia um claro interesse em preparar o educando para o trabalho e a cidadania, ao rejeitar a excessiva fragmentação do saber e propor um resgate dos valores humanistas.

Em 2013 foi promulgada a Lei n.º 12.796, que altera a anterior (Lei n.º 9394/96), com ênfase nos seguintes aspectos:

- insere a necessidade de observação e valorização da diversidade étnico-racial;
- garante como dever do Estado a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos (da pré-escola ao ensino médio), ampliando o ensino fundamental para 9 anos;
- insere normas mais detalhadas para a oferta da Educação Infantil;

²⁴ A consulta pública da primeira versão do texto elaborado pelo MEC para a BNCC foi concluída em 15 de março de 2016. O próximo passo é a apresentação da segunda versão, prevista para abril do mesmo ano. A apresentação da versão final deverá ocorrer em junho de 2016. A primeira versão do material prevê uma inversão na ordem cronológica tradicional das leituras literárias, ainda em voga em grande parte das escolas e universidades. Segundo o texto, no primeiro ano do ensino médio o aluno deve ser estimulado a “Ler produções literárias de autores da Literatura Brasileira Contemporânea, percebendo a literatura como produção historicamente situada e, ainda assim, atemporal e universal. Reconhecer, em produções literárias de autores da Literatura Brasileira, o diálogo com questões contemporâneas (principalmente do jovem), em uma perspectiva de leitura comparativa entre o local e o global, reconhecendo a literatura como uma forma de conhecimento de si e do mundo. Interpretar e analisar obras africanas de língua portuguesa, bem como a literatura indígena, reconhecendo a literatura como lugar de encontro de multiculturalidades. Reconhecer e analisar os efeitos de sentido de algumas estratégias narrativas – como o foco narrativo, a composição das personagens, a construção da ação, o tratamento do tempo – de modo a refinar a leitura de narrativas literárias, considerando recursos linguísticos envolvidos na tessitura do texto (como o tempo e pessoa do verbo, marcadores de temporalidade, adjetivação etc.). Compreender as especificidades da linguagem literária em práticas de escrita criativa de gêneros narrativos e poéticos (como contos, minicontos, crônicas, poemas etc.). Identificar os recursos sonoros e rítmicos (rimas, aliterações, assonâncias, repetições), bem como elementos gráfico-visuais, reconhecendo os efeitos de sentido que esses recursos podem envolver em práticas de leitura e oralização do texto poético”. Já no segundo ano a proposta é “Ler produções literárias de autores da literatura brasileira dos séculos XX e XIX, em diálogo com obras contemporâneas. Analisar narrativas literárias que envolvam estratégias como enredo de cunho psicológico, tempo não linear, inovações nas formas de registrar as falas dos personagens, diferentes vozes do texto, refletindo sobre os efeitos de sentido de tais escolhas. Interpretar e analisar processos que envolvam a dimensão imagética do texto literário (comparação, metáfora, metonímia, personificação, antíteses), a partir da leitura de textos em prosa ou em verso, compreendendo os deslocamentos de sentido como parte fundamental da linguagem literária”. Já no terceiro ano, as competências e habilidades concentram-se em “Ler produções literárias de autores da literatura brasileira dos séculos XVIII, XVII e XVI, em diálogo com obras contemporâneas. Analisar a interação que se estabelece entre a narrativa literária e o seu contexto de produção (ideologias, vozes sociais, outros textos, tradições, discursos, movimentos culturais, políticos etc.), considerando também o modo como a obra dialoga com o presente”. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_LIN&tipoEnsino=TE_EM>. Acesso em: 16 mar. 2016.

- acrescenta como incluídos na Educação Especial os alunos com transtornos globais do desenvolvimento, bem como com altas habilidades e superdotação. Altera a expressão “necessidades especiais” para “pessoas com deficiência”;
- inclui a garantia de oferta do ensino médio àqueles que não concluíram os estudos na idade própria;
- afiança facilidade de acesso e permanência de alunos de cursos superiores de licenciatura;
- garante o incentivo à formação de professores e a oferta de formação continuada aos educadores da rede básica.

Sob esse prisma, se durante a ditadura militar o ensino de literatura não foi contemplado de forma adequada, atualmente a demanda parece ser a conquista de relevância nos programas escolares, em um cenário marcado por obstáculos de diversas naturezas, desde a herança da repressão, até os desafios inerentes à própria democratização irrestrita ao ensino público em um país de dimensões continentais como o Brasil.

Em 1997, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, foram publicados os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) para o primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, com o objetivo de nortear o trabalho dos professores em todo o território nacional. A proposta dos PCNs se articula com base em quatro pilares fundamentais, propostos pela UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. Em consonância com o que prevê a Lei nº 9.394/96, no artigo 9º, inciso IV²⁵, o documento almejava contribuir para uma reforma curricular e oferecer novas diretrizes à formação escolar brasileira, substituindo antigos métodos e orientando a prática docente de forma razoavelmente homogênea.

No ano seguinte foram publicados os PCNs para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental e, em 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM). Os documentos foram elaborados com base em programas curriculares de estados e municípios brasileiros, além de experiências consideradas bem-sucedidas de outros países e análises de currículos escolares realizadas pela Fundação Carlos Chagas.

²⁵ “Art. 9º – A União incumbir-se-á de: IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.” (LDB 9394/96).

Após ser discutido²⁶ por educadores, técnicos e gestores de escolas e universidades, que elaboraram parecer, o texto definitivo foi enfim redigido e distribuído em todo o país. Segundo os PCNs para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, com relação à leitura e ao ensino de literatura:

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 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, 2010, p. 70)

A proposta, embora tendo sido bem aceita na ocasião de sua divulgação, apresentava uma série de lacunas, além de não tratar todas as áreas do conhecimento com igual atenção. O ensino de literatura, inserido na seção dedicada aos conhecimentos de língua portuguesa, no âmbito da grande área “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, acabou sendo abordado apenas superficialmente na primeira versão. Apesar da ênfase na formação de leitores autônomos, o documento pouco se ocupava em fornecer subsídios metodológicos necessários para que tais resultados fossem obtidos. Além disso, a literatura não assume um *status* exclusivo em relação aos demais componentes da grande área em que aparece inserida.

Conforme os PCNEM (2000), o estudo da língua portuguesa seria desmembrado entre aspectos gramaticais e estudos literários. Essa posição abalava de forma contundente a autonomia da literatura, agora subordinada ao estudo da língua e excluída do quadro de preocupações do ensino médio, de acordo com Frederico e Osakabe (2004, p. 67). Assim, o documento apresenta uma suposta “nova concepção” de ensino de língua e literatura, mas não a desenvolve; apenas avalia e substitui a versão antiga. Para os autores,

É possível dizer que os PCNEM têm, em relação ao ensino da literatura, uma atitude duplamente problemática: ou ele se mantém nos padrões tradicionais, ou descaracteriza-se completamente, perdendo-se no meio de outras práticas pedagógicas. Em nome de

²⁶ Segundo informações obtidas no portal do INEP.

quê? Baseado numa idéia dita sócio-interativa da língua e numa atitude complacente de seu ensino, o modo como está implícito o lugar da literatura no documento autoriza seu deslocamento a um plano insignificante nas preocupações pedagógicas do Ensino Médio. (FREDERICO; OSAKABE, 2004, p. 72)

Como consequência, o conteúdo do documento foi duramente criticado, tanto nos cursos de licenciatura em Letras quanto nas instituições escolares. Para William Cereja (2009, p. 114), essa insatisfação foi praticamente unânime, por sua inconsistência teórica e metodológica. O evidente descaso com a disciplina de literatura agravou o descontentamento com o texto, gerando uma série de publicações de pesquisadores e docentes, em âmbito acadêmico e em periódicos de ampla circulação, com críticas ao material.

As negligências dos PCNEM com relação à disciplina e demais componentes curriculares motivaram a publicação em 2002 dos PCN+, ou *Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*, uma espécie de suporte e complementação ao primeiro. No entanto, a literatura permaneceu tratada no novo texto como uma das diversas possibilidades textuais a ser explorada, vinculada ao trabalho com a língua portuguesa.

Ademais, sempre que mencionado, o texto literário é visto, principalmente, como bem cultural ou auxiliar (texto como pretexto) para se chegar a outro fim que não a própria leitura de ficção. Para Cereja (2009), tanto os PCNEM quanto os PCN+ não esclarecem o modo como o professor deve proceder em relação ao cânone literário, gerando uma série de questionamentos sem solução.

Em 2006 foram publicadas as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, como mais um subsídio para a discussão acerca da prática docente no Brasil. Na seção reservada à área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, a literatura finalmente conquista um espaço apropriado, em que questões específicas a respeito do trabalho com textos ficcionais podem ser discutidas, inclusive no plano teórico. Logo no parágrafo de apresentação, o que se vê é uma espécie de *mea culpa* em relação aos documentos anteriores:

As orientações que se seguem têm sua justificativa no fato de que os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas. (FREDERICO; OSAKABE, 2006, p. 49).

O novo texto defende a relevância do estudo da literatura na formação dos jovens brasileiros e justifica sua permanência como disciplina específica no currículo do ensino médio, não mais como suporte para o ensino de língua portuguesa, mas em sua complexidade teórico-metodológica e como componente fundamental para o desenvolvimento da autonomia intelectual do educando.

A leitura como fruição reaparece como um dos objetivos do ensino de literatura, responsável por proporcionar uma espécie de “(re-)humanização” do sujeito pós-industrial, na condição de arte. Outro conceito constante no documento é o de *letramento literário*, associado à capacidade de não apenas realizar a leitura do texto, como ato mecânico, mas de apropriar-se de seu conteúdo por meio da experiência estética.

Conforme o texto, a formação de leitores converte-se na principal finalidade dos estudos literários na escola, instituição responsável pela democratização do acesso à cultura literária. O professor perde o caráter centralizador e assume o papel de mediador entre os alunos e o texto, orientando as escolhas e possibilitando espaços para que as múltiplas leituras sejam compartilhadas.

O documento ainda contextualiza a educação no Brasil, apontando para o perfil tecnicista que teria, segundo os autores, acarretado historicamente um declínio qualitativo responsável pela crise no ensino de literatura, entre outras disciplinas. A tentativa de adaptar o ensino escolar à nova realidade nacional, tornando-o mais acessível, a partir da democratização e abertura no período pós-anos 1960, teria resultado em um modelo de educação raso e pouco desafiador, qualificado pelos autores do documento como uma “versão perversa do velho preconceito segundo o qual não se deve deitar pérolas aos porcos, ou seja, as classes subalternas só merecem um ensino à sua altura” (FREDERICO; OSAKABE, 2006, p. 62).

Os autores enfatizam a necessidade de explorar, em atividades que envolvam o contato direto com a obra, o potencial, inerente ao texto literário, de provocar no leitor uma sensação de estranhamento, de incômodo, que o convide a deslocar-se de sua realidade cotidiana em direção a novas possibilidades de percepção/recriação/ressignificação da própria existência.

Ao fim e ao cabo, o que o texto sugere é que se proporcione e estimule no ambiente escolar o contato com diferentes obras, de diferentes gêneros, com espaços para a leitura enquanto exercício de prazer e em sua complexidade nos âmbitos histórico e estético. O teor limitador das antigas fichas de leitura ou da

opção exclusiva pelo cânone tradicional, oferecido por grande parte dos manuais didáticos, perde relevância diante da possibilidade de troca de experiências entre os alunos e com a obra em si.

No entanto, para Neide Luzia de Rezende, as *Orientações*, apesar de seu importante caráter revisionista em relação aos PCNEM, não foram recebidas com a devida atenção por parte das instituições de ensino, permanecendo como mais um documento *não lido* pela maioria dos educadores em atividade, principal público-alvo do texto.

Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração. Essas questões foram trazidas por nós nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 2006, do MEC, texto que permanece curiosamente ignorado em prol dos antigos PCNEM de 2000, os quais mobilizam justamente a concepção de ensino de literatura aqui criticada. (REZENDE, 2013, p. 111)

Assim, em que pese o caráter inovador em relação aos demais documentos, o acesso às OCNEM não parece ter sido amplamente divulgado pelas instituições de ensino, talvez, justamente, por não fornecer subsídios suficientes e objetivos à prática diária do professor do ensino básico. As “orientações” trazem importantes reflexões teóricas, avançam na discussão, mas não norteiam ou representam soluções ou alternativas concretas de ação.

Nesse sentido, entre os documentos mencionados e a prática pedagógica real existe uma lacuna significativa, responsável por esmaecer até mesmo as propostas de trabalho mais atraentes. Ocorre que a autonomia da escola, aliada à flexibilização das possibilidades de organização do currículo e à carência de momentos de formação continuada com profissionais devidamente capacitados para tal, acaba por promover uma desorientação generalizada, ao contrário de um direcionamento apropriado.

De fato, a LDB de 1996 (bem como a Lei nº 12.796/13) e os demais documentos garantem liberdade ao trabalho do professor, sem, contudo, fornecer-lhe as ferramentas e os mecanismos para que sejam elaborados projetos que envolvam a literatura como protagonista. Em um contexto em que “tudo é possível, inclusive nada”, nas palavras de Jeosafá Gonçalves (2012), as escolas, amparadas

por políticas públicas e através de seus projetos pedagógicos, passam a ser as principais responsáveis pelo processo educativo.

No entanto, esse protagonismo justo e necessário devolvido à escola e aos docentes nem sempre resulta em um trabalho de qualidade, pois, muitas vezes, a possibilidade de elaborar o projeto político-pedagógico acaba excessivamente burocratizada/mecanizada e a participação efetiva dos professores é desestimulada pela gestão escolar e demais instâncias envolvidas. Para além dos textos coesos e “harmônicos” dos documentos, muitas vezes irrealizáveis e com reduzidas oportunidades de intervenção real, a participação concreta dos agentes escolares deve ser repensada com urgência.

1.1.2 O Plano Nacional de Educação e o sistema de avaliação da Educação Nacional: um breve panorama

PNE – Plano Nacional de Educação

Como resposta às deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE), foi enviado em 2010 para entrar em vigor no ano seguinte o projeto de lei que cria o Plano Nacional de Educação (PNE). Composto por dez diretrizes e vinte metas, o plano também prevê estratégias específicas para cada caso, além de formas de controle e fiscalização de sua concretização pela sociedade.

Um dos objetivos, conforme publicado no portal²⁷ do MEC, é premiar e divulgar iniciativas bem-sucedidas em todos os níveis educacionais. Da mesma forma, algumas estratégias destinam-se especificamente à inclusão de minorias²⁸ ao sistema regular de ensino. As principais metas a serem alcançadas são a universalização e ampliação do acesso e o atendimento de qualidade a todos os níveis da educação, além do incentivo à formação continuada de professores e demais profissionais envolvidos com o processo educativo.

O projeto garante força de lei aos indicadores obtidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Segundo dados oficiais, a média brasileira atual para os anos iniciais do ensino fundamental é 4,6 e a meta é atingir 6 pontos em uma escala de 10, até 2021. Outra previsão é confrontar os dados do

²⁷ Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: set. 2014.

²⁸ Alunos com deficiência, indígenas, quilombolas, estudantes de zona rural, além de estudantes com liberdade assistida.

IDEB com os do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). O Brasil alcançou 395 pontos de média em 2009 e a meta é atingir 473 pontos em 2021. A elaboração de currículos adequados, a diminuição da defasagem idade-série e a destinação de 10% do PIB para a educação também estão contempladas no plano.

Após quase quatro anos tramitando no Congresso Nacional, a votação do novo PNE no plenário da Câmara dos Deputados aconteceu finalmente em junho de 2014. Em decorrência da longa espera, e com o objetivo de monitorar o andamento do processo e da implementação do plano, foi criado o *Observatório do PNE*, plataforma *online* também responsável por disponibilizar análises a respeito das ações educacionais já existentes e das que serão implementadas ao longo da vigência do Plano. Segundo dados do *Observatório*²⁹, existem atualmente no Brasil cerca de 1,5 milhão de jovens (em idade e condições adequadas para cursar o ensino médio) fora da escola.

Gráfico 1: Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos na escola e porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio



Fonte: www.observatoriodopne.org.br

Nesse contexto, a meta de universalizar o acesso à educação até 2016 para jovens de 15 a 17 anos possivelmente não será atingida. Os programas escolares, consideravelmente desatualizados e pouco atraentes, além da quantidade excessiva de disciplinas obrigatórias, seriam os principais fatores responsáveis pela defasagem de matrículas nessa etapa da educação.

Assim, em novembro de 2013 foi regulamentado o *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*, cujo principal objetivo é confirmar o compromisso de ampliar com qualidade a formação continuada de professores e demais

²⁹ Disponível em: <www.observatoriodopne.org.br>. Acesso em: set. 2014.

profissionais da educação (supervisores, coordenadores pedagógicos, orientadores, entre outros) atuantes no ensino médio público, nos âmbitos urbano e rural.

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

A função do SAEB é avaliar a educação básica no Brasil, fornecendo dados e indicadores que permitam mapear e compreender as razões do desempenho (satisfatório ou não) dos estudantes no país. São três as avaliações em larga escala que compõem o sistema: ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica), ANRESC/Prova Brasil (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) e ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização).



Figura 1: Avaliações do SAEB

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>

A ANEB é realizada bianualmente por amostragem com alunos de escolas públicas e privadas matriculados, respectivamente, no 5º ano e no 9º ano do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio e apresenta os resultados da avaliação de habilidades em língua portuguesa, matemática e ciências (a partir de 2013) em âmbito nacional, regional e de cada estado da Federação.

A ANRESC/Prova Brasil é aplicada de modo censitário em turmas de 5º e 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas, com o objetivo de avaliar bianualmente essa etapa da educação no ensino público nas mesmas áreas da ANEB. Por seu turno, a ANA é uma avaliação anual e censitária, que observa o desempenho de alunos do 3º ano do ensino fundamental (de escolas públicas) com o propósito de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização matemática.

Os índices³⁰ brasileiros são construídos com base no padrão do PISA (Programme for International Student Assessment). De acordo com o portal³¹ do INEP, o PISA é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Apesar do caráter uniformizador, cada país participante possui uma coordenação nacional. No Brasil, o responsável pelo PISA é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Segundo o texto do portal, o PISA foi criado com o intuito de

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.³²

A avaliação compara os sistemas de educação dos países participantes, a partir de métodos e conteúdos uniformes e sem observar critérios regionais. É importante considerar que o contexto histórico, político, econômico e social dos países integrantes nem sempre pode ser confrontado, visto que as políticas públicas e os avanços e/ou retrocessos de cada grupo social não são levados em conta nas avaliações.

O Brasil, classificado entre as últimas posições, se comparado à realidade de alguns países europeus ou mesmo dos Estados Unidos, ainda tem um longo caminho a trilhar. Mas, se analisarmos internamente a realidade da educação brasileira, verificaremos importantes avanços, sobretudo na última década. Assim, os índices do PISA são ferramentas relevantes como incentivo ao desenvolvimento, mas não parece razoável que representem a referência maior a ser atingida, sem que antes sejam ressaltadas as especificidades regionais e as reais demandas socioculturais do contexto brasileiro.

Nesse contexto, com relação aos padrões internacionais, ainda nos encontramos distantes de um quadro razoavelmente favorável para a educação no Brasil. Entretanto, como já mencionado, é pertinente reforçar que tal sistema

³⁰ Segundo os últimos dados do IDEB, a média da proficiência de Língua Portuguesa dos alunos de 3ª série do ensino médio no Rio Grande do Sul é 272,96 pontos (de 150 a 375 pontos) – nível 6 em uma escala de 9 níveis.

³¹ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: set. 2014.

³² Id., ibid.

avaliativo, de caráter reducionista e homogeneizado, não é complexo o suficiente para que sirva de parâmetro a análises profundas de uma determinada realidade local. Ademais, utilizar metas estabelecidas por um comitê internacional e comparações entre países extremamente distintos entre si não parece a forma mais lúcida de discutir a educação nacional. Em contrapartida, analisar aspectos regionais, avanços e retrocessos, conquistas e prejuízos em cada região do país, além de estabelecer metas possíveis e em consonância com a realidade nacional, é uma alternativa significativamente mais eficaz nesse sentido.

CAPÍTULO 2 – LITERATURA, ESCOLA E PRÁTICAS DE LEITURA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Ler é fazer-se ler e dar-se a ler. Em outros termos, dar um sentido é falar sobre o que talvez não se chegue a dizer de outro modo e mais claramente. Seria permitir uma emergência daquilo que está escondido.

Jean Marie Goulemot

Diferentes concepções envolvem o conceito de leitor, enquanto entidade histórica e social. O leitor modelo, figura idealizada, cede espaço a sujeitos reais, plurais e autônomos. O texto, antes hermético e dado a uma única interpretação, passa a ter seu conteúdo atualizado a cada leitura. Por sua vez, a leitura, outrora percebida como ato de decodificação, hoje pressupõe a participação ativa de um leitor, histórica e socialmente situado, e que irá, de acordo com suas referências culturais, agregar sentido ao texto, preenchendo as lacunas intencionalmente deixadas pelo autor e posicionando-se diante dele.

2.1 A leitura como ato social

Considerar o papel da leitura como prática social, instrumento de poder na condição de capital cultural ou, ainda, como interação, requer atenção ao momento histórico e às múltiplas concepções que o conceito contempla. Seja no sentido da perda da carga simbólica enquanto arte, a partir da consolidação de uma sociedade de consumo, ou por sua suposta substituição por outros códigos (cinema, televisão e, hoje, internet), o ato de ler é alvo de debates em diversas áreas, que se orientam em direções distintas, desde aqueles que anunciam o fim do livro impresso, até os que asseguram, com otimismo, o sucesso editorial que certas obras têm alcançado, sobretudo junto ao público jovem. Para Regina Zilberman,

A leitura nunca foi tão prestigiada como agora, alvo de agressiva pletera de elogios e manifestações de apreço; ao mesmo tempo, seu fim parece próximo, fazendo os encômios desaguarem em prematuro obituário. A visão que a sociedade faz da leitura é, pois, contraditória, além de multifacetada, já que o mesmo termo encobre significados diferentes para um professor de nível básico e um crítico literário, um pai de família e um profissional liberal. (ZILBERMAN, 2001, p. 17)

Mas, que é ler, afinal? Decifrar símbolos, em uma sequência lógica? Ou ato complexo, associado à produção de sentidos e à reflexão diante da sociedade e da própria existência? Muitos são os conceitos, muitas as possibilidades de pensar a leitura enquanto ato social, tantas vezes elitizado e de acesso restrito, instrumento de abusos e coerção, de libertação e autonomia. Marisa Lajolo esclarece:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 2005, p. 59)

Em diálogo com Lajolo, Jean Marie Goulemot também defende a ideia de que o ato de ler é responsável pela produção de sentidos, independentemente da natureza do texto. A leitura, longe de ficar restrita aos bancos escolares, está permeada por relações extratextuais, ligadas às situações cotidianas, coletivas ou individuais. Para Goulemot, ler é

Dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural, como algumas vezes se pretendeu, em uma ótica na qual o positivismo e o elitismo não escapam a ninguém. (GOULEMOT, 1996, p. 108).

Segundo Goulemot (1996), enquanto prática, a leitura determina comportamentos, ao passo que é determinada pelas circunstâncias históricas e culturais da obra e do sujeito leitor. Ao ler, acionamos uma espécie de “biblioteca” pessoal, composta de informações internalizadas através das instituições sociais às quais nos sujeitamos, desde orientações escolares, leituras anteriores, influência familiar etc. Além dessas, todo o conjunto iconográfico associado ao consumo e às leis do mercado influenciam nossas escolhas:

A leitura é jogo de espelhos. Reencontramos ao ler todo o saber anterior – saber fixado, institucionalizado, saber móvel, vestígios e migalhas – trabalha o texto oferecido ao deciframento. Não há jamais compreensão autônoma, sentido constituído, imposto pelo livro em leitura. A biblioteca cultural serve tanto para escrever quanto para ler (GOULEMOT, 1996, p. 115).

Goulemot reforça a natureza da leitura enquanto rito especular, que um indivíduo realiza em direção a si mesmo, incluindo a escolha das melhores posições de leitura, locais preferidos e disponíveis, momentos ideais. Em suma, somos “um corpo que lê” (GOULEMOT, 1996, p. 109). E esse “corpo leitor” está sujeito às condições que lhe são oportunizadas em decorrência de sua posição social, das influências da indústria cultural, da fortuna crítica que as obras recebem ou do conceito que cada casa editorial carrega. A combinação desses elementos predispõe uma escuta, direciona o rito da leitura.

A cada leitura feita, uma camada de significação é acrescida ao nosso acervo pessoal, nosso banco de dados particular e subjetivo. Lemos o que existe em nossa volta mesmo antes de aprender a decifrar as letras, afirmou Paulo Freire (2011). A leitura do mundo antecede, portanto, a leitura dos livros:

A leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica da palavra mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. (FREIRE, 2011, p. 8)

Para Freire, essa leitura do mundo, da “palavramundo”, tem início no espaço da casa, com os membros da família, nos cenários cotidianos. Aprende-se mais e melhor quando a alfabetização é povoada por palavras de um universo em particular, um sistema de códigos que já faz parte da vida do indivíduo. Freire assinala ainda o caráter político inerente ao ato de ler: quando se lê o mundo criticamente, uma ação contra-hegemônica se torna possível.

No âmbito da historiografia, as contribuições de Robert Darnton e Roger Chartier são significativas com relação às práticas de leitura na França do Antigo Regime. Enquanto Darnton concentrou seus esforços em identificar o que liam os franceses e o que era publicado na época, a Chartier interessava conhecer os comportamentos e maneiras, além das formas de apropriação e leitura desses impressos.

Assim, uma história da leitura justifica-se por ser a única maneira de deslegitimar a ideia tradicional de que os textos têm sentido em si mesmos, como uma espécie de senha a ser descoberta. Segundo o historiador,

Dar à leitura o estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora, e não anulá-la no texto lido, como se o sentido desejado por seu autor devesse inscrever-se no espírito de seus leitores, com toda imediatez e transparência, sem resistência nem desvio de espírito de seus leitores. Os atos de leitura que dão aos textos significações plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto lido, não somente pelo autor. (CHARTIER, 1996, p. 78)

Chartier acredita que utilizar informações referentes aos hábitos de leitura para discutir práticas culturais de determinada sociedade é válido, na medida em que essas questões permeiam todos os campos do conhecimento e servem como parâmetro para discutir qualquer outra prática, em qualquer campo do saber. A leitura, nessa perspectiva, adquire o *status* de prática, individual ou coletiva, que confere sentido a um texto por meio dos conhecimentos internalizados através de relações sociais em circunstâncias específicas.

De sua parte, Pierre Bourdieu concebe a leitura como capital intelectual, bem cultural entre tantos outros, ainda que conserve determinadas particularidades. Os bens culturais caracterizam-se por ser consumidos, mas através de uma espécie de “crença” tácita, por parte das instituições sociais, de que esse consumo é positivo e deve ser estimulado. Bourdieu sustenta as ideias de Chartier quando sugere que estudos que focalizem indicadores das diferentes maneiras como os livros são lidos e as múltiplas leituras que deles são feitas são mais relevantes do que aqueles voltados apenas para a obra, isolados de uma noção sistêmica. É do sociólogo francês o conceito de *campo*.

O campo, para Bourdieu, é um espaço social estruturado (relativamente estável) no qual dominantes e dominados lutam pela manutenção e pela obtenção de determinados postos, de acordo com as posições que ocupam em relações pautadas pelo poder. Em outras palavras, cada campo possui regras específicas de atuação social, impostas a seus ocupantes. Na sociedade, os campos são relativamente autônomos, apesar de estabelecerem contato entre si.

Os membros de um mesmo campo compartilham interesses em comum, embora não disponham igualmente dos mesmos recursos e competências, daí a disputa por aquilo que Bourdieu chamou de “troféus” entre si. Aqueles que possuem maior poder intervêm mais diretamente no campo, configurando uma disputa legítima entre dominadores e dominados. O conceito de campo permite conceber a

sociedade enquanto um sistema complexo de relações, orientadas de acordo com as posições ocupadas por seus membros, o que, de certo modo, pretende sofisticar a tese marxista de que a infraestrutura necessariamente determinaria a superestrutura.

Aliado ao conceito de campo está o de *habitus*. Para Bourdieu, o *habitus* corresponde a uma série de predisposições que permitem aos agentes agir no interior de uma determinada estrutura social (campo), visando manter sua dinâmica organizacional. O conceito assinala a ação do indivíduo, que, embora internalize as representações da estrutura social, atua sobre elas. Dito de outro modo:

O conceito de “habitus” recupera a dimensão individual e simbólica dos fenômenos sociais, a dimensão do agente que interage com a realidade social, não sendo apenas o resultado de suas determinações, nem, por outro lado, determinando-a. As nossas estruturas mentais sofrem condicionamento social. Existe uma dimensão do social que está inscrita em nós. Compartilhamos, com os outros agentes, categorias, percepções que orientam nossas condutas e que as tornam significativas. É o “habitus”, este princípio gerador de nossas práticas, de nossas ações no mundo, fundamento da regularidade de nossas condutas. O “habitus” serve de base para a previsão de nossas condutas porque, de acordo com ele, podemos agir de determinadas formas em determinadas circunstâncias. Esta tendência que temos para agir de certa forma não significa, contudo, que sempre façamos o que se espera ou a mesma coisa. Os agentes improvisam, elaboram novas estratégias, o que confere às estruturas simbólicas um papel maior e mais relevante. (ARAÚJO; ALVES; CRUZ, 2009, p. 38)

Compreender os conceitos de campo e de *habitus* contribui para uma série de reflexões envolvendo leitura, literatura e escolarização: como são definidos os critérios de seleção de obras adotadas pela escola; como são elaboradas as escolhas pessoais de cada estudante; como se estabelecem relações entre elas e a prática de leitura; como interagem os diferentes níveis de ensino, etc. Serve, ainda, para identificar que fatores permitem que determinadas obras permaneçam sendo comercializadas, ainda que o mercado se encontre dominado por uma ideologia oposta.

E, nesse sentido, o que singulariza a leitura, diante das demais práticas culturais como o teatro ou o cinema, é justamente o fato de ser amplamente escolarizada. Isso significa que o grau de escolaridade condiciona o maior ou menor

nível de instrução do indivíduo, em associação direta com suas referências sociofamiliares (ou seu capital cultural acumulado).

Conforme Lage (2010), Bourdieu concebe o capital cultural como o conjunto de saberes transmitidos pelos laços familiares e internalizados pelo sujeito (*habitus*), que, por sua vez, também influenciariam o rendimento escolar do estudante. Assim, de acordo com a escolaridade do leitor e com seu capital cultural acumulado, é possível antever suas prováveis escolhas e maneiras de ler.

Nesse sentido, considerar o poder da escola enquanto uma das principais instituições responsáveis pelo acesso à leitura é essencial quando se pretende pensar o ensino de literatura e a formação de leitores. Nesse caso, o papel desempenhado pelo educador e o lugar que ocupa na hierarquia social são altamente relevantes. Para Chartier,

Entre as leis sociais que modelam a necessidade ou a capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes, o que coloca o problema, ao mesmo tempo histórico e contemporâneo, do lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem da leitura, nos dois sentidos da palavra, isto é, a aprendizagem da decifração e do saber ler em seu nível elementar e, de outro lado, esta outra coisa de que falamos, a capacidade de uma leitura mais hábil que pode se apropriar de diferentes textos. (CHARTIER, 1999, p. 240)

O sistema escolar, via de regra, classifica aquele aluno que não lê as obras recomendadas pelo professor como um “não-leitor”, mesmo quando ele consome diariamente textos classificados como “não-literários”, ligados aos seus interesses individuais. E, ao considerar suas práticas como “não-leituras”, segundo Chartier (1999), a escola perde a oportunidade de utilizá-las como suporte ou “porta de entrada” para que o estudante acesse progressivamente leituras mais densas, capazes de transformar sua visão de mundo, suas formas de agir e de pensar a sociedade da qual faz parte.

No prefácio de *Leituras no Brasil* (1995), Márcia Abreu e Luiz Percival Britto apresentam três falsas ideias comumente associadas à prática de leitura no país: a primeira, que restringe o ato de ler à mera decodificação, quando o processo é muito mais complexo e envolve um repertório prévio, que permite ao leitor interpretar e ressignificar o que lê. A segunda, que relaciona o ato de ler à leitura do livro como objeto sacralizado, desconsiderando outros suportes, como o *e-book*. A terceira, e talvez a mais difundida, é a de que a população em geral lê pouco.

Correntes acadêmicas mais tradicionais, responsáveis pela formação de boa parte de nossos professores, ainda parecem desconsiderar como válida a leitura de obras de caráter comercial e/ou popular, sejam elas publicações espíritas, sagas de heróis e seres mitológicos, cordéis, autoajuda, *best-sellers* ou romances vendidos em bancas de jornal. Segundo a antropóloga Michèle Petit, ao recusar as referências trazidas pelos estudantes, a escola desperdiça uma oportunidade valiosa de diálogo, que poderia estimular, progressivamente, o contato com obras mais complexas:

Evidentemente, os adolescentes pedem por determinado *best-seller* e gritam contra qualquer texto que se afaste dos caminhos já trilhados por eles. Mas, ao mesmo tempo, as leituras têm, nessa fase, mais do que em outras, um caráter ainda mais anárquico, mais eclético: os adolescentes aproveitam tudo o que cai em suas mãos, sem pensar em classificações determinadas. E sua atração pela transgressão, o excesso, a maldade ou a violência pode ser uma chave de entrada para leituras muito diversificadas, incluindo os textos clássicos. (PETIT, 2013, p. 49)

Outro aspecto contraproducente vinculado à concepção de leitura, sobretudo no Brasil, é o fato de o hábito de ler ter sido historicamente associado a um passatempo reservado às classes dominantes. Quando escolarizada na esfera pública, a leitura é vista, via de regra, em seu fim prático, associado ao mercado de trabalho, atendendo aos anseios de uma sociedade de consumo. Ler, no imaginário popular, assim como aprender uma língua estrangeira – quase sempre, o inglês –, significa estar mais apto a conseguir um “bom” cargo no futuro.

A opção pelo uso da norma culta como única variante aceita pela escola como sinônimo de língua “correta” é outro fator associado à rejeição da leitura. Tal modalidade, ao contrário de configurar um modo padrão de uso do idioma, remete à cultura de um grupo social exclusivo, dominante e privilegiado. Então, ler torna-se, muitas vezes, uma forma de exaltar práticas culturais específicas dessa parcela da população, o que, de modo algum, representa a pluralidade cultural vivenciada pelos estudantes.

Assim, o projeto burguês (frustrado) de democratizar a leitura no Brasil acaba servindo aos interesses das classes privilegiadas, uma vez que não atende às demandas da população a quem é destinado, no caso do ensino público. Não são raras as escolas municipais e estaduais sem biblioteca de fato acessível – o que significa contar com profissional bibliotecário e acervo disponível para empréstimo –,

ou sem projetos que envolvam o contexto da maioria dos estudantes. São esclarecedoras, nesse caso, as considerações de Magda Soares, quando afirma:

Não há como discutir os aspectos propriamente pedagógicos ou metodológicos do ensino da leitura, na escola brasileira, sem, antes, tentar esclarecer os determinantes sociais de classe do leitor que atuam sobre as suas condições de produção da leitura e, em consequência, sobre as nossas condições de ensino da leitura, ensino que queremos coerente com uma pedagogia de contestação, de transformação, de libertação. (SOARES, 1995, p. 50).

Já na concepção de Petit (2013), a experiência da leitura independe da classe social do indivíduo que lê. O que diferencia os leitores entre si são os obstáculos que cada um enfrenta no que concerne às oportunidades de leitura. Se para alguns “tudo é dado ao nascer” (PETIT, 2013, p. 24), para muitos outros, a escola é a única forma de acesso ao universo literário. Para a autora, é fundamental que se repense a oferta de cultura como uma necessidade básica para a formação humana, em substituição à ideia de que o estudo das artes seria secundário no programa escolar, principalmente nos meios populares, em que prevalece a noção de educação aliada à formação profissional:

O desejo de pensar, a curiosidade, a exigência poética ou a necessidade de relatos não são privilégio de nenhum grupo social. Cada um de nós tem direitos culturais: o direito ao saber, mas também o direito ao imaginário, o direito de se apropriar dos bens culturais que contribuem, em todas as idades da vida, à construção ou à descoberta de si mesmo, à abertura para o outro, ao exercício da fantasia, sem o qual não há pensamento, à elaboração do espírito crítico. (PETIT, 2013, p. 23)

Da mesma forma, não há como discutir a formação de leitores sem uma concepção que trate o ato de ler em sua natureza interdisciplinar e intertextual, que se relaciona a diferentes formas culturais e que dialoga com outras mídias e áreas do conhecimento. Um conceito de leitura que desconsidere sua relação com discursos distintos e que mantenha autores e obras em pedestais inatingíveis jamais dará conta do potencial libertador inerente à literatura.

Assim, um olhar mais atento para a escola é condição essencial para que os estudantes tornem-se adultos leitores com autonomia para realizar suas escolhas. Adiar o contato com a ficção para o ensino superior (ou para nunca mais) e focar a educação básica em rudimentos gramaticais sem sentido fora de si mesmos é limitar

a experiência estética do estudante, o que restringe e, por vezes, atrofia a capacidade intrinsecamente humana de perceber o mundo simbolicamente.

Mas, em uma sociedade que encarrega a instituição escolar de grande parte das tarefas outrora compartilhadas com a família, incluindo lazer e práticas culturais, como criar um espaço específico e adequado para o desenvolvimento da capacidade de ler, enquanto ato complexo e enriquecedor da experiência humana? De quais ferramentas os professores podem lançar mão, diante da falta de formação continuada eficaz, para formar leitores competentes? E mais: que literatura lemos enquanto mediadores? E que literatura queremos que nossos estudantes consumam? De que subsídios teóricos poderão valer-se educadores e gestores para que pautem sua prática profissional com foco na formação de leitores autônomos?

2.2. Estética da recepção e teoria do efeito: o leitor em foco

É possível encontrar algumas direções a partir das ideias dos teóricos da estética da recepção, ou teoria do efeito, que concebem a leitura como prática dialógica de produção de sentidos e de troca mútua na relação autor- texto-leitor. As contribuições de autores como Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser aos educadores podem ser muito enriquecedoras, sobretudo na prática diária de formação de leitores.

Em meados dos anos 1960, duas correntes ideológicas distintas circulavam pela Alemanha. Na parte ocidental, a *crítica imanentista*, que considerava relevante apenas o aspecto textual, formal da obra. Segundo essa vertente, a literatura deveria bastar-se para a própria análise, isto é, características estritamente textuais (versos, ritmos, sons, elementos constitutivos da narrativa e do drama) deveriam ser consideradas em detrimento de aspectos biográficos ou históricos.

Por outro lado, na Alemanha Oriental, prevalecia a corrente marxista³³, de orientação materialista. A visão marxista da literatura, de viés sociológico, enfatiza o

³³ Segundo Luiz Costa Lima (2002), o marxismo fora reduzido a uma espécie de mecanicismo, o que, na esfera da teoria literária, acarretava pouca ou nenhuma preocupação com a dimensão estética dos textos, enquanto, no lado ocidental, o estruturalismo francês de base antropológica ganhava espaço, o que afastava a literatura de sua face social. Por seu turno, o estruturalismo, na medida em que desvinculava literatura e história, privilegiava a obra em sua dimensão textual. A obra, então, demonstraria o potencial artístico do autor, mais como portador de um dom que como sujeito socialmente marcado. Nesse sentido, o texto é analisado em seu potencial poético, nas marcas de literariedade de sua linguagem, que deveria necessariamente divergir daquela utilizada na comunicação ordinária.

elo entre literatura e sociedade. Ao legitimar como literários somente os textos que refletissem a respeito dos conflitos sociais e das relações de poder, essa vertente acabava por vincular a literatura a uma estética ligada ao conceito de classe.

A estética da recepção apresentava-se como uma alternativa a essas duas correntes e a uma excessiva “intelectualização” dos estudos literários, apenas focados no eixo *obra-autor*. Ao deslocar o foco de atenção para a instância do leitor, como co-produtor de sentidos do texto, os teóricos da recepção propunham uma análise orientada para o impacto ou *efeito* causado pelas obras na sociedade. Nas palavras de Wolfgang Iser, “os anos 60 marcaram o fim de uma hermenêutica ingênua da análise literária” (ISER, 1996, p. 7).

A aula inaugural de Hans Robert Jauss (1921-1997), em 1967, na Universidade de Constança, é considerada a primeira das muitas manifestações do grupo de estudo formado no começo da década, por ele, Iser e outros colegas professores, em uma perspectiva interdisciplinar. O texto de Jauss alcançou grande notoriedade, sobretudo a partir de sua publicação comercial em 1970.

Na palestra, intitulada *O que é e com que fim se estuda a história da literatura* e publicada em versão ampliada como *A história da literatura como provocação à teoria literária*, Jauss critica a forma como a história da literatura vinha sendo abordada pela teoria literária. Para ele, ao priorizar as obras canônicas e seguir o padrão descritivo clássico de “vida e obra”, cronologicamente, a história da literatura, como era ensinada, desconsiderava a historicidade e o teor estético das obras, já que

A qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão-somente de seu posicionamento no contexto sucessório no desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade. (JAUSS, 1994, p. 8)

Para Jauss, ao considerar a importância do leitor, era imprescindível articular sua contribuição para a significação do texto à qualidade estética da obra, desvinculada de seu valor comercial, aspecto bastante referido na época, a partir da consolidação de uma sociedade movida pelo consumo. Contra essa condição contemporânea o autor argumenta que, entre uma arte hermética, canalizada apenas para a reflexão, e outra, somente para o mercado, há muitas questões

envolvidas. Ao valorizar o caráter dialógico do texto literário, superior à suposta imanência da obra, Jauss sugere uma história da literatura orientada a partir da leitura historicamente contextualizada das obras, como processo sempre renovado, na medida em que se alteram os horizontes de expectativa de quem lê.

A ideia de um “horizonte de expectativas” é uma das bases da teoria do autor e corresponde àquilo que é visível e pode ser alterado de acordo com as concepções do leitor. O leitor reage à obra segundo seu horizonte de expectativas, resultado de um conjunto de conhecimentos socialmente construídos em sintonia com as demandas de seu contexto histórico. O potencial artístico estaria, então, ligado à capacidade de uma obra em atender horizontes de expectativas distintos, permitindo vários níveis e tipos de leitura, em diferentes épocas. Segundo Jauss,

A relação entre literatura e público não se resolve no fato de cada obra possuir seu público específico, histórica e sociologicamente definível; de cada escritor depender do meio, das concepções e da ideologia de seu público; ou no fato de o sucesso literário pressupor um livro “que exprima aquilo que o grupo esperava, um livro que revela ao grupo sua própria imagem”. A sociologia da literatura não está contemplando seu objeto de forma suficientemente dialética ao definir com tamanha estreiteza de visão o círculo formado por escritor, obra e público. Tal definição pode ser invertida: há obras que, no momento de sua publicação, não podem ser relacionadas a nenhum público específico, mas rompem tão completamente o horizonte conhecido de expectativas literárias que seu público somente começa a formar-se aos poucos. (JAUSS, 1994, p. 32-33)

Enquanto para Jauss interessam as circunstâncias histórico-sociológicas em que as obras são lidas, para Iser o foco está na instância do leitor, em sua relação individual com o texto. Uma obra literária tem sua real origem na leitura e na reação do leitor ao texto, a partir de sua perspectiva singular. O efeito produzido pelo ato da leitura confere ao texto um significado até então inexistente, indeterminado. Assim, a função comunicativa é parte da natureza textual.

Na leitura acontece uma elaboração do texto, que se realiza através de um certo uso das faculdades humanas. Desse modo, não podemos captar exclusivamente o efeito, nem no texto, nem na conduta do leitor; o texto é um potencial de efeitos que se atualiza no processo da leitura. Através dele, acontecem intervenções no mundo, nas estruturas sociais dominantes e na literatura existente. Tais intervenções manifestam-se enquanto reorganização daqueles sistemas de referência, os quais o repertório do texto evoca. (ISER, 1996, p. 15)

Para Iser (1996), o efeito estético somente pode ser concebido em sua relação dialética entre texto e leitor. Em suas palavras, enquanto a teoria do efeito está ancorada no texto, a estética da recepção ocupa-se dos juízos históricos dos leitores. Uma obra só tem valor, seja em seu aspecto histórico, social, psicanalítico ou estético, se for lida, o que torna o leitor o foco central para qualquer análise literária:

A obra literária se realiza, então, na convergência do texto com o leitor; a obra tem forçosamente um caráter virtual, pois não pode ser reduzida, nem à realidade do texto, nem às disposições caracterizadoras do leitor. Dessa virtualidade da obra resulta sua dinâmica, que se apresenta como condição dos efeitos provocados pela obra. (ISER, 1996, p. 50)

Ainda com relação à análise literária, Iser argumenta que as perguntas que fazemos necessitam ser reformuladas, no sentido de valorizar o texto enquanto “ser constituído na consciência do leitor” (ISER, 1996, p. 51). Segundo ele, em vez de perguntar o significado de um poema, drama ou romance, deveríamos nos questionar a respeito do que sucede ao leitor, quando impulsiona “vida” a tais textos através da leitura. A leitura, ao contrário de decifrar o sentido oculto no texto, deve servir para evidenciar o potencial de sentidos contido na obra. A interpretação tradicional, que pressupõe e direciona a conclusão do leitor, inibe sua experiência criativa diante do texto.

Iser analisa as várias categorias de leitor apresentadas comumente pela crítica literária, enfatizando a oposição entre um leitor “do passado” e um tipo, segundo ele, bastante citado nos dias atuais, que ele chama de “leitor ideal”. O autor desconsidera essa tipologia, em função de sua inviabilidade concreta. O leitor ideal teria, necessariamente, que compartilhar com o autor o mesmo código de leitura, conseguindo extrair do texto todo o seu potencial de sentido.

Como alternativa, Iser propõe a categoria de “leitor implícito”, que não tem existência real, mas agrega as orientações textuais, como um trajeto de leituras possíveis a ser percorrido por seus leitores possíveis. O leitor implícito integra a estrutura textual, como elemento responsável por antever sua recepção pelo leitor empírico. Entretanto, o autor esclarece: “a concepção do leitor implícito não é abstração de um leitor real, mas condiciona sim uma tensão que se cumpre no leitor real quando ele assume o papel” (ISER, 1996, p. 76). A construção de sentido de

uma obra se concretiza mediante a capacidade imaginativa do leitor, em sua tarefa de captar o “não-dado” pelo texto, cuja estrutura estimula esse potencial criativo, que se traduz como efeito na consciência do leitor, reagindo cognitivamente aos caminhos sugeridos.

Em *Obra aberta*, publicado em 1962, Umberto Eco dá início à longa discussão que propõe a respeito da relação entre um texto e seu destinatário. Mesmo sem se dedicar com exclusividade ao papel do leitor como construtor de sentidos do texto, ele aponta para a natureza comunicacional do objeto literário, que é “dependente” do receptor, mas também portador de uma intencionalidade intrínseca.

Em suas obras posteriores, mediadas pelos pressupostos da semiótica peirceana, do formalismo russo e da linguística estrutural, Eco adensa sua tese de que texto e leitor empreendem uma cooperação interativa. Em *Lector in fabula*, de 1979, ele desenvolve o conceito de “leitor-modelo”, entidade tão textual quanto o autor, que segue os protocolos de leitura propostos pelo emissor, como “pistas”, preenchendo os espaços vazios. Isso significa que o texto está à espera de uma determinada leitura, ou seja, que a estrutura textual oferece indícios para a recepção:

O texto está, portanto, entretido de espaços em branco, de interstícios a encher, e quem o emitiu previa que eles fossem preenchidos e deixou-os em branco por duas razões. Antes de mais, porque o texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico), que vive da mais-valia de sentido que o destinatário lhe introduz. Em segundo lugar, porque, à medida que passa, a pouco e pouco, da função didascálica à função estética, um texto pretende deixar ao leitor a iniciativa interpretativa. Um texto quer que alguém o ajude a funcionar. (ECO, 1993, p. 55)

E, sendo o texto um mecanismo preguiçoso, é emitido para ser repetidas vezes atualizado a cada leitura, de acordo com a competência do leitor, que nem sempre corresponde à do emissor. O que garantiria a cooperação textual entre ambos, diante da possibilidade de interpretações incoerentes, seria prever um leitor-modelo, capaz de atender às restrições interpretativas impostas pelo texto (idioma, linguagem, temática, natureza formal etc.).

Na mesma medida em que as interpretações são infinitas, o papel do discurso emitido deve ser o de limitá-las, através do mapeamento do leitor-modelo. E, assim como o autor empírico formula uma hipótese de leitor-modelo, o leitor real também

cria o seu “autor”, a partir de estratégias textuais. Estas seriam as duas dimensões da leitura, identificadas por Michèle Petit (2008): de um lado, o poder atribuído à palavra escrita e, de outro, a irreduzível liberdade do leitor diante desse poder.

Entretanto, segundo Eco, alguns conceitos seus foram reproduzidos sem o devido cuidado e aquele papel limitado do leitor como construtor de sentidos em um texto passou a ser visto como irrestrito. Em *Interpretação e superinterpretação*, ele desabafa: “A leitura aberta que eu defendia era uma atividade provocada por uma obra. Tenho a impressão de que, no decorrer das últimas décadas, os direitos dos intérpretes foram exagerados” (ECO, 1993, p. 27). Nem todas as leituras são, portanto, legitimadas, já que o texto impõe limites a serem respeitados.

A partir das reflexões aqui realizadas, importa destacar o trabalho de Bordini e Aguiar (1993) em *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*, uma tentativa de orientar os docentes no planejamento de atividades com o texto literário, em sintonia com os debates a respeito do desinteresse dos alunos pela leitura, cada vez mais frequentes na época. Na obra, as autoras apontam para o despreparo de grande parte dos educadores, que, aliado a uma metodologia retrógrada, resulta no esvaziamento do ensino de literatura.

Amparadas nas ideias de Jauss e Iser, as autoras sugerem a elaboração de um esquema didático em etapas, desde a determinação do horizonte de expectativas de cada turma, passando pelo contato com obras que satisfaçam as necessidades dos alunos e da atividade proposta, além da ruptura com esse mesmo horizonte, por meio da exposição a textos novos, que abalem as concepções construídas e desafiem os jovens, o que deverá culminar na criação de novos horizontes de expectativa e na ampliação dos anteriores.

Nesse sentido, no ensino de literatura, a inserção dos pressupostos oriundos da estética da recepção no planejamento das aulas, bem como no processo avaliativo, garante a concepção de um novo paradigma, orientado para a relação aluno-texto-leitura, além de considerar a possibilidade de inúmeras interpretações, impressões e reações diante do objeto literário e seu impacto perante a turma.

O papel do aluno enquanto sujeito leitor e construtor de sentidos passa a ser considerado nas aulas e a fórmula tradicional (ainda muito utilizada) de mera identificação de uma possível “mensagem” uniforme, supostamente advinda do texto, pode ser, afinal, abandonada. Essa opção metodológica permite também que não mais se condene aquele estudante que porventura não tenha atingido a mesma

interpretação do professor ou do manual didático e faz com que se multipliquem as possibilidades de interação entre os colegas, o docente e o texto, convertendo o momento da aula em um processo de troca, pleno de significação.

Com o tempo, os estudantes se tornam capazes de ler textos com maior complexidade, além de mais maduros, com o potencial de criticidade aguçado e a competência suficiente para selecionar sua “biblioteca” pessoal de modo independente, sem necessidade de orientação por parte do mediador. Em contrapartida, a ausência dessa perspectiva, aliada a metodologias uniformizantes e desinteressantes, cujo objetivo é alcançar uma resposta “correta”, representa uma das principais responsáveis pelo desinteresse do jovem pela leitura no ambiente escolar, o que o faz buscar obras a partir de outros referenciais, como o mercado, a tendência ou a moda. O texto literário, concebido e consumido nessa perspectiva, assemelha-se a qualquer outro bem de consumo, desprovido de seu potencial artístico.

2.3 Literatura: “daquelas coisas difíceis de definir, mas fáceis de reconhecer”...³⁴

A necessidade humana de conceituar o que nos cerca é, provavelmente, tão antiga quanto a de classificação. Nasce do desejo de tornar conhecido o incógnito, de solucionar o mistério e tornar mais leve a existência. No entanto, quando a matéria é arte, a dificuldade de atribuir um conceito fechado e que dê conta do universo de expressões e manifestações cresce significativamente.

Vincent Jouve argumenta: “Se não é possível definir a arte, tampouco é desejável fazê-lo. Seria o mesmo que transformar um conceito aberto em um conceito fechado, ou seja, arriscar a liberdade criadora”. (JOUVE, 2012, p. 15). O autor acredita que a única forma pertinente de enfrentar essa questão é partir para uma abordagem diacrônica do conceito de arte. Sob essa perspectiva, conceitos são fruto de determinado tempo e espaço, o que permite que cada sociedade atribua significado a cada coisa como melhor lhe parecer.

Além dos aspectos relacionados ao contexto histórico, os conceitos ainda submetem-se a determinações de diferentes segmentos sociais, com valores e crenças próprios e que culminarão em definições diversas a respeito do mesmo

³⁴ Título extraído da obra *Filosofia mínima: ler, escrever, ensinar, aprender*, de Luís Augusto Fischer (2012, p. 39).

objeto. Assim, o(s) conceito(s) de literatura, cuja natureza mutante é impossível desconsiderar, sofre(m) influências e releituras frequentes.

Outra importante questão a propósito da arte literária é o fato de que, enquanto manifestação estética, com frequência depende do tempo para que seja legitimada por determinada comunidade. Entretanto, para Jouve (2012), o que torna a literatura singular é o fato de utilizar-se da linguagem, um sistema autossignificante, como meio. Assim, questões relevantes às artes em geral nem sempre serão significativas para os estudos literários.

Assim, certos parâmetros são fundamentais para que se pense a obra literária com base naquilo que lhe é específico. E, uma vez que não constitui objetivo deste estudo uma retomada profunda da teoria literária, autores de obras introdutórias – Vincent Jouve, Terry Eagleton, Antoine Compagnon e Roland Barthes – serão ponto de partida para nossa discussão.

Algumas questões são comuns às inquietações dos autores mencionados: *O que é literatura?; O que torna um texto “literário”?; Como reconhecer um texto literário e diferenciá-lo de outros tantos, de natureza diversa?* Terry Eagleton esboça um histórico do conceito, partindo da associação da literatura a uma espécie de *escrita imaginativa*, sem qualquer compromisso com a realidade concreta, enfatizando que, conforme a época, a fronteira entre fato e ficção pode ser mais ou menos nítida.

Outra concepção identificada por Eagleton é aquela que pensa a literatura como uma *forma de escrita que emprega a linguagem de modo peculiar*. Comprovaria essa definição o largo uso de metáforas e demais figuras de linguagem, além da livre desconformidade entre significante e significado. Essa aceção foi adotada pelos formalistas russos, defensores da imanência da obra de arte e da ideia de que o texto literário constituiria um fim em si mesmo e, nessa condição, não careceria de informações externas a ele para sua fruição ou análise. O apego à forma, segundo Vincent Jouve (2012), deve-se ao fato de que ela desempenharia o papel crucial de suscitar o prazer da leitura. Ainda com relação ao belo, ele observa que qualquer obra definida como literária no presente foi, em determinada época, considerada esteticamente bem-sucedida, independentemente dos padrões contemporâneos.

Eagleton adverte, porém, que muitos textos, hoje inegavelmente considerados literários, não fazem uso da linguagem de forma peculiar, ao mesmo tempo em que

assinala a relevância de que se analise o contexto sócio-histórico de produção, circulação e recepção de uma obra. O autor assegura ainda que literário pode ser todo texto autorreferencial ou metalinguístico, sem qualquer finalidade prática aparente.

E, enquanto discurso não pragmático, o texto literário depende da leitura para se consumir. Assim, em última análise, quem de fato determina se uma obra é ou não é literatura são os seus leitores, conforme circunstâncias e escolhas condicionadas por aspectos socioculturais. Não por acaso, textos considerados essencialmente literários nos dias de hoje – uma tragédia grega, por exemplo – representavam um conjunto de valores sociais não restritos à natureza estética em seu contexto de produção; da mesma forma que obras hoje identificadas como literárias podem deixar de sê-lo a qualquer momento e em qualquer lugar.

Nesse sentido, Antonio Candido concebe o texto ficcional em sua dimensão sistêmica e mediada por valores históricos e sociais, ora universais, ora particularizados:

Um sistema de obras ligadas por denominadores comuns, que permitem reconhecer as notas dominantes numa fase. Esses denominadores são, além das características internas (língua, temas, imagens), certos elementos de natureza social e psíquica, embora literariamente organizados, que se manifestam historicamente e fazem da literatura aspecto orgânico da civilização. Entre eles se distinguem: a existência de um conjunto de produtores literários, mais ou menos conscientes de seu papel; um conjunto de receptores, formando os diferentes tipos de público, sem os quais a obra não vive; um mecanismo transmissor (de um modo geral, uma linguagem traduzida em estilos), que liga uns a outros. O conjunto dos três elementos dá lugar a um tipo de comunicação inter-humana, a literatura. (CANDIDO, 2013, p. 25).

Candido propõe um esquema comunicativo complexo, que não mais isola o autor em sua produção, mas sugere um diálogo entre escritores adeptos da mesma tendência, sua produção literária e os leitores dessas obras, que passam a ocupar um lugar de destaque como receptores.

A partir das diferentes concepções até aqui abordadas, depreende-se que todo tipo de texto poderia ser lido em uma dimensão poética, posto que não haja realmente aquilo que se possa chamar de “essência do literário”. Daí que cada obra, mesmo as incontestavelmente clássicas, é “reescrita” a cada nova leitura. Para Vera Aguiar,

Como o horizonte de expectativas se altera, a distância estética também muda: uma obra que, em determinado momento histórico, surpreendeu pela novidade, pode tornar-se vulgar para os leitores posteriores, e as grandes obras são aquelas que, em cada atualização, provocam o leitor, formulando novas questões. (AGUIAR, 1996, p. 28.)

Eagleton sintetiza a natureza mutante do conceito, sob o ponto de vista teórico, em três fases: a primeira, caracterizada por uma preocupação excessiva com o autor, visto como um gênio criador (Romantismo, século XIX); a segunda (Nova Crítica), orientada para o texto e sua independência em relação aos demais elementos do sistema literário, e uma terceira etapa, que volta seus olhos para o leitor, que passa a ser considerado essencial para a construção de sentidos no texto.

É, entretanto, de Roland Barthes um dos mais referenciados conceitos de literatura enunciados nos últimos tempos. Em *Aula*, discurso proferido na ocasião de seu ingresso como titular da cadeira de Semiologia Literária no *Collège de France* em 1977, em relação à complexa conexão entre língua e poder, o autor afirma ser ela o meio condutor, tanto da opressão quanto da libertação. É através da língua que discursos tiranos ou libertários se difundem. E é somente pela língua que se pode suplantar qualquer forma de dominação:

Só resta, por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura. (BARTHES, 2013. p. 17)

É interessante esclarecer, de acordo com Leyla Perrone-Moisés em “Lição de casa”³⁵, que o conceito de literatura em Barthes transcende a ideia de um conjunto de obras ficcionais, referindo-se mais a um *exercício de deslocamento, uma manobra da linguagem*. Os termos *literatura*, *escritura* ou *texto* são usados por Barthes no sentido de um discurso em que as palavras deixam de ser meros instrumentos, para assumir o papel de significantes.

Sob esse prisma, se não é possível encontrar um conceito fechado e definitivo para o que venha a ser uma obra literária, ao menos em termos sincrônicos, surgem outras questões, não menos relevantes: se literatura existe,

³⁵ Texto que acompanha sua tradução de *Aula*, pela editora Cultrix.

para que serve? Que lugar ocupa no mundo de hoje? Sua escolarização é uma causa a defender?

Antoine Compagnon (2009), em relação aos estudos literários, sustenta que, para que sejam sérios e consistentes, devem considerar igualmente essenciais a *história*, a *teoria* e a *crítica*, sob pena de resultarem em uma análise ingênua e pouco confiável. Sobre o estudo de literatura nos dias atuais, o autor propõe uma série de questões auxiliares para a compreensão de outra, mais densa: *Há coisas que somente a literatura, com seus meios específicos, pode oferecer?* Isto é, que valores o texto de ficção seria capaz de transmitir? Que espaço ocupa na esfera pública? É útil para nossa vida? Deve ser mantida como disciplina escolar?

Ao realizar um diagnóstico do lugar ocupado pela literatura na contemporaneidade, Compagnon considera que o tempo antes reservado à leitura literária passou a ser compartilhado com outras mídias, sobretudo devido à aceleração digital. Ao mesmo tempo, acredita que os livros didáticos “corroem” o texto literário ao fragmentá-lo, desvalorizando a leitura integral da obra. O autor assinala ainda que outras formas de representação cultural se consolidaram no século XX, sendo a televisão (e hoje a internet) a mais significativa.

Se, desde o advento da modernidade, a literatura sofre ameaças e sobrevive “sob suspeita”, o período foi igualmente responsável por uma imensa fertilidade criativa e pela consolidação de um público leitor mais exigente, seletivo e, por que não, devoto. A crescente quantidade de novas publicações e reedições convive com o frequente descaso pela leitura de literatura, em um paradoxo típico de nosso contexto social.

O autor francês considera que, no lugar da pergunta feita por Eagleton – *O que é literatura?* –, conceitual e abstrata, dever-se-ia pensar em outra, de natureza mais pragmática: *Literatura, para quê?* Em defesa do ensino de literatura como forma de acesso a todo o conhecimento acumulado pela humanidade, ele afirma: “Um ensaio de Montaigne, uma tragédia de Racine, um poema de Baudelaire, o romance de Proust nos ensinam mais sobre a vida do que longos tratados científicos.” (COMPAGNON, 2009, p. 26).

Que espécie de poder é esse que emana da obra de ficção? Que faz com que leiamos, ainda que não seja indispensável ao curso de nossas vidas? Umberto Eco (2011) aponta a *inutilidade* do texto literário para a vida prática, quando afirma que uma obra de ficção é lida por puro deleite, elevação do espírito, com o objetivo de

ampliar os próprios conhecimentos ou para passar o tempo, como um *hobby*, sem o teor de obrigação ou alguma finalidade concreta cotidiana. No entanto, se a leitura de literatura não serve ao utilitarismo característico de nossos dias, ela carrega em si uma infinidade de benefícios frente ao aparente caos contemporâneo.

Como seres humanos, aprendemos através da imitação. Ao ler sobre a experiência de outrem, posso compreender nuances de minha própria existência, ao mesmo tempo em que vivencio uma sequência de sentimentos associados ao prazer, à reflexão ou ao sofrimento. A leitura de ficção permite que se conheçam intimamente histórias distintas da nossa, sem, contudo, ter a necessidade de vivenciá-las. Esse poder catártico da leitura também é responsável por promover a consciência da variedade humana, das inúmeras possibilidades de existência através da empatia. Para Todorov, em pleno acordo com Compagnon,

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. Como a filosofia e as ciências humanas, a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. A realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente, a experiência humana. Nesse sentido, pode-se dizer que Dante ou Cervantes nos ensinam tanto sobre a condição humana quanto os maiores sociólogos e psicólogos e que não há incompatibilidade entre o primeiro saber e o segundo. (TODOROV, 2009, p. 76-77)

Outro poder terapêutico associado à literatura é a capacidade de emancipação do sujeito, diante dos perigos da alienação e da subordinação social, através do exercício da liberdade. Quem lê se torna mais livre diante do mundo, já que a leitura é, necessariamente, um ato individual, durante o qual o leitor é dono incontestável da própria capacidade de imaginação. Para Michèle Petit, “A leitura é uma via de acesso a um território íntimo, que ajuda a elaborar ou a manter o sentimento de individualidade, ao qual se liga a capacidade de resistir às adversidades”. (PETIT, 2013, p. 67)

A obra de ficção, por sua natureza discursiva, é também responsável por ultrapassar os limites da língua materna em suas variantes, fazendo emergir novos padrões de comunicação ou mesmo de percepção da própria linguagem,

ressignificada em contextos alternativos ao do leitor. A leitura de literatura oferece uma via de acesso a mundos e épocas distintos daquilo que chamamos de “realidade”, o que amplia muito a nossa sensibilidade diante da alteridade.

Enfim, por sua capacidade de intervenção concreta no mundo, o texto literário consiste na própria tradução do real. Nas palavras de Vera Aguiar (1996), ler ficção não é senão captar a realidade sedimentada no imaginário, partindo das determinações da história, individual ou coletiva. Roland Barthes, referindo-se à relevância da escolarização da literatura, afirma:

Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real. (BARTHES, 2013, p. 19.)

Ler provoca, incomoda, desacomoda, revoluciona, antecipa e emancipa. Esse potencial, responsável pela preservação da capacidade humana de criação e recriação de universos – discursivos ou não –, conserva-se em nossos dias, justificando sua permanência, ainda que em um cenário sufocado pelo excesso da imagem e a hipervelocidade. Entretanto, quando deslocamos o foco de discussão para o *ensino de literatura* em suas especificidades, ou, mais precisamente, para a formação de leitores, que finalidades, intenções e objetivos devem ser perseguidos?

Muitos defenderão a permanência da disciplina em caráter obrigatório como forma de alimentar o “acervo cultural” dos alunos; outros, para a formação de leitores adultos autônomos. Há, ainda, os que creem na possibilidade, através da literatura brasileira, da consolidação de uma cultura razoavelmente homogênea, como resposta ao esmaecimento das identidades nacionais. Quanto à formação de leitores a partir do ambiente escolar, Michèle Petit destaca o papel do mediador:

“Construir leitores” é uma expressão curiosa, como se fôssemos todo-poderosos, como se se tratasse de encontrar uma fórmula de alquimista para modelar não sei qual criatura ideal. Certamente, esse sonho de onipotência é o inverso de um sentimento de impotência, e por trás desse título se ouve também um lamento, uma ladainha: eles não leem mais, o que fazer para que leiam, nos deem receitas para que enfim possamos dominar esses leitores potenciais e inatingíveis. (PETIT, 2013, p. 38)

Além da consciência de que não somos seres “onipotentes”, capazes de despertar o leitor autônomo que há em cada um de nossos estudantes, outro aspecto importante ao pensarmos a contribuição do mediador para o processo de escolarização literária são os critérios de seleção das obras a serem consumidas pelos estudantes, além da problematização acerca do programa escolar: Que literatura ensinar? Textos canônicos? Literatura estrangeira ou apenas nacional? Literatura “para adultos” ou infanto-juvenil? Fragmentos ou a obra integral? Gêneros distintos ou a opção por um único tipo de texto? Nesse sentido, afirma Petit:

Nunca se poderá confeccionar uma lista dos livros mais apropriados para ajudar crianças e adolescentes a se construírem. Quem poderia supor que o filósofo Descartes seria a leitura preferida de uma jovem turca porque ela viu ali uma argumentação bem fundamentada para recusar um casamento arranjado? Ou que seria a autobiografia de uma atriz surda o que permitiria a um jovem homossexual assumir sua própria diferença, ou ainda que os sonetos de Shakespeare inspirariam um jovem chinês, operário da construção, a escrever canções? (PETIT, 2013, p. 27)

A antropóloga defende a abertura do *corpus* a escritores contemporâneos, o que não significa substituir um texto clássico por uma “literatura barata”, segundo palavras suas. Essa opção, considerada pela autora como uma tentação, facilitaria o trabalho do educador, que passaria a fazer suas escolhas considerando apenas os interesses imediatos dos alunos. Para Petit, a negação dos clássicos significa a própria negação do direito à literatura, sobretudo para os estudantes oriundos de classes populares, já que, aos abastados, esse contato se daria naturalmente, através da família e demais trocas culturais a que teriam acesso.

De sua parte, Jaime Ginzburg (2012) argumenta que não são atributos intrínsecos à literatura canônica uma suposta natureza universal ou uma capacidade de representação da “essência humana”, que não passa de uma ilusão. De acordo com o autor, não existem verdades invariáveis e o valor de uma obra é sempre historicamente determinado e pautado por relações de poder. Segundo ele, ao concebermos a literatura clássica como a única guardiã de valores humanos essenciais, corremos o risco de desvalorizar conflitos históricos e tensões sociais protagonizadas por diferentes segmentos sociais. Quanto ao critério de valor de uma obra, Ginzburg é categórico:

Para assegurar que apenas poucos eleitos sejam reconhecidos como capazes de atribuir valor de modo legítimo, e que não reste alternativa aos leitores leigos a não ser segui-los em obediência, há várias estratégias conhecidas. Uma delas é comum e constante: afirmar que o valor de uma obra é inteiramente inerente a ela. Valor então seria uma substância, não uma atribuição; um dado, *a priori*, não uma construção histórica. Bons leitores o reconhecem, leitores fracos nada veem. Essa perspectiva comum não é apenas arrogante intelectualmente, ela é francamente autoritária. O valor considerado inerente à obra consiste em capital intelectual, indicador de relevância e prestígio de quem o reconhece. (GINZBURG, 2012, p. 43)

Ginzburg adverte para os perigos de priorizarmos os elementos estéticos em detrimento do contexto histórico-social. De acordo com essa posição, grande quantidade de obras significativas para a realidade de nossos estudantes permaneceria desconhecida, como é o caso do cordel e dos registros orais de povos indígenas e quilombolas, apenas para mencionar alguns exemplos.

Nesse sentido, as diversas concepções possíveis para o que venha a ser o fenômeno literário são fundamentais para que se compreenda a importância da permanente reflexão/formação do educador, já que suas opções teóricas orientarão suas tendências metodológicas. Em suma, para Lígia Chiappini (2006), há pelo menos cinco formas de conceituar literatura:

- 1) Como instituição nacional e patrimônio cultural;
- 2) Como sistema de obras, autores e recepção;
- 3) Como disciplina escolar que se confunde com periodização;
- 4) Cada texto consagrado pela crítica, como sinônimo de “literatura”;
- 5) Qualquer texto em que se perceba uma intenção literária.

Chiappini (2006) observa que a escola geralmente adota em suas práticas os conceitos 1, 3 ou 4. Essa postura mais tradicional é reproduzida em grande parte das instituições brasileiras, o que revela lacunas na formação de professores e gestores, além de limitar o trabalho com o texto literário. Ao desconsiderar a natureza sistêmica da literatura, é comum que se ignore a importância da recepção e das condições de circulação das obras em diferentes momentos históricos.

Da mesma forma, ao direcionar os estudos exclusivamente às obras consagradas pela crítica, perde-se a oportunidade de estimular a leitura de gêneros variados e o contato com diferentes contextos de produção/circulação/recepção. Na obra *Reinvenção da catedral*, em que propõe uma revisão de suas reflexões sobre o

ensino de literatura, Chiappini conclui: “Trata-se apenas de entender que há teorias que enfatizam o texto, outras que enfatizam sua relação com o social, umas que acentuam a relação da obra com seu processo de produção e com seu autor, outras, com sua recepção, seus leitores”. (CHIAPPINI, 2005, p. 245)

Para Chiappini, de acordo com a postura teórica adotada pelo professor, sua prática seguirá caminhos distintos: se focar excessivamente em elementos internos ao texto, perderá a noção de que toda obra é produto do meio em que foi concebida. Se, em sentido oposto, focar apenas no leitor, esquecerá a autonomia inerente ao texto.

No entanto, como enfrentar o progressivo silenciamento da literatura no sistema escolar, quando, com frequência, apenas uma hora/aula é destinada à disciplina no ensino médio? Quando os documentos oficiais são controversos e a formação continuada se mostra insuficiente? Como defender a permanência da literatura escolarizada, em um contexto em que a formação de perfil tecnicista parece ressurgir das cinzas e o espaço mínimo destinado às artes e às humanidades emerge como uma realidade cada vez mais concreta?

2.4 O ensino de literatura e o desafio de formar leitores: Para que ensinar literatura na escola? Que leitores queremos?

É preciso ensinar literatura? A pergunta pode parecer brutal. Mesmo assim, merece ser feita. Diante de currículos de ensino sobrecarregados, é legítimo reservar tempo ao estudo de textos de natureza incerta e cuja função não está clara?

Vincent Jouve

Compreender as motivações para a crise que o ensino de literatura enfrenta em nível básico e superior é fundamental para a construção de propostas metodológicas alternativas capazes de oferecer aos estudantes mais que o contato distante e superficial com as obras. Entretanto, importa igualmente avaliar em que medida a literatura como disciplina obrigatória (ainda) é indispensável no contexto escolar brasileiro.

Com relação ao ensino de literatura, Vincent Jouve (2012) adverte para os perigos em confundirmos as perguntas: *Por que ler literatura?* e *Por que ensinar*

literatura?. Segundo o autor francês, ensinar literatura tendo a fruição estética dos estudantes como única finalidade acarreta um duplo risco: estudar uma obra apenas “para agradar” ou deixar de estudar outra por julgá-la pouco atraente ao público-alvo. O prazer advindo do contato com a arte é essencialmente solitário, embora seus efeitos possam ser compartilhados. Para Michèle Petit, o discurso de incentivo à leitura, proferido por autoridades como pais ou professores, pode soar aos jovens como uma tentativa de coerção ou domínio:

“Você deve gostar de ler”, ou, em outras palavras, “deve desejar o que é obrigatório”. Esses discursos deixam pouco espaço para o desejo, estão muitas vezes carregados de angústias, e a criança ou o adolescente o sentem. Há algo na leitura que não é compatível com a ideia de programação. Ocorreria a alguém promover o amor? E delegar essa tarefa às empresas, aos Estados? No entanto, isso acontece. (PETIT, 2013, p. 22)

Conscientes de que ensinar alguém a vivenciar o prazer do texto é tarefa impraticável, os educadores talvez possam pensar em estratégias e objetivos distintos para seu trabalho. O professor não é o esteta, muito menos o teórico. Sua tarefa consiste em questionar-se a respeito de quais elementos considera relevantes em uma obra para que ela seja inserida em seu programa de ensino. Para Jouve, “o desafio dos educadores é, portanto, identificar – nos planos cultural, estético e antropológico – o que é que a obra exprime sobre o humano, assinalando o que era esperado na época, inédito à época e novo ainda hoje”. (JOUVE, 2012, p. 137).

De sua parte, Petit (2013) argumenta que o papel do mediador de leituras contemporâneo está associado à condução dos alunos, desde os anos iniciais, a uma maior familiaridade com o texto literário, enfatizando a importância do relato para a vida em sociedade. O contato precoce com os livros é condição básica para que uma criança possa vir a ser um leitor adulto autônomo. Caso contrário, os livros podem facilmente tornar-se objetos investidos de poder, capazes de provocar temor naqueles que jamais os manusearam com intimidade. Em sentido oposto ao que apregoa o senso comum, o espaço da leitura escolar parece ser, para a autora, mais uma questão de estimular interindividualidades do que uma experiência propriamente coletiva com o texto.

No entanto, ao ser apropriado pela escola, o contato inaugural com a obra literária pode perder grande parte de seu poder de atração, responsável pela singularidade do ato da leitura e por uma tomada de atitude individual diante da arte,

necessárias para a emancipação do sujeito leitor em sua vida pós-escolar. A respeito do processo de escolarização da literatura, Magda Soares esclarece:

Não há como ter escola sem escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à construção 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. (SOARES, 2006, p. 20)

A literatura enquanto disciplina escolar encontra-se subordinada aos procedimentos inerentes à institucionalização do saber de um modo geral: organização de alunos em categorias específicas (séries ou ciclos), sistemas de avaliação padronizados, calendário específico, organização curricular, ordenação de tarefas e atividades etc. Mas o fato de obedecer a tais procedimentos não torna, necessariamente, a escolarização da literatura algo prejudicial à formação de leitores.

A carga negativa comumente associada ao ensino de literatura está mais associada à *maneira* como ele tem sido realizado no ambiente escolar. Nesse sentido, o que se questiona aqui não é a permanência ou não da literatura na escola, mas as práticas pedagógicas equivocadas que seguem sendo reproduzidas em escolas públicas e privadas, ou mesmo em universidades (formadoras de professores). Como assinala Ivete Walty (2004), não é a escola que mata a literatura, mas uma carga exagerada de didatismo e de regras que acabam por esgotar o prazer do texto.

Uma escolarização inadequada (ou até traumatizante) da literatura pode resultar no oposto a que deveria se propor, impedindo que o hábito de ler permaneça como parte do cotidiano dos jovens fora do ambiente escolar. A leitura de textos apresentados em fragmentos, sem a devida contextualização, ou ainda uma espécie de “pasteurização” do conceito de literatura, conforme advertia Chiappini (2006), são atitudes que acabam por restringir uma experiência mais profunda do aluno com as obras.

Nos anos finais do ensino fundamental são frequentes as atividades com crônicas, comumente extraídas de jornais, sob o pretexto de ser um texto mais fluido (leia-se enxuto) e agradável, que oportunizaria discussões sobre temas sociais em

evidência, que dialogariam com a “realidade” dos alunos. Nesses casos, a literatura é convertida em mais um entre tantos *meios* motivadores para discussões sem qualquer relação com o texto em si. A leitura integral de obras clássicas, que deveria ser incentivada nesse nível, raramente acontece.

No ensino médio, o jovem deveria ter acesso não somente aos clássicos, mas a obras que, por uma razão ou outra, situam-se às margens do cânone tradicional (selecionados pelo mediador e pelo grupo através de critérios oriundos de discussões em sala de aula). Esse contato ampliaria seu repertório cultural individual, além de sofisticar sua compreensão e estender seu nível de exigência, tornando-o, progressivamente, um leitor independente e capaz de escolher as próprias leituras.

Contudo, a metodologia com ênfase na periodização ainda prevalece em grande parte dos programas escolares, baseada na premissa de que é necessário – e função indispensável da escola – preparar seus estudantes para a realização de vestibulares ou do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)³⁶, como observa Rildo Cosson:

O ensino de literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica, em uma perspectiva para lá de tradicional. Os textos literários, quando aparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes vistos. (COSSON, 2006, p. 21)

Outra postura, de viés mais ortodoxo, é aquela que defende a leitura integral dos clássicos nacionais, orientada cronologicamente pelo programa escolar, e sem seleção mediada ou discussões a respeito da construção do cânone ou de influências do mercado editorial, desconsiderando expectativas de boa parte dos estudantes. Nessa concepção, as avaliações são realizadas por provas e fichas de

³⁶ Ainda que o Enem tenha abandonado as listas de obras, não sendo mais “necessário” que se tenha de fato lido determinados livros para a realização da prova, as escolas e os cursos preparatórios para o exame seguem propondo como referência o estudo de clássicos da literatura nacional, geralmente com base no cânone tradicional. Uma noção geral e sócio-histórica de cada período literário parece ter ocupado o espaço antes destinado às questões internas às obras. A respeito desse tema, é relevante consultar a tese *Retrato de uma disciplina ameaçada: a literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)*, de Gabriela Luft.

leitura, que preveem respostas corretas e incorretas, de acordo com o “gabarito” em poder do professor. Esse método, apesar do valor agregado pela opção da leitura de obras na íntegra ao invés de fragmentos, é um dos responsáveis por prejudicar, já no começo da formação escolar, o prazer da leitura (convertido em dever) e formando, a cada ano letivo, uma nova geração de potenciais “quase-leitores”.

Nesse sentido, a mesma escola que apresenta a leitura e a literatura aos pequenos estudantes da Educação Infantil, através das “horas do conto”³⁷ e de visitas sistemáticas à biblioteca para a troca de livros, pode contribuir, nos anos finais da educação básica, para que o hábito de ler se converta em um ato mecânico, enfadonho e submetido a avaliações de simples identificação, pouco instigantes e nada significativas.

O livro didático, que deveria ser apenas mais uma referência, torna-se, não raro, o único meio de acesso ao texto literário, ainda que a biblioteca escolar esteja repleta de exemplares dos mais diversos gêneros à disposição. Não surpreende o fato de muitos jovens afirmarem ter concluído sua formação básica sem ter lido pelo menos um livro inteiro!

A sacralização do livro enquanto fetiche, em uma sociedade de influência colonialista como a brasileira, é muito comum nas instituições escolares. Ivanda Martins (2009) argumenta que a noção de literatura vigente em grande parte das escolas brasileiras ainda é aquela que concebe o livro como objeto digno de culto, de manuseio limitado e distante do universo dos estudantes.

Com frequência, o espaço das bibliotecas é negligenciado, utilizado para outras atividades escolares³⁸ ou compartilhado com os computadores para aulas de informática. As obras do acervo escolar nem sempre estão ao alcance dos estudantes e, muitas vezes, exibem a etiqueta de “consulta local”, o que impede o acesso a elas fora do ambiente escolar.

³⁷ É importante que a hora do conto seja realizada com frequência e de maneira adequada, enfatizando o contato com o texto literário desde os primeiros anos da vida escolar, ainda que em turmas pré-alfabetizadas. Familiarizar os pequenos estudantes com a obra de ficção é função dos mediadores, já que, desse contato precoce, desenvolve-se uma relação íntima com a narrativa, estimulando o gosto pela leitura. Para Jucelma Terezinha Neves Schneid, “As histórias formam o gosto pela leitura. Quando a criança aprende a gostar de ouvir histórias contadas ou lidas, ela adquire o impulso inicial que mais tarde a atrairá para a leitura. A contação de histórias deve existir para que as crianças possam ser levadas ao texto original” (SCHNEID, s/d, p. 4). Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/CILLIJ/praticas/hora_do_conto.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

³⁸ Realização de avaliações extemporâneas, espaço para abrigar turmas cujo professor está ausente ou mesmo para alunos que foram “retirados” da sala de aula por mau comportamento ou demais razões.

Como consequência, o saldo da crise é evidente não apenas nas aulas de literatura ou língua portuguesa. A prática da leitura promove a compreensão dos diferentes gêneros textuais, competência básica para qualquer área do conhecimento. Uma formação deficiente com relação à leitura literária compromete de modo irreparável o potencial humano de criar e recriar, fabular e traduzir discursos entre mundos reais ou imaginados.

E é justamente a leitura de ficção aquela que melhor instrumentaliza o estudante a pensar em sua própria condição enquanto sujeito em desenvolvimento, capaz de estabelecer relações entre o vivido e o possível. A arte, ao apresentar um “outro mundo”, expõe o leitor a situações de confronto com o próprio universo. Ainda, compartilhar os resultados de leituras individuais com o grupo de colegas proporciona a comunhão de experiências com o texto, através dos momentos de socialização do que foi lido entre todos, em um espaço de diálogo pautado pela alteridade.

Diante dessa realidade, cabe perguntar: Queremos formar leitores-reprodutores, que apenas atendam às expectativas de seus professores? Queremos leitores previsíveis, passivos? Concentramos nossos esforços unicamente para preparar nossos alunos para a aprovação no ENEM? Ou, em direção oposta, buscamos formar produtores de sentidos, sujeitos autônomos e capazes de ativar suas próprias “bibliotecas pessoais”, subvertendo, por vezes, a proposta metodológica escolar? E, se respondemos, automaticamente, “não” para as primeiras perguntas e “sim” para a última, o que tem sido feito para que isso aconteça?

A escola de nível básico, apesar dos avanços e reformulações alcançados nas últimas décadas, sobretudo no que concerne à formação de professores, carece ainda de propostas eficazes de estímulo à leitura de ficção entre seus estudantes, que aproximem o leitor da obra, destituindo-a da aura que a envolve. Para Rildo Cosson,

Na sala de aula, a literatura precisa de espaço para ser texto, que deve ser lido em si mesmo, por sua própria constituição. Também precisa de espaço para ser contexto, ou seja, para que seja lido o mundo que o texto traz consigo. E precisa de espaço para ser intertexto, isto é, a leitura feita pelo leitor com base em sua experiência, estabelecendo ligações com outros textos. (COSSON, 2010, p. 67)

Em 1996, Vera Aguiar constatava que a preocupação de grande parte das instituições escolares não era formativa, mas informativa. Ensinava-se muito *sobre* a literatura, mas não eram criadas condições favoráveis para a leitura de obras literárias em sala de aula. O que se pode observar, a despeito do crescente número de pesquisas direcionadas para a formação de leitores, é que o contexto de duas décadas depois pouco foi alterado:

A educação formal tem por objetivo repassar dados sobre a história dos autores e das obras, cobrar exercícios de análise de textos para emissão de juízos, buscando fazer de todo leitor um conhecedor de literatura. O resultado, em nosso contexto, é o fracasso: o aluno não se torna um especialista nem se converte em leitor. (AGUIAR, 1996. p. 25)

Ao fim e ao cabo, não é literatura o que tem sido ensinado, mas uma história tradicional e panorâmica dos períodos literários brasileiros, em ordem cronológica. A postura resistente de muitos educadores e gestores escolares, independente de esforços³⁹ do poder público, é outro fator significativo para o fracasso evidente. Nos últimos anos, grande quantidade de material de suporte à formação docente passou a ser disponibilizado nas escolas⁴⁰. Mas a dificuldade de apropriação dessas obras por parte dos mediadores e a negação em participar de momentos de formação continuada ainda prevalece em muitos casos.

Em uma espécie de paradoxo, ao mesmo tempo em que a crise no ensino de literatura é evidente e corroborada em estudos acadêmicos oriundos de diferentes áreas⁴¹, observa-se uma crescente onda de interesse por parte dos jovens em consumir obras literárias, acompanhada de um incremento no mercado editorial. *Blogs* e “coletivos artísticos” multiplicam-se; publicações independentes e eventos⁴² ligados à produção literária chegam a cidades pequenas.

³⁹ Com frequência, as publicações alternativas aos documentos oficiais, elaboradas tendo o professor da rede básica como público-alvo, não apresentam o apelo adequado, seja pela linguagem excessivamente formal, ou pela ausência de metodologias claras que possam ser aplicadas em situações concretas em sala de aula.

⁴⁰ As publicações de Cereja (2009), Maia (2007) e Brasil/SEB (2010), devidamente referenciadas ao final deste trabalho, são exemplos de obras disponíveis nos acervos escolares e destinadas aos professores de literatura da rede pública.

⁴¹ Educação, estudos literários, linguística, sociologia, entre outras.

⁴² Em 2015, no município do Rio Grande, ocorreu a primeira edição da FLIRG – Festa Literária do Rio Grande. O evento foi promovido por meio de parceria entre a Secretaria de Município da Cultura (SECULT) e o PPG em Letras da FURG. A programação contou com palestras, oficinas, lançamentos de livros e sessões de autógrafos, além de uma pequena feira do livro. Escritores consagrados pela crítica, como Luiz Antonio de Assis Brasil e Alcy Cheiuche, realizaram conferências. A festa também promoveu oficinas e atividades relacionadas a música, cinema e quadrinhos, algumas delas voltadas

Diante desse descompasso, o maior desafio da escola contemporânea é aproximar-se da realidade cultural dos jovens, afiliando-se às manifestações externas como incentivadora, colaborando assim para a formação de novos leitores. Mas, afinal, que habilidades devem ser estimuladas para que nossos estudantes se tornem leitores com autonomia?

Com base nas contribuições da estética da recepção e da sociologia literária com relação à formação de um leitor produtor de sentidos, Vera Aguiar (1996) elenca uma série de competências do leitor autônomo:

- Saber procurar as obras adequadas ao seu horizonte de expectativas;
- Conhecer bibliotecas, salas de leitura, livrarias etc.;
- Frequentar exposições, palestras, feiras, lançamentos, entre outros espaços mediadores de leitura;
- Saber identificar livros e outros materiais com independência;
- Identificar os dados referentes a uma obra (referências bibliográficas);
- Seguir orientações de leituras dadas pelo autor, por meio das indeterminações localizáveis no texto;
- Reconhecer a estrutura de campo apresentada no texto, de acordo com sua maturidade;
- Dialogar com outros textos;
- Trocar experiências de leitura com outros leitores;
- Integrar-se a grupos de leitores;
- Saber posicionar-se diante da fortuna crítica de uma obra;
- Desafiar-se na leitura de textos que não correspondam a seu horizonte de expectativas;
- Ampliar seu horizonte de expectativas;
- Perceber seu crescimento enquanto leitor e ser humano.

No entanto, para que a formação de leitores autônomos seja incentivada ainda na etapa básica de sua formação, Aguiar (1996) afirma ser necessária a sinergia entre três componentes: a participação direta do aluno enquanto sujeito-leitor e produtor de sentidos, o *corpus* teórico e ficcional selecionado com a colaboração de todos os envolvidos, e a ação responsável do mediador, elemento de fundamental importância, já que suas orientações metodológicas norteiam todo o processo.

A respeito da seleção das obras, sobretudo no ensino médio, é importante que textos de natureza, época e origem distintas sejam oferecidos e confrontados. Da mesma forma, as obras escolhidas devem combinar características éticas e estéticas, sendo capazes de materializar as emoções e vivências humanas, como postula Annie Rouxel:

A literatura lida em sala de aula convida também a explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorrem da esfera íntima. Enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, construção de um pensamento, todos esses elementos que participam da transformação identitária estão em ato na leitura (ROUXEL, 2013, p. 24).

Conseqüentemente, a reflexão acerca dos instrumentos de avaliação – posto que integra a escolarização da disciplina – é ocupação constante do mediador: como construir elementos de verificação da aprendizagem em literatura para cada etapa da vida escolar? É importante que, ao propor um exercício, o professor tenha claro quais objetivos pretende atingir com cada atividade. Do mesmo modo, a avaliação de atividades que envolvem os estudos literários não deve confundir-se com a verificação de aprendizagem em língua portuguesa, como pretexto para avaliar questões gramaticais.

Uma atualização do texto literário, valorizando releituras e interpretações diversas⁴³, pode ser produtiva, especialmente no ensino fundamental. Por outro lado, questões de simples identificação devem ser utilizadas com cautela e adaptadas à faixa etária⁴⁴. Combinar questões de baixa, média e alta complexidade é importante, além de exercícios que proporcionem discussões em grupo e confronto de opiniões. O professor pode, ainda, estabelecer relações entre temas e atividades abordados nas aulas de literatura e conteúdos de outras disciplinas, estimulando a criação de um ambiente interdisciplinar de aprendizagem na escola.

A partir dessas reflexões, cabe ainda ressaltar que não é possível delegar exclusivamente à escola a tarefa de formar leitores competentes. O papel da família e dos demais grupos sociais frequentados pelo estudante é significativo para que o prazer da leitura desenvolva-se desde a infância. Criar condições para a leitura é tão

⁴³ Produção de história em quadrinhos, teatro, adaptação da linguagem em outras variações, reescrita colaborativa, entre outros.

⁴⁴ Não faz sentido solicitar a alunos do ensino médio informações que identifiquem autor, editora, ano de publicação etc. de forma não articulada com objetivos mais complexos.

importante quanto oportunizar o acesso às obras. Tempo para ler, segundo Anne-Marie Chartier (2006), não é igual a tempo para os estudos. É preciso ter liberdade para ir, voltar, acelerar ou fazer uma pausa.

Assim, o espaço da escola e o pouco tempo destinado ao ensino de literatura não bastam para que o gosto pela leitura se estabeleça, sendo imprescindível que se instituem outros ambientes e situações para leituras recreativas. E, sobretudo no caso de jovens oriundos de meios populares, a criação desses espaços não pode depender exclusivamente da família (muitas vezes sem os recursos necessários para tal), mas de ações políticas para que seja viabilizada. Segundo Michèle Petit,

Nos países que se dizem democráticos, cabe àqueles a quem delegamos o poder permitir a cada um exercer seus direitos culturais. Entre esses direitos figura certamente o direito à educação e, em particular, ao aprendizado da língua, que pode constituir uma terrível barreira social. E também, em um sentido mais amplo, o direito ao saber e à informação, sob todas as suas formas. Porém, entre esses direitos existe também o de se descobrir ou se construir a partir de um espaço próprio, de um espaço íntimo. O direito de dispor de um tempo para si, um tempo de fantasia, sem a qual não há pensamento nem criatividade. (PETIT, 2013, p. 114)

De acordo com a autora, existe uma espécie de ambivalência entre o teor discursivo e as ações dos grupos políticos: ao assumirem o compromisso com a formação de leitores, assumem também o risco de formar cidadãos independentes, que não aceitam passivos as decisões do governo. Leitores ainda representam, nesse sentido, uma ameaça; eles detêm o poder de questionar o *status quo*. Assim, para Petit, os governos “poderão tentar, de um modo mais ou menos consciente, limitar a leitura à sua vertente controlável”. (PETIT, 2013, p. 115).

Evidentemente, não se trata aqui de supor que haja uma oposição direta entre políticas públicas e formação de leitores. Contudo, refletir a respeito da ineficácia prática de algumas publicações e/ou programas governamentais junto aos educadores da rede básica torna-se indispensável, no sentido de problematizar o lugar ocupado pela educação entre as prioridades de determinados gestores públicos de diferentes instâncias em nosso contexto social. Repensar a formação de leitores a partir de um viés político é a única maneira de vislumbrar uma realidade satisfatória em grande escala.

Sob esse prisma, importa recuperar o componente utópico que une educação e literatura, ambas conectadas a uma dimensão sociocultural que supera em todos

os aspectos a atual estrutura engessada e, muitas vezes, contraproducente das escolas brasileiras. Talvez tenha chegado o momento de, antes de escolarizar a literatura, “literaturizar”⁴⁵ a escola e a educação.

2.4.1 Livro didático: suporte útil ao aprendizado ou mais um obstáculo ao contato com o texto literário?

Entre os agentes envolvidos no processo de escolarização da literatura, merece destaque o papel desempenhado pelo livro didático na formação atual dos estudantes brasileiros. Na maioria das vezes, o manual é o único material utilizado em sala de aula, seja pelo acesso garantido pelo governo federal, através do PNLD, seja pela impossibilidade dos educadores de produzir seu próprio material.

Com relação ao livro didático de língua portuguesa e literatura, é necessário problematizar sua relevância enquanto principal instrumento responsável por inaugurar o contato formal com os estudos literários e como sustentáculo privilegiado do conteúdo escolar. Naturalmente, na condição de suporte pedagógico submetido a avaliações periódicas e regulamentações governamentais, é permeado por um conjunto de valores, um sistema de ideias, normas, crenças e discursos condicionadores de visões de mundo.

Até o final da década de 1960, o material didático mais utilizado nas aulas de língua portuguesa eram as chamadas obras de referência, constituídas por uma gramática, uma antologia literária e, eventualmente, um dicionário. As mesmas obras acompanhavam o estudante por vários anos, ao contrário dos livros atuais, estruturados de acordo com a série escolar e seu respectivo componente curricular.

Osman Lins, em *Do ideal e da glória* (1977), coletânea de artigos a respeito de “problemas inculturais” brasileiros, realiza uma crítica contundente aos manuais de aprendizagem adotados no Brasil de então. Embora possam ser consideradas antigas, as observações do autor seguem fazendo sentido nos dias de hoje. Para Lins, o valor estético de certas obras de teor pedagógico era questionável, obedecendo meramente a escolhas tradicionais, em detrimento de autores menos conhecidos, que ele chamou de “os recusados”. A opção por obras canônicas seria mais segura no que se refere à crítica e ao consumo do material: “Poder-se-ia argumentar que este é um critério cauteloso; e que a seleção de autores já bastante

⁴⁵ Expressão cunhada por Jorge Larrosa (apud DALVI, 2013, p. 76).

estudados e, principalmente, consagrados pela morte, reduz as probabilidades de equívoco”. (LINS, 1977, p. 17).

Comparando estudos anteriores por ele realizados em livros didáticos em meados de 1965 e sua *releitura* de quase uma década depois, o autor observou um processo crescente de sofisticação com relação à diagramação, apresentação dos conteúdos e a inclusão de uma introdução “sedutora”, em tom de intimidade, dedicada aos estudantes, como forma de estabelecer com eles um vínculo que deveria ser suficiente para manter a coleção entre as obras preferidas e, portanto, selecionadas.

Essa nova estratégia de mercado, criticada por Lins enquanto maneira de conquistar o consumidor não pela qualidade da obra, mas pela lisonja e a falsa aparência de intimidade para com o jovem, consolida o caráter manipulador dos manuais didáticos, que disputavam entre si a afeição do público leitor:

Há nas mensagens dos autores desses livros aos alunos, um pormenor que vale a pena mencionar: o aspecto competitivo, de que a declarada adulação do aluno pelo mestre é uma expressão clara, reflete-se também nas sugestões de liderança de triunfo, feitas aos jovens educandos. A aprendizagem, aí, numa direção pragmática e pouco científica, anticultural, tende a ser apresentada não como um bem em si, mas como um instrumento de domínio. (LINS, 1977. p. 130)

Outro elemento identificado pelo autor nas obras didáticas da década de 1970 foi o espaço concedido às ilustrações, fotos e reproduções de obras de arte, como supostos facilitadores da aprendizagem. A razão para a profusão de imagens em publicações antes unicamente textuais deve-se à necessidade, percebida pelo mercado editorial da época, de adequar-se à *era da imagem*: “O aluno, habituado à TV e às revistas em quadrinhos, resiste à página escrita, tendo dificuldade em captar mensagens verbais.” (LINS, 1977, p. 134).

A presença de textos literários nos manuais do período é qualificada como tímida, repetitiva e irresponsável. Através da análise de diversas obras, Lins observou que determinados autores eram muito recorrentes, enquanto outros eram brevemente mencionados, ou ocultados, como se jamais houvessem existido, como o caso de Gregório de Matos e demais poetas “polêmicos”: por outro lado, aqueles escritores cuja obra contemplasse a crônica jornalística figuravam como os mais citados, caso de Carlos Drummond de Andrade e Fernando Sabino:

Procura-se oferecer ao educando, na medida do possível, o que há de mais fácil e digestivo em matéria de texto. Isto por um lado. Por outro, há a falta de cultura, de informação, de conhecimento do que se fez e se vem fazendo no plano da criação literária. Os alunos, proclama-se, não leem. Mas os professores leem? (LINS, 1977, p. 148)

Para Lígia Chiappini (1983), o fato de o livro didático trazer respostas “bem dosadas” seria o grande responsável por extinguir a capacidade criativa do estudante diante do texto literário. Entretanto, otimista, ela sugere a invenção de um *antimanual* ou um *plurimanual*, sem um saber engessado, estático, mas *caleidoscópico*, sempre disposto a questionar em uma página o que foi dito na outra.

A autora admite que mudanças significativas tenham sido realizadas ao longo dos anos, sobretudo no âmbito da linguística e da linguística aplicada. Todavia, lamenta que na área da literatura as discussões a respeito de programas e do ensino da disciplina em geral ainda sejam escassas e isoladas, restritas a análises acadêmicas, sem a participação dos educadores da rede básica. De sua parte, William Cereja observa:

Os manuais apresentam, já prontos, vários dos componentes necessários para o planejamento escolar, seleção de conteúdos, proposta metodológica, seleção de textos, exercícios sobre os textos, sugestões e orientações metodológicas e, às vezes, até formas de avaliação. O professor passa agora a uma posição secundária no espaço da sala de aula, subordinado ao livro didático adotado e às opções feitas previamente pelo autor. (CEREJA, 2009, p. 59)

Assim, embora a variedade de publicações e a qualidade técnica das obras didáticas tenham aumentado desde a década de 1970, ainda hoje a grande maioria dos manuais de literatura adotados aparece em volume único, agregado aos conteúdos de língua portuguesa. E, dada a reduzida carga horária destinada aos estudos literários nos programas escolares, a quantidade de textos desses livros é, em linhas gerais, muito pequena.

Outro problema relacionado ao pouco tempo de que dispõe a literatura na grade curricular é a necessidade de fragmentação de textos em prosa e a quantidade limitada de poemas, muitas vezes citados sem a devida referência bibliográfica. Nesse contexto, é, no mínimo, questionável a grande quantidade de imagens de reproduções de obras de arte que “ilustram” os conteúdos dos livros,

sob a justificativa de estabelecer um diálogo entre o período literário em questão e a escola artística da mesma época.

A despeito da relevância de aproximar linguagens artísticas (o que pode ser feito através de outras mídias), espera-se que em um livro de literatura predominem textos literários, o que, surpreendentemente, não acontece. Outro elemento incorporado aos manuais e que restringe a presença de textos completos nessas obras é o espaço reservado às questões de exames vestibulares ou ENEM, com o intuito de revisar os conteúdos e preparar os estudantes para os exames ao final do ensino médio.

Em termos de conteúdo programático, o que se observa é a predominância da história (tradicional) da literatura, com ênfase na periodização e estilos de cada época. Desse modo, os textos selecionados são aqueles que melhor exemplificam determinada escola e suas características, em detrimento do conjunto da obra ou da relevância estética de determinado autor, como já havia ressaltado Osman Lins décadas atrás. O que se pode concluir é que, de modo geral, o conteúdo de literatura privilegia uma história resumida e mal contada, ainda sem muito espaço para aqueles *recusados* de que falava Lins. Para Maria Amélia Dalvi (2013),

A arte, assim, despede-se de sua possibilidade mais instigante – e a seleção de textos veiculada pelo livro didático não passa de uma colcha de retalhos, pálida cópia do discurso potente que se insubordina contra a categorização e o enquadramento. (DALVI, 2013, p. 91)

Um avanço relevante não apenas para a literatura, mas em todas as disciplinas, é a reciclagem e a avaliação das obras por parte do Ministério da Educação, o que ao menos evita que se utilizem livros ultrapassados por muito tempo. Foi lançado em 2004 o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com o objetivo de avaliar, selecionar e oferecer às instituições escolares das redes públicas federal, estadual e municipal coleções de livros didáticos que estivessem em sintonia com as orientações dos PCNs e demais documentos norteadores.

Após seleção prévia das obras, é publicado o *Guia de livros didáticos*, com resenhas de cada coleção, para que sejam selecionadas pelos docentes de cada instituição escolar, de acordo com seu projeto político-pedagógico e com validade de três anos. Também são distribuídos, de acordo com a demanda, dicionários e obras

didáticas em Braille, para garantir o acesso a alunos da educação especial, de acordo com o que prevê a LDB. Para Circe Bittencourt, o PNLD

É um ganho. Porém, como só as grandes editoras conseguem dar conta dos prazos e das demandas estabelecidas pelo PNLD, o mercado está concentrado nas mãos delas, que são poucas. Muitas publicações carecem de conteúdos regionais. Outro mal é que atualmente as publicações estão muito iguais. (BITTENCOURT, 2014, p. 27)

Apesar de identificados os seus aspectos limitadores (desatualização teórico-metodológica, pouco espaço para o texto literário, leituras estereotipadas das obras ficcionais, postura que ignora o papel do aluno como receptor ativo do texto, enfoque historiográfico, entre outros), o manual didático segue como a forma mais democrática de acesso ao texto literário, posto que é – ou deveria ser – distribuído em todas as unidades escolares brasileiras. O papel do professor como mediador desse contato é, portanto, essencial para que o processo educativo não se restrinja ao uso do livro em sala de aula, mas avance em direção a outros suportes e referências.

Desse modo, o uso do livro didático pode e deve ser considerado, não mais na qualidade de um *semideus* que dita – em monólogo – o que deve ser feito em sala de aula, mas como um coadjuvante do trabalho do mediador de leituras. Dalvi (2013) sugere que o educador, diante da escolha do livro didático a ser utilizado, considere os seguintes aspectos:

- O livro representa as concepções teóricas da escola e do professor?
- O material apresentado está acessível ao público-alvo?
- O material privilegia a formação de um leitor ativo e responsável?
- O conteúdo apresentado está de acordo com o previsto para o ciclo e com os objetivos de ensino e aprendizagem?
- Os textos apresentados estão em formato integral ou fragmentado? Os fragmentos são coesos e coerentes?
- As propostas de exercícios são diversificadas, contextualizadas, transdisciplinares e com graus distintos de dificuldade?

Nessa perspectiva, o uso (equivocado ou bem-sucedido) do livro didático na condição de sistematizador do conhecimento escolar dependerá do professor e de suas escolhas teórico-metodológicas. O livro didático é apenas um dos recursos possíveis e não o único. Em suma, nas palavras de Circe Bittencourt (2014), o bom livro é aquele usado por um bom professor.

CAPÍTULO 3 – A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LITERATURA EM RIO GRANDE – RS

*A minha alucinação é suportar o dia a dia
e meu delírio é a experiência com coisas reais.*

Belchior

Toda pesquisa de intervenção social impõe um tema razoavelmente circunscrito e um recorte do universo de possibilidades dado pelo objeto escolhido. Talvez aí resida a grande dificuldade do pesquisador, sobretudo o da área de ciências humanas: selecionar uma amostra que permita que se obtenham resultados representativos de uma realidade específica.

No caso dos professores participantes, principal foco deste estudo, todas as escolas estaduais do município do Rio Grande foram consideradas, tendo sido contemplado um⁴⁶ docente de cada instituição, além de dois professores dos cursos de graduação em Letras da FURG. Entre os catorze professores da rede estadual, quatro questionários foram selecionados por zoneamento⁴⁷, para uma análise aprofundada através de entrevista compreensiva.

No que concerne aos estudantes, diante da impossibilidade de aplicar questionários a todos os graduandos de primeiro e de último ano dos cursos de Letras da FURG, a opção foi pelos cursos do período noturno. A escolha pelo turno da noite deve-se ao fato de agregar estudantes de realidades plurais⁴⁸, o que, a nosso ver, enriqueceria os dados obtidos. Antes, porém, da abordagem dos tópicos referentes à pesquisa de campo, um breve histórico do município do Rio Grande como local da pesquisa é apresentado a seguir.

⁴⁶ Com exceção de uma escola, em que dois professores foram entrevistados.

⁴⁷ Um para cada grande área do município.

⁴⁸ Além de jovens recentemente egressos do ensino médio, o corpo discente do turno da noite geralmente é composto por turmas heterogêneas, formadas por trabalhadores, estudantes oriundos da EJA, entre outros.

3.1 Aspectos históricos e sociais do município do Rio Grande

A cidade do Rio Grande, localizada no extremo sul do Brasil, entre a Laguna dos Patos, o Saco da Mangueira e o Oceano Atlântico, foi fundada por José da Silva Paes, em 1737, visando consolidar parte do projeto de expansionismo português em direção à região platina. Inicialmente era uma fortificação militar, acrescida de pequena população civil. Chamava-se então Jesus, Maria e José⁴⁹. Mais tarde a povoação passou à condição de vila, denominada Rio Grande de São Pedro, e posteriormente cidade. Portanto, o processo histórico de formação do município remonta ao período colonial brasileiro e apresenta uma série de realizações pioneiras no estado do Rio Grande do Sul.

A condição de porto marítimo e militar era fortemente relacionada com a proximidade da Colônia do Sacramento (Uruguai) e fazia do povoado passagem imprescindível entre o resto do Brasil e a região platina. Durante o reinado de D. João VI, a importação de produtos ingleses passou a ser estimulada e considerada um sinal de distinção social, o que colaborou para que, após a dragagem do porto em 1823, essas mercadorias começassem a ser transportadas do Rio Grande para o resto do país.

A partir de 1752 começavam a chegar ao município as primeiras famílias de imigrantes açorianos, que seriam responsáveis pela fundação de várias outras cidades gaúchas. Estima-se que em Rio Grande os açorianos chegaram a representar mais de 75% da população da época. Em 1763 a cidade foi invadida pelos espanhóis e os luso-brasileiros avançaram em direção ao atual município de São José do Norte, fundando ali um povoado. A retomada do território rio-grandino pelos portugueses aconteceu apenas em 1776.

Segundo Torres (2008), a exportação de charque fabricado nas propriedades da região de Pelotas tornava a vila do Rio Grande, através do seu porto, um importante centro econômico regional. Assim, a comunidade de pescadores incorporou, aos poucos, o cosmopolitismo típico das cidades portuárias, ainda que localizada no extremo sul do país e submetida ao projeto político mercantilista português. Já durante a Revolta dos Farrapos (1835-1845), a despeito das tentativas

⁴⁹ Primeiro forte militar construído na região, a fim de garantir a presença lusitana no Rio Grande do Sul. Era localizado próximo à atual Praça Sete de Setembro.

e ameaças de invasão da cidade pelas tropas lideradas por Bento Gonçalves, a cidade manteve-se legalista, servindo aos interesses do Império.

No ano de 1846 foi inaugurada a Biblioteca Rio-Grandense – a mais antiga do Rio Grande do Sul –, na época, concebida para funcionar como um gabinete de leitura. O gabinete tornou-se oficialmente biblioteca apenas em 1878. Estima-se que em 1880 o acervo da instituição somava aproximadamente 16 mil volumes⁵⁰ (MARTINS, 2006).

Em censo realizado no ano de 1888 pela intendência municipal, a população rio-grandina contava 20.227 habitantes, dos quais 14.345 viviam na zona urbana, correspondendo a uma maioria envolvida no setor de serviços. Desses, 21,7% eram estrangeiros, em grande parte, portugueses e italianos. Alemães, franceses, libaneses, poloneses e ingleses, entre outros, representavam um percentual menor de imigrantes. Ao final do século XIX a população do município era estimada em 30 mil habitantes.

Em 1873 é fundada a Rheingantz, fábrica de tecidos de lã, algodão e tapetes, de origem alemã. A produção era voltada para o mercado nacional, sendo o estado do Rio de Janeiro o principal destino. No mesmo período, são fundadas outras fábricas, das quais se destacam: Fábrica Aliança de Charutos e Cigarros (1876), Cunha Amaral & Cia. (alimentos – 1876), Leal Santos S. A. (alimentos – 1889) e Fábrica de Charutos Poock (1891).

A partir da segunda metade do século XIX são inauguradas praças, hospitais, clubes e teatros. Através das festas, saraus e quermesses, os espaços culturais se sofisticam aos moldes da *Belle Époque*. Segundo Ézio Bittencourt,

Se os cafés, bares, confeitarias se constituíam em locais privilegiados de troca de ideias e atualização de discursos, as bibliotecas, livrarias, cinemas e (cine-) teatros, por meio de seus produtos, desempenhavam papel fundamental na constituição da “cultura pública”, atuando como centros irradiadores de informações que viabilizavam esse processo. (BITTENCOURT, 2007, p. 121-122)

Nas primeiras décadas do século XX, o isolamento geográfico e a dificuldade de locomoção para os grandes centros impunha a necessidade de que o próprio município desenvolvesse seus eventos culturais. A criação dos já mencionados

⁵⁰ O acervo atual é de mais de 450 mil exemplares, com aproximadamente 2000 obras consideradas raras. Informação disponível em: <<http://www.riogrande.rs.gov.br/pagina/index.php/atrativos-turisticos/detalhes+1695e,,biblioteca-rio-grandense.html>>. Acesso em: fev. 2015.

clubes, teatros e sociedades recreativas é um exemplo dessa realidade. De acordo com Solismar Martins, “a presença de teatros operários demonstrava alguma flexibilidade no ingresso de camadas sociais menos aquinhoadas aos eventos realizados na cidade.” (MARTINS, 2006, p. 149).

A época também ficou caracterizada pelas recorrentes greves operárias, estimuladas pelos ideais anarquistas e socialistas trazidos pelos imigrantes europeus e difundidos por todo o país. O movimento operário expressivo e organizado revelava a exploração e a condição de vida precária em que se encontrava grande parte da população do município. Em 1950, o “Massacre da Linha do Parque”⁵¹ marcaria definitivamente a história de luta dos trabalhadores fabris.

A partir da década de 1950, uma crise no setor industrial fez aumentar o índice de desemprego na cidade, o que acabou incentivando a produção no setor pesqueiro. No mesmo período foi criada a Escola de Engenharia (1953) e em seguida a Fundação Cidade do Rio Grande, mantenedora da faculdade. Outros seis cursos superiores foram criados na sequência, o que, aliado à influência de políticos rio-grandinos junto ao governo militar, contribuiu para a criação da atualmente chamada Universidade Federal Rio Grande (FURG) em 1969.

Atualmente são 53 os cursos de graduação da FURG, distribuídos em cinco *campi*. Em Rio Grande situam-se os *campi* Carreiros e da Saúde. Os outros *campi* são sediados nos municípios de Santo Antônio da Patrulha, São Lourenço do Sul e Santa Vitória do Palmar. Em nível de pós-graduação, a FURG conta com 24 cursos de especialização, 28 de mestrado e 12 de doutorado⁵².

Em 1970 foram concluídas as obras do Superporto do Rio Grande, segunda fase de ampliação do porto, em direção à desembocadura da Laguna dos Patos com o Oceano Atlântico, com o objetivo de incrementar a escala e a velocidade dos

⁵¹ Em 1º de maio de 1950, após um churrasco em comemoração ao Dia do Trabalhador, os operários rio-grandinos, liderados por um grupo de militantes do movimento operário rio-grandino, saíram em passeata reivindicando a reabertura da Sociedade União Operária, que fora fechada por ordem do Ministro da Justiça. No caminho, um grupo de policiais interceptou a manifestação com o intuito de impedi-la, gerando confronto, que resultou na morte de quatro operários e um policial. O episódio ficou conhecido como “Massacre da Linha do Parque”, em referência ao local do ocorrido, assim chamado porque ali havia uma linha de bondes que terminava no Parque Rio-Grandense, atual Parque do Trabalhador. O escritor paraense Dalcídio Jurandir publicou o romance *Linha do Parque* (1959), em que mescla história e ficção relacionadas ao episódio e ao movimento operário na cidade do Rio Grande nessa época. A obra foi objeto de um estudo de mestrado vinculado ao PPG de História da Literatura da FURG, de autoria de Carlos Roberto Cardoso Peres (2006).

⁵² Dados disponíveis em www.furg.br. Acesso em jul. 2014.

fluxos portuários⁵³. A partir dos anos 1990, contudo, ocorreram importantes alterações na cadeia produtiva do município. Mudanças tão relevantes que, nos primeiros anos do século XXI, Rio Grande passou a figurar no cenário nacional como área de estagnação econômica. No mesmo período viu-se o aprofundamento da crise da produção pesqueira.

Entretanto, a partir de 2006, a implantação de um polo naval no município pelo governo federal, com o objetivo de reativar a indústria naval brasileira, alterou significativamente o cenário rio-grandino. A posição geográfica estratégica determinou que a história da cidade fosse pautada por ciclos exógenos de desenvolvimento econômico, sendo alvo ocasional de políticas de interesse federal ou estadual. A descentralização da produção nacional é, segundo Carvalho (2014), parte do processo, e assim Rio Grande passa a integrar a atividade petrolífera brasileira, na forma da construção de plataformas para operação em alto-mar. A expansão da indústria de fertilizantes ocorre no mesmo período, através da instalação de novas empresas e da ampliação das fábricas já existentes.

Estima-se que os investimentos no polo naval tenham gerado uma oferta superior a 30.000 empregos diretos e indiretos na ocasião de sua implantação. Contudo, a qualificação precária da mão de obra local acarretou a migração de trabalhadores de diversas regiões do país para o município, o que resultou em um aumento da população flutuante e da demanda por residências na região, impulsionando a criação de novas áreas residenciais e programas habitacionais, além do aumento significativo no custo de aluguéis e no valor de venda dos imóveis. A população atual estimada do município é de aproximadamente 205 mil habitantes fixos e o PIB anual é de mais de seis bilhões de reais (CARVALHO, 2014).

Com relação à oferta de educação em nível básico, Rio Grande conta atualmente com 124 estabelecimentos de ensino, sendo um Instituto Federal, 31 escolas estaduais, 66 municipais (entre elas a Escola de Belas Artes Heitor de Lemos) e 26 da rede privada. Entre as escolas estaduais, são 13 as que oferecem ensino médio regular, além do NEEJA⁵⁴ (Núcleo de Educação de Jovens e Adultos).

⁵³ A instalação do "Porto Novo" data de 1909-1915.

⁵⁴ De acordo com o site <www.educacao.rs.gov.br> (acesso em ago. 2014), o NEEJA não se caracteriza como uma "escola", mas um espaço educativo no qual exames supletivos são ofertados a jovens e adultos, a partir de uma análise e avaliação de seus estudos formais e informais realizados no decorrer de sua vida pessoal, profissional e escolar.

3.2 Cursos de Letras no Brasil: um percurso histórico

Foi através do Decreto nº 19.851, de abril de 1931, que se instituiu o regime universitário brasileiro. Em 1934 foi instituído, por meio do decreto nº 6.283, o curso de Letras da Universidade de São Paulo (USP), com maioria de especialistas estrangeiros, imbuídos da tarefa de estabelecer o ensino superior em diferentes áreas no Brasil.

Até meados da década de 1960, a maioria dos cursos de Letras do país oferecia basicamente três modalidades de habilitação aos acadêmicos: Línguas Clássicas, Línguas Neolatinas e Línguas Anglo-Germânicas. Enquanto grande parte dos cursos de bacharelado tinha duração de três anos, os cursos destinados à formação de professores contavam com um ano a mais, dedicado aos estudos de didática. A fundação da Universidade de Brasília (UNB), em 1961, é um marco representativo do período.

De modo geral, a base curricular desses cursos era unificada, instituindo-se cinco disciplinas obrigatórias para todo o território nacional: Língua Portuguesa, Língua Latina, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa e Linguística. Outras três disciplinas poderiam ser incluídas, na condição de optativas, entre elas: Cultura Brasileira, Teoria da Literatura, uma Língua Estrangeira Moderna e sua respectiva literatura, Literatura Latina, Filologia Românica, Língua Grega e Literatura Grega.

A partir de 1965 estabeleceu-se a obrigatoriedade de realização de atividades de estágio supervisionado como requisito básico para a obtenção do diploma. Esse estágio deveria ser realizado em escola da comunidade, de modo que o formando vivenciasse a docência na rede básica. Apenas em 1969 foram incluídas cadeiras obrigatórias de conteúdo psicopedagógico.

Com a publicação da LDB 9.394/96, contendo artigos exclusivos referentes à educação superior, o antigo currículo mínimo foi substituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras, elaboradas pelo Ministério da Educação. No ano de 2001 foram aprovadas novas diretrizes para o curso, que teve sua estrutura flexibilizada, conferindo maior autonomia às Instituições de Ensino Superior. Em 2002 a carga horária mínima para a graduação passou a ser de 2800 horas para a modalidade presencial, sendo obrigatórias 400 horas dedicadas exclusivamente a atividades de estágio supervisionado (entre regência de classe e observações de atividades), preferencialmente a partir da segunda metade do curso.

Cursos de Letras da FURG: o cenário da pesquisa

A atualmente denominada Universidade Federal do Rio Grande (FURG) foi oficialmente criada como Instituição de Ensino Superior em agosto de 1969. Entretanto, desde 1953 funcionava no município a Escola de Engenharia. Nos anos seguintes, em função de demandas da comunidade, vários cursos foram inaugurados, entre eles a graduação em Letras, com habilitação para Língua Inglesa e Língua Francesa, em 1964.

Atualmente, a FURG oferece os seguintes cursos de graduação em Letras na modalidade presencial: Português (noturno), Português-Espanhol (diurno e noturno), Português-Inglês (diurno) e Português-Francês (noturno). Na modalidade Educação a Distância, a instituição conta ainda com a licenciatura em Letras-Espanhol. Com duração de quatro anos, a graduação em Letras habilita o egresso a atuar como docente e pesquisador nas áreas de língua portuguesa, língua estrangeira (se houver) e suas respectivas literaturas.

Em diálogo com o que está previsto no texto da LDB nº 9.394/96 e nas *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras* publicadas pelo MEC⁵⁵, assim é definido o perfil do candidato, segundo informações coletadas no endereço eletrônico do Instituto de Letras e Artes da instituição (ILA-FURG)⁵⁶:

Por ser fundamentalmente um curso de licenciatura, torna-se **indispensável a vocação para o magistério** e para uma consequente prática pedagógica. Serão necessários ainda ao aluno de Letras: visão prática e teórica de língua e literatura na dinâmica de sala de aula; aptidão para pesquisa em língua e literatura; adequação do uso de língua portuguesa às diferentes situações discursivas; atuação em projetos de pesquisa e extensão, de forma articulada ao ensino; conhecimento básico da língua estrangeira (no caso de cursos que envolvam uma língua estrangeira).

O objetivo geral do curso concentra-se em “formar profissionais para a atuação ética e crítica na sociedade contemporânea, em sua complexidade e diversidade cultural, dotados de uma visão teórico-prática da língua e da literatura”. Entre os objetivos específicos, o ILA-FURG considera fundamental desenvolver a aptidão para pesquisa em língua e literatura e despertar o interesse pela atuação em

⁵⁵ Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: nov. 2015.

⁵⁶ Disponível em: <www.letas.furg.br>. Acesso em nov. 2015.

pesquisa e extensão, de forma articulada ao ensino. Consequentemente, o perfil do egresso de Letras é assim elaborado pelo ILA-FURG:

Considera-se fundamental que o egresso tenha, em consonância com os objetivos do Curso de Letras, a **competência e a habilitação para o exercício do magistério em Língua e em Literatura nos ensinos fundamental, médio, superior e outros**. Deve, ainda, ter uma postura ética, responsabilidade social e consciência do seu papel profissional. Além disso, deve **compreender e aplicar diferentes teorias e métodos de ensino que permitam a transposição didática dos conhecimentos sobre língua e literatura**. Deve desenvolver habilidades de uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. Também terá que refletir, à luz de diferentes teorias, sobre os fatos linguísticos e literários como modo de ampliar o conhecimento e de conduzir pesquisas relacionadas ao ensino-aprendizagem de língua e literatura. Para além das atividades de ensino, o egresso poderá atuar na prestação de serviços de revisão e consultoria linguística e textual a editoras e empresas.

Em todos os casos a estrutura curricular divide-se em três áreas em que as diferentes disciplinas⁵⁷ se relacionam: língua, literatura e educação. O curso oferece ainda atividades extracurriculares no Núcleo de Estudos de Língua Inglesa (NELLI), Núcleo de Estudos Canadenses (NEC), Sala de Documentação Lyuba Duprat, Núcleo de Estudos de Língua Portuguesa (NELP), Núcleo de Estudos Hispânicos (NEHISP), Núcleo de Pesquisas Literárias (NPL) e no Laboratório de Informática.

3.3 Caracterização da pesquisa – metodologia e instrumentos

Uma das maiores dificuldades encontradas pelo pesquisador cujo objeto de estudo não pertence ao domínio das chamadas ciências naturais e, tampouco, a uma área específica das ciências sociais, é a tentativa (quase sempre frustrada) de caracterizar sua análise a partir de metodologias que, embora aparentemente independentes do modelo tradicional de método científico, raras vezes dão conta da abrangência de seu estudo.

Mesmo com os avanços visíveis quanto às estratégias na grande área da pesquisa social, ainda parece que o máximo que conseguimos é uma adaptação, uma espécie de eco daqueles estudos mais pragmáticos, com cada elemento bem

⁵⁷ O quadro de sequência lógica de cada um dos cursos encontra-se nos anexos.

delimitado e sabendo exatamente onde se pretende chegar. Mas: e quando se trabalha com um objeto tão denso quanto fluido, como definir uma linha de chegada? Com muito esforço conhecemos o ponto de partida, tamanha a complexidade das circunstâncias que envolvem as esferas da arte e da educação, ou, mais especificamente, da literatura e seus processos de ensino e aprendizagem.

Sob esse prisma, o presente trabalho insere-se no âmbito da pesquisa qualitativa e vislumbra a construção de pontes de diálogo, mais que “respostas” ou a produção de dados estatísticos. De acordo com Maria Marly de Oliveira (2013), a opção pela abordagem qualitativa não invalida a utilização de elementos quantitativos, considerando a importância de uma análise comparativa de dados como metodologia complementar. Assim, em etapas isoladas, recorreremos a dados quantitativos, ainda que os resultados tenham sido analisados de forma global, qualitativamente.

A respeito da abordagem qualitativa, Antônio Chizzotti (2006) esclarece possíveis inseguranças quanto ao seu campo de atuação e método investigativo. Para o autor, esse tipo de estudo

Recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a ele. (CHIZZOTTI, 2006, p. 28)

Além disso, o autor salienta que esse tipo de pesquisa requer uma relação de partilha com pessoas, ambientes e fatos que constituem o objeto de estudo, para que, desse convívio, se possam construir não só os significados visíveis, mas também aqueles que habitam a esfera do *não-dito* e que somente se tornam perceptíveis através de uma observação cautelosa. Em diálogo com Chizzotti (2006) e, no que concerne ao estudo de práticas de leitura, formação de hábitos e/ou gosto, entre outros fatores, importa observar o que diz Roger Chartier:

As experiências individuais são sempre inscritas no interior de modelos e normas compartilhadas. Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz com que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade. (CHARTIER, 1999, p. 91)

Nesse sentido, este estudo procura seguir os rastros do método interativo de pesquisa qualitativa, não em sentido estrito, mas como referência teórico-metodológica a ser perseguida, ainda que parcialmente, e consciente de suas especificidades. Segundo Maria Marly Oliveira,

A metodologia interativa é um processo hermenêutico-dialético que facilita entender e interpretar a fala e depoimentos dos atores sociais em seu contexto e analisar conceitos em textos, livros e documentos, em direção a uma visão sistêmica da temática de estudo. (OLIVEIRA, 2013, p. 124)

A abordagem interativa pode ser trabalhada em dois planos: como pesquisa em campo e/ou com análise de conceitos, de natureza bibliográfica. Também permite uma primeira fase exploratória⁵⁸, por meio de instrumentos mais dinâmicos, como os questionários. Para operacionalizar o método, duas etapas são essenciais: o nível das determinações fundamentais (contexto histórico-social e marco teórico) e o nível de encontro com os fatos empíricos (confronto dos dados obtidos na intervenção e análise das representações dos atores sociais). Por sua natureza dialógica, a pesquisa interativa admite ainda, em caso de necessidade, o retorno ao campo para maior aprofundamento dos dados coletados durante todo o processo.

A intenção desta pesquisa foi, desde o princípio, mapear os aspectos relacionados à formação do professor de literatura em Rio Grande, na tentativa de elaborar um perfil médio desse educador, conhecendo suas motivações, seus hábitos de leitura, seus principais objetivos com o trabalho que desempenha, entre outros elementos. Para tanto, acreditamos que a seleção dos sujeitos necessariamente deveria percorrer esses caminhos, passando pelo ingresso dos estudantes no curso de Letras e pelos professores da graduação, para então chegar aos educadores em atividade na rede básica.

Apesar da relevância e urgência do tema, não foram encontrados registros de pesquisas dessa natureza no município. Da mesma forma, no Programa de Pós-Graduação em Letras ao qual este estudo encontra-se vinculado, em termos metodológicos, a prática de pesquisa em campo é ainda uma exceção, enquanto a revisão bibliográfica constitui a regra. Assim, as incertezas permearam todo o trajeto

⁵⁸ A pesquisa exploratória tem como objetivo dar uma explicação geral sobre determinado fenômeno, geralmente constituindo uma primeira etapa de uma investigação mais ampla e aprofundada. (OLIVEIRA, 2013, p.65)

de construção do processo de análise, o que resultou em determinadas alterações durante o percurso.

Diante do universo de sujeitos contemplados pela pesquisa, a opção inicial foi utilizar o questionário como único instrumento em todas as etapas e com todos os indivíduos. Entretanto, ao recolher os questionários aplicados aos professores de literatura em atividade na rede estadual, era notável a insuficiência de material para uma análise qualitativa consistente dos dados. Respostas monossilábicas (“sim”, “não”), breves (“não sei”, “nunca li”) ou evasivas (“livros de poesia e romances”, em vez de mencionar o nome das obras, conforme solicitado), em alguns casos, não permitiram uma leitura atenta da realidade, fato que impôs a necessidade de uma adaptação.

Outro fator determinante para a alteração do instrumento de coleta de dados foi a impossibilidade de aplicar o questionário pessoalmente a cada professor, em decorrência de incompatibilidade de horários⁵⁹. Mais da metade dos questionários foram enviados por correio eletrônico, o que resultou em um contato distante e impessoal entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa.

Assim⁶⁰, optamos por considerar os questionários desse grupo específico como uma etapa exploratória de uma investigação mais complexa, realizada por meio de entrevistas gravadas com um número menor de educadores, selecionados entre os treze que haviam respondido o questionário. O critério escolhido para a seleção dos professores para essa etapa foi o zoneamento. Um educador para cada grande área do município foi escolhido. A primeira área selecionada foi o centro da cidade, seguida do Parque Marinha, do Balneário Cassino e da Vila da Quinta.

Com as devidas alterações, o foco principal passou a ser a análise dos dados coletados a partir das entrevistas com as quatro educadoras selecionadas na segunda etapa. Os questionários respondidos pelos catorze professores, incluindo as quatro, passam agora a configurar um panorama geral, que fornece uma visão ampliada da realidade da pesquisa, na medida em que contemplam um educador de cada instituição de ensino da rede estadual que oferece ensino médio em Rio Grande.

⁵⁹ Grande parte dos educadores contemplados alegou não dispor de tempo livre para conceder entrevista fora dos seus horários de aula, em sua maioria por atuar em outras instituições de ensino nos turnos inversos. O mesmo problema é evidenciado em diversos trabalhos acadêmicos que envolvem educadores como sujeitos de pesquisa.

⁶⁰ Os educadores de nível médio eram justamente o foco central desta investigação. A adaptação foi, portanto, uma condição essencial para o prosseguimento da pesquisa.

Assim, durante a primeira fase de coleta de dados⁶¹, foram aplicados questionários aos alunos matriculados no primeiro ano dos cursos de Letras Português, Letras Português-Francês e Letras Português-Espanhol (todos do período noturno) da FURG. As mesmas turmas foram procuradas no último ano do curso – em 2016 – e responderam a um segundo grupo de questões, com o objetivo de avaliar suas percepções do curso no começo e na fase de conclusão.

Foram aplicados ainda questionários aos professores de Introdução aos Estudos Literários e Teoria da Literatura dos cursos contemplados, totalizando 76 alunos de primeiro ano, 39 alunos de quarto ano, dois professores dos cursos de graduação e 14⁶² professores de ensino médio.

A opção pela pesquisa com escolas e professores da rede estadual justifica-se por ser essa a principal instância responsável pela educação em nível médio. Ademais, interessam aqui as políticas governamentais relacionadas ao ensino de literatura público e gratuito, com acesso garantido a todos. A restrição ao nível médio deve-se ao fato de ser a única etapa da educação básica em que a literatura é uma disciplina curricular obrigatória. Segundo William Roberto Cereja,

A inclusão desse conteúdo no ensino médio tem-se justificado historicamente pela necessidade de alcançar alguns objetivos, tais como continuidade do processo de aquisição de habilidades de leitura de textos, além das razões ideológicas de fundo nacionalista-patriótico subjacentes à maior parte das leis de ensino e dos programas escolares, do século XIX ao XXI. (CEREJA, 2009, p.10)

Tendo em conta a quantidade de questões e a hibridez de sua natureza (questões de múltipla escolha e questões dissertativas), o questionário mostrou-se o modelo mais dinâmico e mais adaptado à rotina dos professores e estudantes do período noturno, em sua maioria, trabalhadores. A escolha também se justifica por ser o instrumento que permite maior liberdade ao sujeito, para que responda sem a influência, muitas vezes intimidadora, do entrevistador.

No caso dos estudantes de Letras, o questionário possibilitou o contato com um número significativo de pessoas em um mesmo período e local, em tempo relativamente curto. A opção pelo formato misto também permitiu maior

⁶¹ No período de maio de 2013 a dezembro de 2013.

⁶² Um professor de cada escola da Rede Estadual de ensino médio do município, totalizando 13 escolas. Em uma das escolas foram entrevistados dois professores.

sistematização dos resultados fornecidos e fluidez de análise, nos termos estritos desta pesquisa.

Para a segunda fase de coleta de dados, diante da situação imposta pela escassez do material obtido na pesquisa com os questionários, a alternativa encontrada foi selecionar quatro educadores e realizar uma entrevista gravada em local e horário agendados com antecedência. O objetivo foi aprofundar as informações obtidas com o questionário e formular novas questões, suscitadas pelos resultados da primeira etapa.

Dessa forma, como resultados obtidos na primeira etapa, procuramos esboçar um perfil médio do professor de literatura da rede estadual em Rio Grande, considerando aspectos de sua formação, tempo disponível para o planejamento das aulas, conceito de literatura, hábitos de leitura de ficção, obras lidas no último ano, práticas de ensino, projetos em que estão envolvidos, possíveis obstáculos enfrentados, entre outros aspectos relacionados à prática docente.

Por seu turno, optamos por considerar sujeitos desta pesquisa alunos de primeiro e último ano de cursos de licenciatura em Letras da FURG, por ser a única instituição pública no município a ofertar essa opção de graduação. Os temas abordados nas questões dialogam com os utilizados com os docentes, em uma perspectiva adaptada às suas expectativas quanto ao futuro profissional e motivações que os conduziram ao curso, além de percepções acerca da formação recebida, avaliações das aulas de literatura, entre outros temas. Além dos alunos, dois professores da graduação responderam a questionários adequados à realidade do ensino superior, a fim de contribuir para as discussões propostas.

3.3.1 A construção dos questionários: metodologias em perspectiva

Foram elaborados quatro modelos de questionários, destinados, respectivamente, aos professores da rede estadual do município do Rio Grande, aos estudantes de primeiro e último ano de cursos de Letras e aos docentes das disciplinas de Introdução aos Estudos Literários I e Teoria da Literatura, comuns a todos os cursos de Letras da FURG. A coleta dos dados foi realizada entre maio de 2013 e março de 2016.

No caso dos estudantes de Letras, o contato⁶³ aconteceu no próprio espaço da sala de aula, em visitas da pesquisadora (previamente agendadas com os professores titulares). Para a coleta de dados com os professores, foram realizadas visitas às escolas, além de situações em que a comunicação se deu através de correio eletrônico⁶⁴.

Nos quatro questionários, o primeiro bloco de perguntas é dedicado aos dados pessoais, cujas questões em comum têm como objetivo mapear os grupos, no que se refere a informações como gênero⁶⁵, idade, endereço e cidade natal. Da mesma forma, foram elaboradas questões abertas específicas para cada grupo, referentes a hábitos de leitura, conceituação de literatura, informações relativas à escolha profissional, avaliação a respeito da formação obtida, projetos para os próximos anos etc.

Cabe recordar que, na condição de bens culturais, tanto o ensino quanto a literatura estão permeados por relações de poder (BOURDIEU, 1999). Assim, é natural que, diante da presença da entrevistadora ou mesmo da relação de perguntas, enquanto instrumento legitimado pela academia, o indivíduo contemplado pela pesquisa sinta-se orientado a responder com base em critérios nem sempre fiéis a sua opinião genuína, construída com base em concepções particulares de gosto e de acordo com o seu nível de instrução. É previsível, portanto, que ele abdique de alguma convicção pessoal, em função de sua legitimidade (ou não) na hierarquia interna ao campo. Em outras palavras, é possível que o entrevistado oculte determinadas informações e evidencie outras, apoiado em critérios de valor culturalmente difundidos⁶⁶. De acordo com Bourdieu (1996), em relação à pesquisa envolvendo hábitos de leitura,

O que ele responde não é o que lê verdadeiramente, mas o que lhe parece legítimo naquilo que lhe aconteceu ter lido ou ouvido. As declarações são extremamente suspeitas e penso que os historiadores estariam de acordo em dizer que os testemunhos

⁶³ Os questionários na íntegra encontram-se nos apêndices A, B, C e D.

⁶⁴ Basicamente em razão de incompatibilidade de horários ou a pedido do docente entrevistado.

⁶⁵ Identificado pelo nome fornecido livremente pelo estudante, podendo corresponder ou não ao que consta em seu registro civil. O item “nome” foi solicitado com o objetivo de cotejar os dados de 2013 com os de 2016, permitindo que se observassem (apenas para controle interno) quais alunos haviam participado das duas etapas.

⁶⁶ No caso do campo literário, por exemplo, é legítimo declarar-se leitor de Machado de Assis ou Guimarães Rosa. Ao mesmo tempo, assumir-se leitor assíduo de *best-sellers*, livros espíritas ou de autoajuda confere um valor diverso na categoria de leitor literário, de acordo com a posição ocupada por ele no campo.

biográficos ou outros nos quais as pessoas declaram suas leituras, isto é, seu itinerário espiritual, devem ser tratados com suspeição. (BOURDIEU, 1996, p. 236)

Sempre que possível, essas circunstâncias foram consideradas em nossa leitura do material. Ressaltamos que todos os sujeitos da pesquisa responderam espontaneamente aos questionários e concederam entrevistas mediante garantia de que sua identidade seria preservada, bem como a confidencialidade de suas respostas, passando a ser identificados por um respectivo número, no caso dos 13 professores estaduais e dos estudantes, e pelas iniciais de seus nomes no caso dos docentes de graduação e das quatro educadoras entrevistadas na segunda fase da pesquisa. Da mesma forma, nossas visitas às escolas e ao ILA-FURG foram devidamente autorizadas pelos respectivos responsáveis.

3.4 Intervenção com estudantes e professores dos cursos de Letras 2013/2016

No tocante aos estudantes de Letras, foram utilizados questionários dirigidos a 76 alunos no ano de 2013⁶⁷ e a 39 alunos em 2016⁶⁸. Considerando que o foco deste trabalho é propor uma discussão acerca do perfil do professor de literatura em atividade em Rio Grande, essa etapa da pesquisa atua como uma espécie de “retrato” de um momento específico da trajetória dos licenciandos ingressantes em 2013 e concluintes em 2016, bem como de seus educadores. Portanto, não constitui nosso objetivo investigar a formação acadêmica dos futuros educadores em sua complexidade, mas, através de um recorte, estabelecer relações dialógicas entre a realidade dos estudantes em formação e o contexto dos educadores em atividade na educação básica.

⁶⁷ Alunos matriculados no primeiro ano dos cursos de Letras Português, Letras Português-Espanhol e Letras Português-Francês (todos do turno da noite). Os dados foram coletados em duas aulas de Introdução aos Estudos Literários, em maio de 2013. Em decorrência de uma greve, o ano letivo de 2013 teve início em 13 de maio.

⁶⁸ Alunos matriculados no último ano do curso de Letras Português, Letras Português-Espanhol e Português-Francês (todos do turno da noite). Os dados foram coletados em duas aulas de Teoria da Literatura, em março de 2016.

3.4.1 Estudantes de Letras ingressantes em 2013

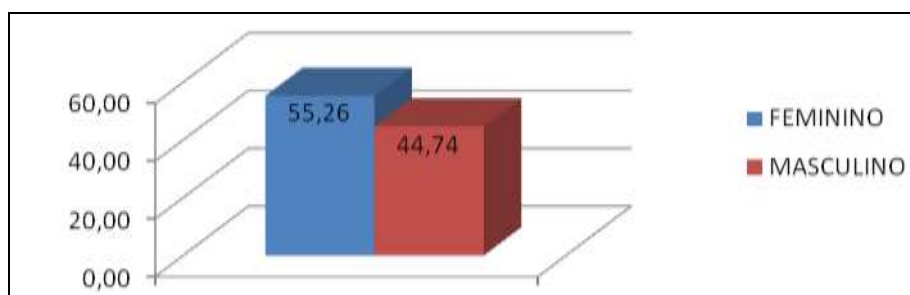
Ao aplicar o questionário aos alunos do primeiro semestre, foi possível conhecer suas motivações e expectativas ao ingressar no curso, seus objetivos como futuros professores, seus hábitos de leitura, o conceito de literatura que formulavam à época e como avaliavam sua formação no ensino médio com relação às aulas de literatura das quais participaram antes do ingresso no ensino superior. As informações foram sintetizadas e agrupadas em tabelas e gráficos, com o intuito de dinamizar a exposição dos resultados.

Dados pessoais:

a) Quanto ao gênero:

Com relação à identidade de gênero, as turmas participantes da primeira etapa da pesquisa (referente ao primeiro ano do curso) eram compostas de 55,2% de mulheres e 44,7% de homens. Apesar da maioria feminina, era expressivo o percentual de homens matriculados no curso de licenciatura em Letras.

Gráfico 2: Quanto ao gênero



Fonte: Elaborado pela autora

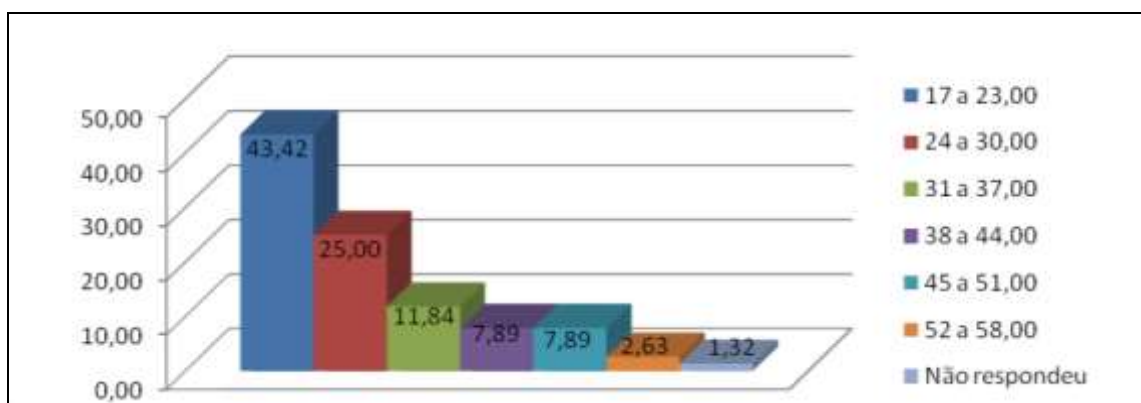
b) Quanto à idade:

Com relação à faixa etária dos estudantes do primeiro semestre de Letras, as idades variaram entre 17 e 58 anos, configurando um grupo heterogêneo nesse aspecto. É importante observar, com relação ao intervalo de idade entre os estudantes, o fato de que pessoas em diferentes momentos da vida manifestaram

interesse por cursos de Letras, ainda que nem todas sinalizassem como prioridade atuar na carreira docente, conforme informações coletadas entre os participantes.

Dos 76 participantes, 43% tinham entre 17 e 23 anos. O segundo grupo etário tinha entre 24 e 30 anos (25%), seguido, sucessivamente, dos demais grupos de menor à maior idade, conforme o gráfico abaixo. Apenas 2,6% dos alunos tinham entre 52 e 58 anos de idade. Eram, portanto, estudantes jovens, em sua maioria, cursando a primeira graduação. Apenas um estudante não revelou a idade.

Gráfico 3: Idade dos alunos ingressantes nos cursos de Letras em 2013



Fonte: Elaborado pela autora

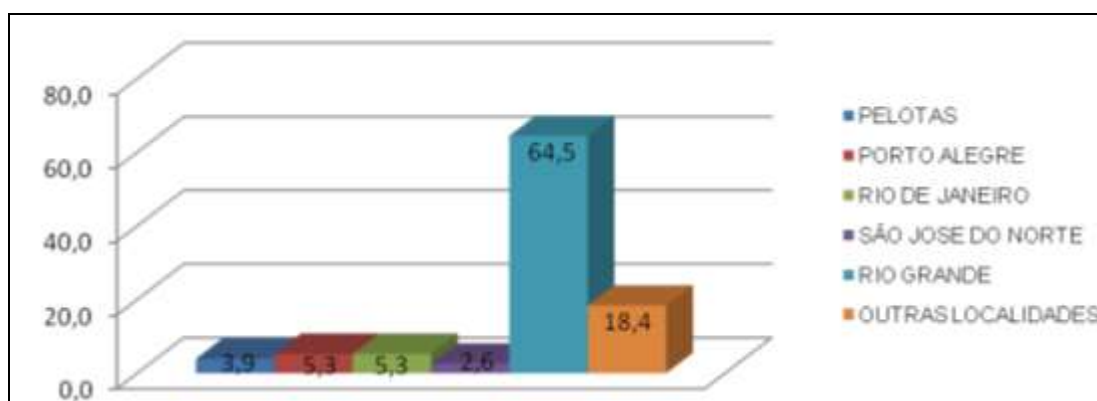
c) Cidade natal:

Rio Grande é a cidade natal de 64,5% dos acadêmicos ingressantes em 2013, seguida de Porto Alegre e Rio de Janeiro⁶⁹, com 5,3% cada uma. As cidades vizinhas de Pelotas, com 3,9%, e São José do Norte, com 2,6%, encontravam-se na sequência. Demais localidades, com uma ocorrência cada⁷⁰, correspondiam à cidade natal de 18,4% dos alunos.

⁶⁹ Uma das possíveis justificativas para a incidência expressiva de estudantes oriundos do Rio de Janeiro (capital e interior) é o fato de o município do Rio Grande sediar o 5.º Distrito Naval, desde 1985. Segundo informações coletadas no sítio eletrônico da Marinha do Brasil, desde 1942 o território nacional foi dividido em cinco grandes regiões, ou distritos. O Rio de Janeiro é sede do 1º Distrito Naval Brasileiro e envia, com frequência, integrantes da Marinha do Brasil para Rio Grande, em regime de trabalho temporário ou permanente. Disponível em: <<https://www1.mar.mil.br/com1dn/comando/historico>>. Acesso em: dez. 2015.

⁷⁰ Belém do Pará (PA), Fortaleza (CE), Jaboatão dos Guararapes (PE), Jardim Paulista (SP), São Paulo (SP), Curitiba (PR), São Gonçalo (RJ), Nova Iguaçu (RJ), Itaboraí (RJ), Pedro Osório (RS), Tavares (RS), Encruzilhada do Sul (RS).

Gráfico 4: Cidade natal dos estudantes

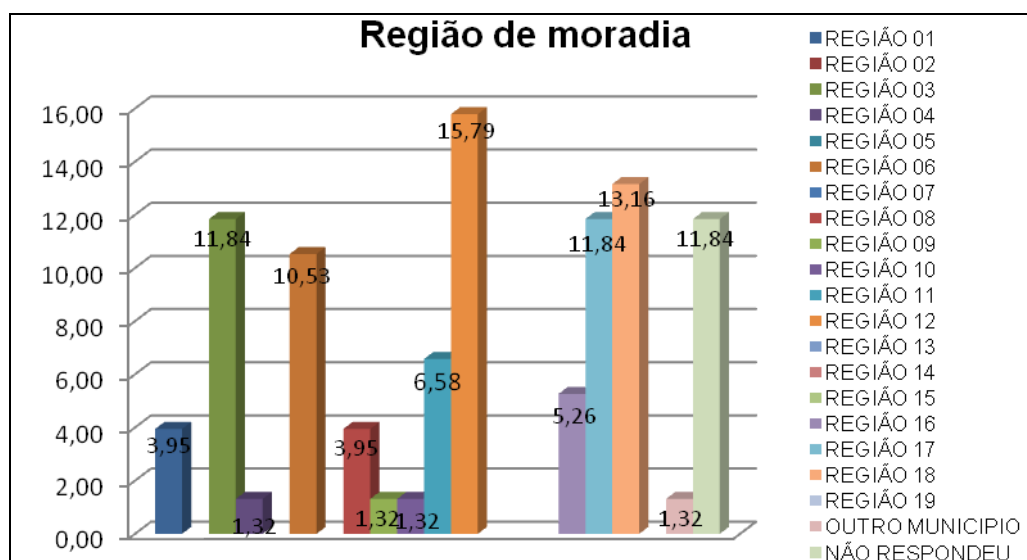


Fonte: Elaborado pela autora

d) Endereço segundo o zoneamento do município do Rio Grande:

Quanto à distribuição dos estudantes com relação ao local de moradia por regiões⁷¹ do município, observamos que a maioria se concentrava entre a região central (região 18), os bairros de periferia imediatos ao centro (regiões 3 e 12), o entorno da Universidade (região 17) e o balneário Cassino (região 6). Por seu turno, 11,8% dos estudantes optaram por não informar seu endereço.

Gráfico 5: Região de moradia



Fonte: Elaborado pela autora

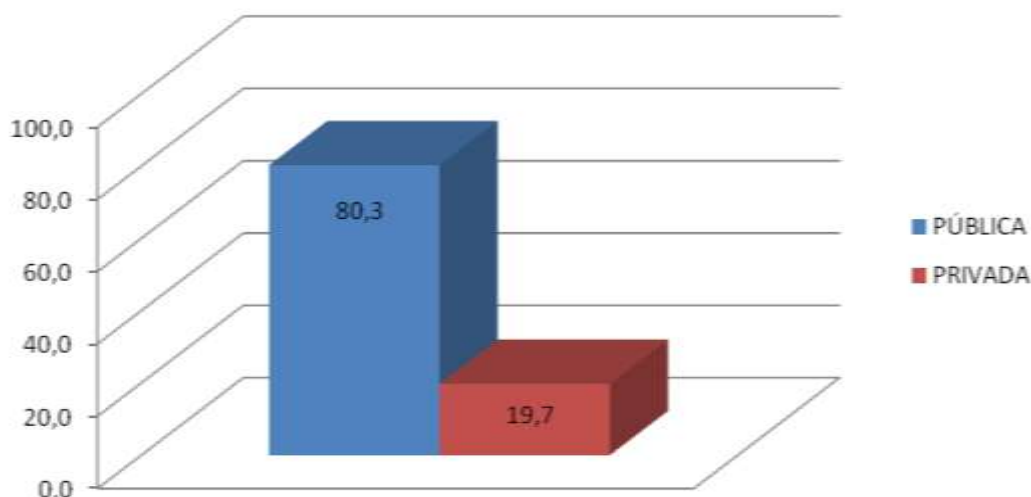
⁷¹ Utilizamos como referência a divisão realizada pela Prefeitura Municipal do Rio Grande, em razão do Orçamento Participativo. Outras opções de zoneamento encontradas eram controversas e não se encontra disponível uma divisão oficial do município em regiões, conforme informações colhidas junto à Secretaria Municipal de Coordenação e Planejamento (SMCP). O quadro completo das regiões do município encontra-se nos anexos. Disponível em: <<http://www.riogrande.rs.gov.br/pagina/index.php/participativo+1b3#.VmXUPtKrTMw>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

Com relação ao ensino médio:

e) Quanto ao tipo de escola em que cursaram o ensino médio:

Entre os 76 estudantes de Letras que responderam ao questionário em 2013, 80,3% cursaram o ensino médio em uma escola pública, enquanto 19,7% realizaram seus estudos em escolas da rede privada, incluindo instituições particulares que oferecem cursos voltados para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com carga horária reduzida.

Gráfico 6: Tipo de escola em que cursaram o Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo dados fornecidos pelo Instituto de Letras e Artes (ILA) quanto ao tipo de escola frequentada durante o ensino médio pelos estudantes que ingressaram em 2013 – declarado na ocasião de sua inscrição para o ENEM –, observamos que as informações confirmam as respostas obtidas com os questionários aplicados:

Quadro 1: Tipo de escola – ensino médio

Curso	Tipo de escola
Letras-Português	72% escola pública
Letras Português-Espanhol (noturno)	72% escola pública
Letras Português-Francês	75% escola pública

Fonte: Elaborado pela autora – dados fornecidos pelo ILA-FURG.

f) Escola onde cursaram o ensino médio:

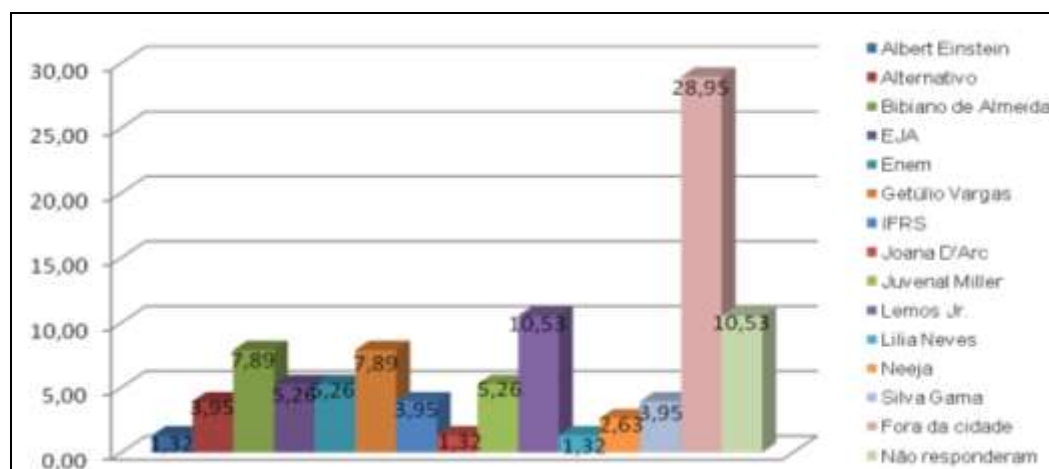
Perguntamos aos estudantes em qual escola haviam concluído o ensino médio. Para efeito deste trabalho, foram consideradas, entre as escolas informadas pelos alunos, apenas as instituições com sede em Rio Grande. Segundo os dados obtidos, a maior parte dos estudantes residentes no município na ocasião de seu ensino médio concluiu seus estudos nas seguintes escolas:

- **Colégio Estadual Lemos Jr.:** localizada no centro do município, com 10,5% das respostas;
- **Escola Estadual de Ensino Médio Bibiano de Almeida:** localizada no centro do município, com 7,8% das respostas;
- **Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas:** localizada no bairro Cohab II, na periferia da cidade, também correspondendo a 7,8% das respostas;

O **Instituto de Educação Juvenal Miller**, escola estadual localizada no centro da cidade, e instituições apenas nomeadas como “Educação de Jovens e Adultos – **EJA**” (sem especificar o município) e conclusão do ensino médio através do **ENEM** (sem especificar o município) obtiveram 5,2% das respostas cada uma.

Por sua vez, o **Instituto Federal (IFRS)** foi a instituição de conclusão do ensino médio de 3,9% dos alunos de Letras, bem como a **Escola Estadual Silva Gama**, do balneário Cassino, com mesmo percentual. Demais escolas com sede no município obtiveram menos de 3% de respostas. Foram citadas apenas três escolas privadas⁷² do Rio Grande, com 1,3% (ou uma ocorrência) cada.

Gráfico 7: Escola onde concluíram o Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela autora

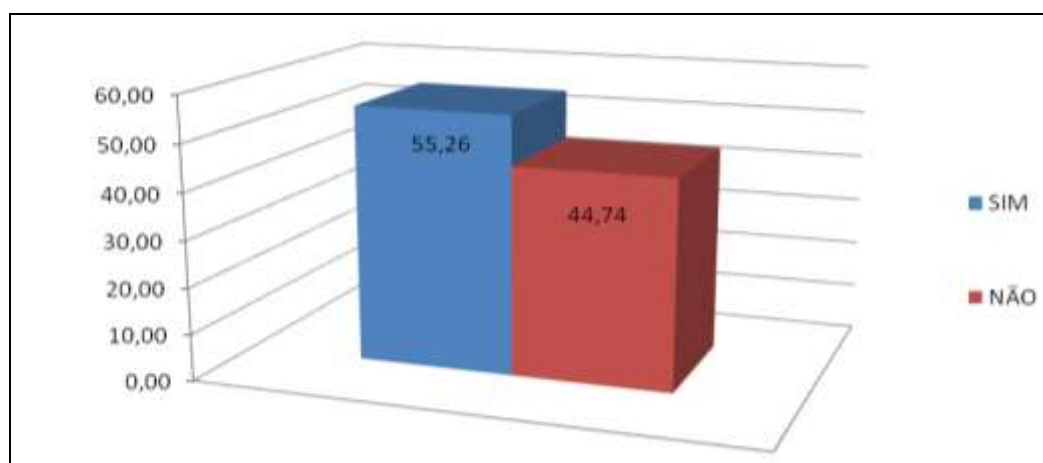
⁷² Colégio Albert Einstein, Colégio Alternativo e Bom Jesus/Joana D'Arc (do grupo Bom Jesus). A primeira escola oferece apenas a modalidade EJA; a segunda oferece ensino regular e EJA; a terceira oferece apenas a modalidade regular.

g) Hábitos de leitura durante o ensino médio:

Com relação à leitura de ficção durante o ensino médio, 55,2% dos estudantes afirmaram ter lido pelo menos uma obra, enquanto 44,7% não leram nenhuma obra literária na etapa anterior à graduação. Chama a atenção o fato de que, em um grupo de estudantes que optaram por uma licenciatura em Letras, o percentual de “não-leitores” de literatura tenha sido tão expressivo.

Ademais, em que pese a importância do hábito de leitura de ficção para o rendimento do acadêmico durante toda a graduação, entre os pré-requisitos para o candidato dispostos em perfil⁷³ elaborado pelo ILA-FURG, não há qualquer registro específico referente à prática de leitura.

Gráfico 8: Leitura de ficção durante o ensino médio



Fonte: Elaborado pela autora

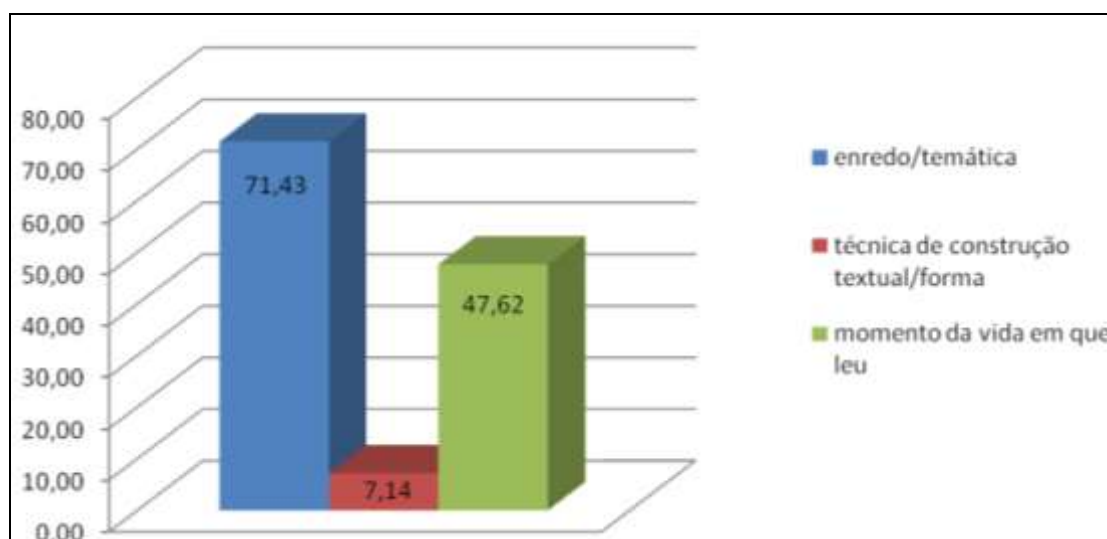
h) Critérios para a seleção de obras de ficção:

Quando questionados a respeito dos critérios⁷⁴ de escolha de suas obras ficcionais, os estudantes de Letras responderam o seguinte:

⁷³ “Perfil do candidato: por ser fundamentalmente um curso de licenciatura, torna-se indispensável a vocação para o magistério e para uma conseqüente prática pedagógica. Serão necessários ainda ao aluno de Letras: visão prática e teórica de língua e literatura na dinâmica de sala de aula; aptidão para pesquisa em língua e literatura; adequação do uso de língua portuguesa às diferentes situações discursivas; atuação em projetos de pesquisa e extensão, de forma articulada ao ensino; conhecimento básico da língua estrangeira (no caso de cursos que envolvam uma língua estrangeira)”. Disponível em: <www.lettras.furg.br>. Acesso em: jan. 2016.

⁷⁴ Foi permitido que o mesmo estudante assinalasse mais de um critério, embora nenhum estudante tenha marcado mais de uma opção.

Gráfico 9: Critério para seleção de obras ficcionais



Fonte: Elaborado pela autora

Mais de 70% dos alunos afirmaram ter selecionado suas leituras em função da temática ou do enredo das obras. Por sua vez, 48,6% dos estudantes escolheram obras literárias sob influência de um momento específico de sua vida. Apenas 7,1% dos alunos escolheram obras ficcionais atraídos pela técnica de construção e/ou a forma ou estilo, ou seja, elementos relacionados exclusivamente ao texto literário. O dado indica que, provavelmente, os aspectos formais das obras foram matéria pouco explorada durante o ensino básico, bem como a teoria da literatura, desatrelada da periodização.

i) Gêneros, autores e obras preferidos:

Pedimos que fossem elencadas as principais obras lidas durante a formação escolar anterior dos acadêmicos. Entre aqueles que afirmaram ter lido obras de ficção no período solicitado, os gêneros⁷⁵ literários preferidos eram os seguintes:

⁷⁵ Identificados a partir dos títulos fornecidos no questionário.

Quadro 2: Gêneros literários preferidos

Gênero	Ocorrências (entre autores e obras)⁷⁶
Literatura nacional – romance	21
Literatura nacional – conto	4
Literatura nacional – crônica	3
Autoajuda	1
Best-seller estrangeiro contemporâneo – romance	16
Ficção científica	1
Literatura estrangeira clássica – romance	2
Literatura policial	2
Poesia – língua estrangeira	2
Literatura estrangeira – clássicos	15
Literatura espírita	3
Teatro clássico	1
Literatura infanto-juvenil	4

Fonte: Elaborado pela autora

Os três gêneros mais consumidos durante o ensino médio pelos estudantes de Letras ingressantes em 2013 foram, respectivamente: romances da literatura nacional (em sua maioria canônicos), romances *best-sellers* da literatura estrangeira contemporânea e clássicos da literatura estrangeira. É interessante observar que a quantidade de títulos mencionados entre clássicos da literatura ocidental e *best-sellers* estrangeiros é praticamente a mesma.

Assim, é possível afirmar que a seleção de obras realizada pelos estudantes de Letras sofre influência da educação formal, dada sua predileção por obras clássicas nacionais e estrangeiras, cuja leitura é estimulada em ambiente escolar. Da mesma forma, é evidente o forte apelo comercial sobre as escolhas dos estudantes, já que muitos livros mencionados eram campeões de vendas na ocasião da coleta dos dados.

Um dado preocupante é a ausência de obras de poesia brasileira entre os títulos citados pelos alunos. Por sua vez, apenas um estudante mencionou a leitura de teatro clássico (sem especificar a obra). A preferência pela narrativa é quase absoluta, o que permite que se questione: a leitura de outros gêneros foi oferecida e estimulada durante sua formação anterior? Existem volumes de outros gêneros

⁷⁶ No caso de Machado de Assis, por se tratar de um autor reconhecido por romances e contos, seu nome foi registrado em ambos os gêneros.

disponíveis em quantidade suficiente nas bibliotecas escolares? De acordo com o professor Carlos Augusto Nazareth⁷⁷, há, entre as escolhas dos leitores brasileiros,

Um pequeno espaço para o texto lírico e uma total escassez de atividades e metodologias em torno do texto dramático. O texto teatral não faz parte do universo do leitor brasileiro. Verificamos esta realidade muito mais acentuada quando o foco é o âmbito escolar. Embora previstos nos programas, é sabido que as escolas, nos diversos níveis de ensino, não promovem o contato previsto entre aluno e texto teatral. (NAZARETH, [201-?])

Em alguns casos, os estudantes optaram por fornecer apenas o nome do autor, embora a questão solicitasse os títulos das obras:

Quadro 3: Autores citados sem especificar a obra

Autores citados sem que o estudante especificasse a obra
Agatha Christie (literatura policial)
Arthur Rimbaud (poesia)
Charles Baudelaire (poesia)
David Coimbra (crônica jornalística)
Edgar Allan Poe (conto/clássico estrangeiro)
Erico Verissimo (romance nacional)
Franz Kafka (clássico estrangeiro)
Herman Hesse (clássico estrangeiro)
Jorge Amado (romance nacional)
Machado de Assis (romance nacional/conto)
Milan Kundera (clássico estrangeiro)
Oscar Wilde (clássico estrangeiro)
Paulo Coelho (autoajuda)
Sófocles (teatro clássico)

Fonte: Elaborado pela autora

Entre os nomes relacionados, observamos a preferência por escritores consagrados brasileiros, tradicionalmente conhecidos em função de sua prosa romanesca, ou por clássicos da literatura estrangeira. Entretanto, ao citarem apenas autores, ao invés dos títulos, conforme pedia a questão, existe a possibilidade de que tenham apenas mencionado autores dos quais lembravam como

⁷⁷ NAZARETH, Carlos Augusto. A importância da leitura do texto teatral na formação do leitor. Disponível em: <<http://www.cepetin.com.br/artigos/o-texto-teatral-carlos-augusto-nazareth/>>. Acesso em: jan. 2016.

representativos do campo literário, ou cujas obras gostariam de ter lido. Quanto aos romances mencionados mais de uma vez como leituras realizadas, temos:

Quadro 4: Obras citadas mais de uma vez

Obras citadas mais de uma vez		
Obra	Autor	Ocorrências
<i>O cortiço</i>	Aluísio de Azevedo	4
<i>O caçador de pipas</i>	Khaled Hosseini	2
<i>Cem anos de solidão</i>	Gabriel García Márquez	2
<i>Dom Casmurro</i>	Machado de Assis	6
<i>O código Da Vinci</i>	Dan Brown	4
<i>Os sertões</i>	Euclides da Cunha	2
<i>O pequeno príncipe</i>	Antoine de Saint-Éxupery	2
<i>Senhora</i>	José de Alencar	2
<i>Lucíola</i>	José de Alencar	2
<i>A Moreninha</i>	Joaquim Manuel de Macedo	2
<i>Anjos e demônios</i>	Dan Brown	2

Fonte: Elaborado pela autora

A obra mais citada é *Dom Casmurro*, com seis ocorrências. O romance de Machado de Assis, cujo conjunto da obra Alfredo Bosi (1994, p.174) qualifica como “o ponto mais alto e mais equilibrado da prosa realista brasileira”, é frequentemente requisitado como leitura obrigatória durante o ensino médio ou é objeto de análises em cursos preparatórios para o ENEM. Em seguida aparecem o clássico nacional *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo, e o *best-seller* *O código Da Vinci*, de Dan Brown, com quatro ocorrências cada um. As demais obras, todos romances clássicos nacionais ou estrangeiros ou *best-sellers* estrangeiros, foram mencionadas duas vezes pelos estudantes. Os autores que tiveram mais de uma obra citada foram os seguintes:

Quadro 5: Autores que tiveram mais de uma obra citada

Autor	Obras
Machado de Assis	<i>Dom Casmurro</i> , <i>A cartomante</i> e <i>Helena</i> (3 obras)
José de Alencar	<i>Senhora</i> , <i>Iracema</i> e <i>Lucíola</i> (3 obras)
Dan Brown	<i>Anjos e demônios</i> , <i>O código Da Vinci</i> , <i>Fortaleza digital</i> e <i>O símbolo perdido</i> (4 obras)
Erico Verissimo	<i>Incidente em Antares</i> e <i>O tempo e o vento</i> (2 obras)
Luis Fernando Verissimo	<i>O opositor</i> , <i>Comédias da vida privada</i> e <i>As mentiras que os homens contam</i> (3 obras)
Victor Hugo	<i>Os miseráveis</i> e <i>Os trabalhadores do mar</i> (2 obras)

Fonte: Elaborado pela autora

Autores brasileiros, com exceção do estadunidense Dan Brown e do francês Victor Hugo, tiveram mais de uma obra mencionada pelos estudantes de Letras. É provável que boa parte dessas obras, clássicos da literatura brasileira ou coletâneas de crônicas, tenham sido lidas (em fragmentos ou integralmente) por recomendação da escola. Assinalamos também o fato de estarem dois autores gaúchos, Erico Verissimo e seu filho Luis Fernando Verissimo, entre os relacionados, o que leva a crer que sejam lidos com frequência, sobretudo em escolas do Rio Grande do Sul.

No caso de Dan Brown, autor que teve o maior número de livros citados, as motivações parecem ser distintas, orientadas por questões ligadas à circulação, publicidade e oferta dos volumes em um determinado intervalo de tempo⁷⁸. No entanto, a maior parte dos títulos foi mencionada apenas uma vez:

Quadro 6: Títulos citados apenas uma vez

Título	Autor
<i>O estrangeiro</i>	Albert Camus
<i>Assassin's creed</i>	Anton Gill
<i>Morangos mofados</i>	Caio Fernando Abreu
<i>Mulheres</i>	Charles Bukowski
<i>Água viva</i>	Clarice Lispector
<i>As crônicas de Nárnia</i>	Clive Staples Lewis
<i>Fortaleza digital</i>	Dan Brown
<i>O símbolo perdido</i>	Dan Brown
<i>O segredo do bosque velho</i>	Dino Buzzati
<i>The walking dead</i>	Diversos
<i>A cidade e as serras</i>	Eça de Queirós
<i>O corvo</i>	Edgar Allan Poe
<i>Pollyana</i>	Eleanor H. Porter
<i>O tempo e o vento</i>	Erico Verissimo
<i>Olga</i>	Fernando Morais
<i>Game of thrones</i>	George R. R. Martin
<i>Vidas secas</i>	Graciliano Ramos
<i>O menino de asas</i>	Homero Homem
<i>O senhor dos anéis</i>	J. R. R. Tolkien
<i>O xangô de Baker Street</i>	Jô Soares
<i>Casos do Romualdo</i>	João Simões Lopes Neto
<i>Mar morto</i>	Jorge Amado
<i>Iracema</i>	José de Alencar
<i>Meu pé de laranja lima</i>	José Mauro de Vasconcelos
<i>O mundo de Sofia</i>	Jostein Gaarder
<i>Crianças da noite</i>	Juliano Sasseron

⁷⁸ Em 2013, ano da coleta de dados dessa fase da pesquisa, as obras de Dan Brown gozavam de grande receptividade junto ao público brasileiro, estando entre as mais lidas da época. De acordo com reportagem veiculada no portal da revista *Veja* em 24 de maio de 2013, foram vendidos 150 milhões de exemplares dos livros de Brown no mundo inteiro, 4,7 milhões desses no Brasil. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/meus-livros/livros-da-semana/lancado-ha-4-dias-novo-dan-brown-e-o-mais-vendido-do-pais/>>. Acesso em: 31 jan. 2016.

<i>Triste fim de Policarpo</i>	Lima Barreto
<i>O despertar</i>	Lisa Jane Smith
<i>Comédias da vida privada</i>	Luis Fernando Verissimo
<i>O opositor</i>	Luís Fernando Verissimo
<i>As mentiras que os homens</i>	Luis Fernando Verissimo
<i>As horas nuas</i>	Lygia Fagundes Telles
<i>Helena</i>	Machado de Assis
<i>Macunaíma</i>	Mário de Andrade
<i>A menina que roubava livros</i>	Markus Zusak
<i>Eu sou a lenda</i>	Richard Matheson
<i>Tambores de Angola</i>	Robson Pinheiro
<i>Água para elefantes</i>	Sara Gruen
<i>A herdeira</i>	Sidney Sheldon
<i>Sherlock Holmes</i>	Sir Arthur Conan Doyle
<i>O iluminado</i>	Stephen King
<i>Judas, o obscuro</i>	Thomas Hardy
<i>O nome da rosa</i>	Umberto Eco
<i>Os miseráveis</i>	Victor Hugo
<i>Os trabalhadores do Mar</i>	Victor Hugo
<i>Lolita</i>	Vladimir Nabokov
<i>A cabana</i>	William P. Young

Fonte: Elaborado pela autora

Entre obras e autores, predomina a autoria masculina, tendo sido mencionadas seis escritoras entre os 57 autores, sendo somente duas brasileiras (Clarice Lispector e Lygia Fagundes Telles). Essa informação é relevante quando analisamos a formação do cânone nacional, em que os homens ainda são maioria absoluta entre os autores adotados pelas instituições escolares e livros didáticos.

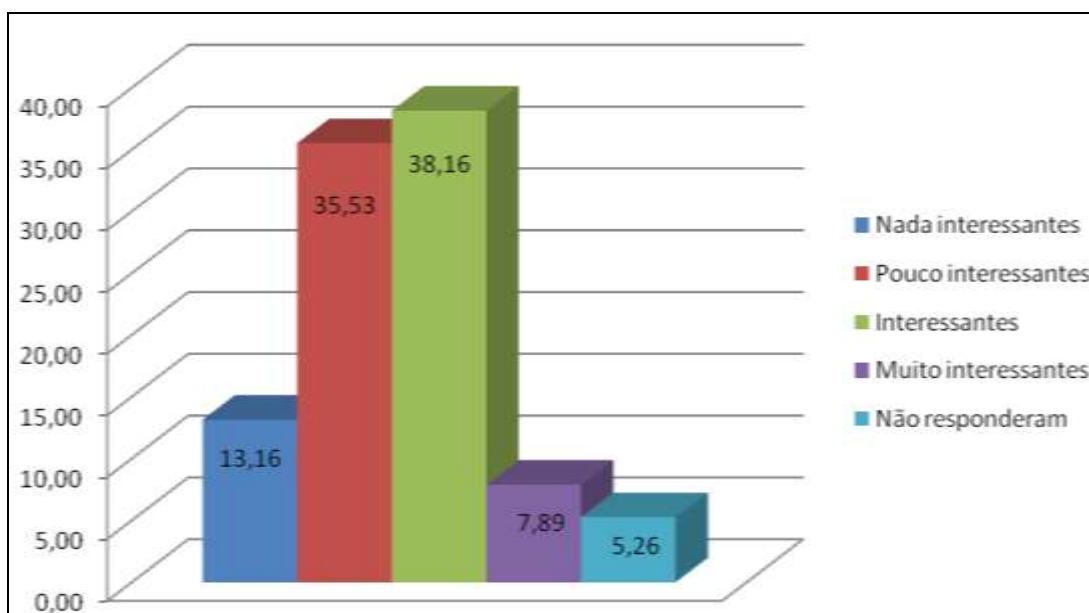
j) Como avaliam as aulas de literatura durante o ensino médio:

Em uma questão de múltipla escolha, os estudantes deveriam assinalar a opção mais próxima de sua avaliação geral das aulas de literatura das quais participaram durante o ensino médio. Menos de 8% dos alunos avaliaram seu curso de literatura no ensino médio como muito interessante. Em contrapartida, mais de 13% consideraram “nada interessantes” as suas aulas de literatura, o que representa um dado preocupante. A maior parte dos alunos (38,1%) acredita que suas aulas de literatura no ensino secundário foram “interessantes”, percentual semelhante ao dos 35,5% que as avaliaram como “pouco interessantes”.

Entretanto, se somarmos o percentual de estudantes que avaliaram as aulas de literatura das quais participaram como “pouco interessantes” ao índice de alunos que as avaliaram como “nada interessantes”, obteremos 48,5% de avaliações

negativas a respeito da experiência com a disciplina durante os três anos de ensino médio.

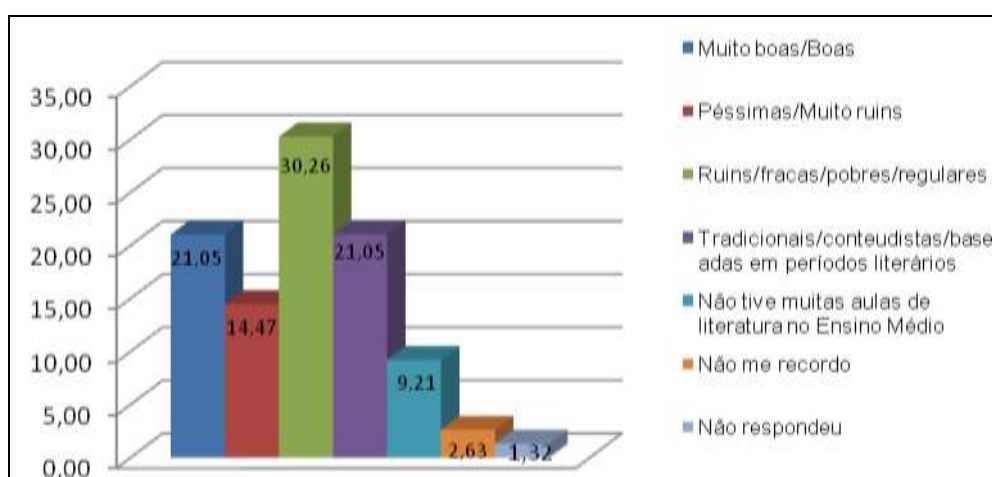
Gráfico 10: Como avaliaram as aulas de literatura no ensino médio



Fonte: Elaborado pela autora

Mais especificamente, foi solicitado aos estudantes que discorressem em uma questão aberta, a respeito das aulas de literatura que frequentaram durante o ensino médio. As respostas foram agrupadas em função da semelhança entre si:

Gráfico 11: Como eram suas aulas de literatura no ensino médio?



Fonte: Elaborado pela autora

Em uma situação de maior liberdade, a maioria dos alunos (30,2%) considerou ruins, fracas, pobres ou regulares as suas aulas de literatura durante o

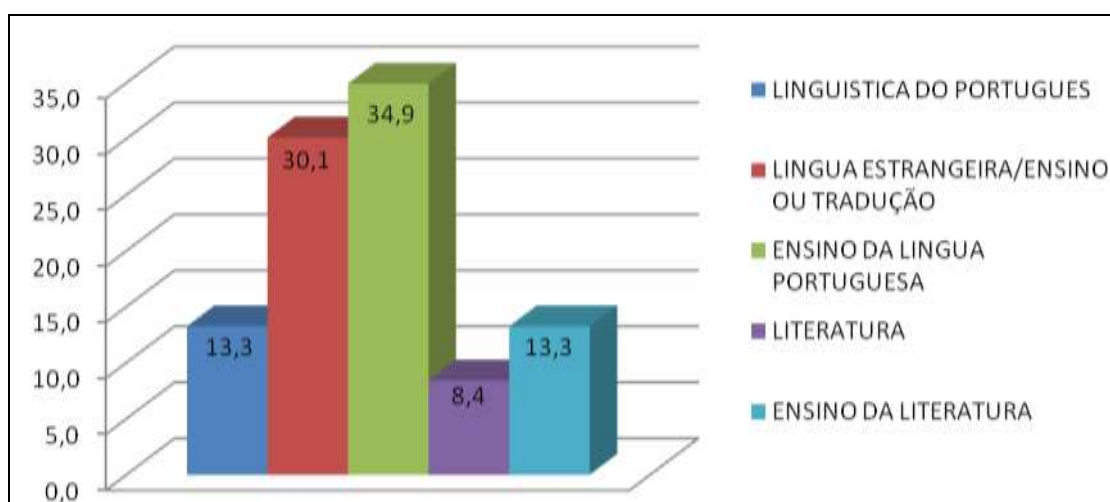
ensino médio. Por sua vez, 21% dos estudantes acreditavam que participaram de aulas tradicionais, com excessiva ênfase no conteúdo ou baseadas simplesmente na periodização literária, enquanto o mesmo percentual avaliou suas aulas como muito boas ou boas. Entre aqueles que avaliaram as aulas como péssimas ou muito ruins estão 14,4% dos estudantes. Convém destacar que 9,2% dos licenciandos afirmaram jamais ter frequentado uma aula de literatura durante todo o ensino médio, enquanto 2,6% dos alunos alegaram não ter recordações de aulas da disciplina.

Quanto ao curso de Letras:

k) Área específica em que desejam atuar:

No tocante ao campo de atuação profissional na grande área de Letras, os estudantes deveriam optar no questionário pela(s) área(s) em que preferencialmente desejariam trabalhar quando graduados. Foi permitido que mais de uma área fosse escolhida pelo mesmo aluno. Assim, dos 76 estudantes, foram obtidas 83 respostas, conforme o gráfico:

Gráfico 12: Em qual área específica desejam atuar



Fonte: Elaborado pela autora

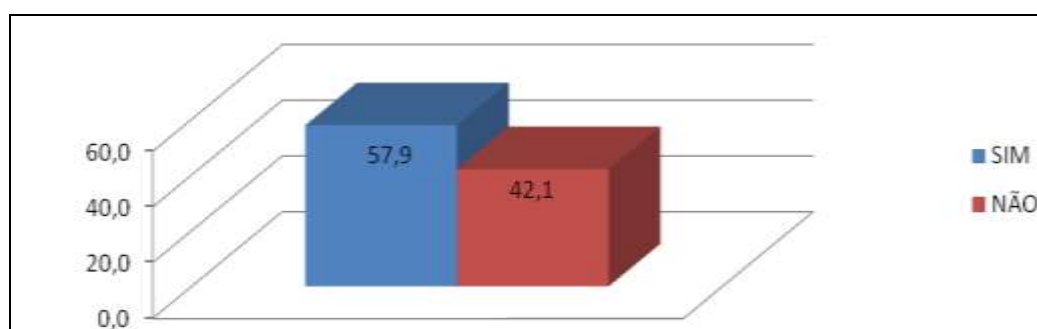
A maior parte dos estudantes (34,9%) demonstrou interesse em atuar como professor de língua portuguesa. Em segundo lugar estavam o ensino e a tradução de língua estrangeira (30,1%), configurando um grupo que, em sua maioria,

desejava atuar na área da educação. O ensino de literatura, aliado à pesquisa em linguística da língua portuguesa, apareceu na sequência como área de atuação pretendida na opinião dos alunos de Letras, correspondendo a 13,3% das intenções dos estudantes em cada uma das opções. Somente 8,4%⁷⁹ dos estudantes pretendia atuar como pesquisador na área da literatura.

I) Primeira opção de graduação:

Com relação à escolha do curso de graduação, o curso de Letras foi a primeira opção de 57,9% dos estudantes.

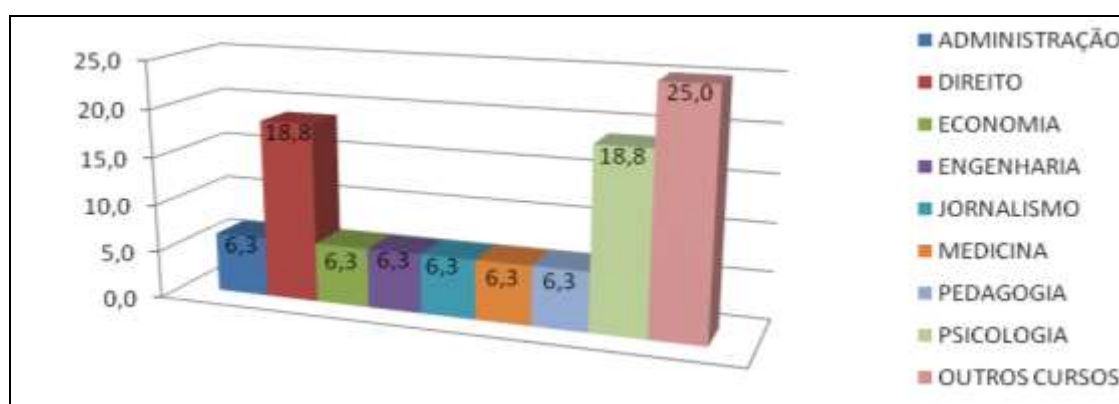
Gráfico 13: O curso de Letras foi sua primeira opção no ENEM?



Fonte: Elaborado pela autora

Quanto às escolhas de 42,1% restantes, que optaram por outros cursos antes de decidir cursar Letras, as respostas foram as seguintes:

Gráfico 14: Primeira opção no ENEM, exceto Letras:



Fonte: Elaborado pela autora

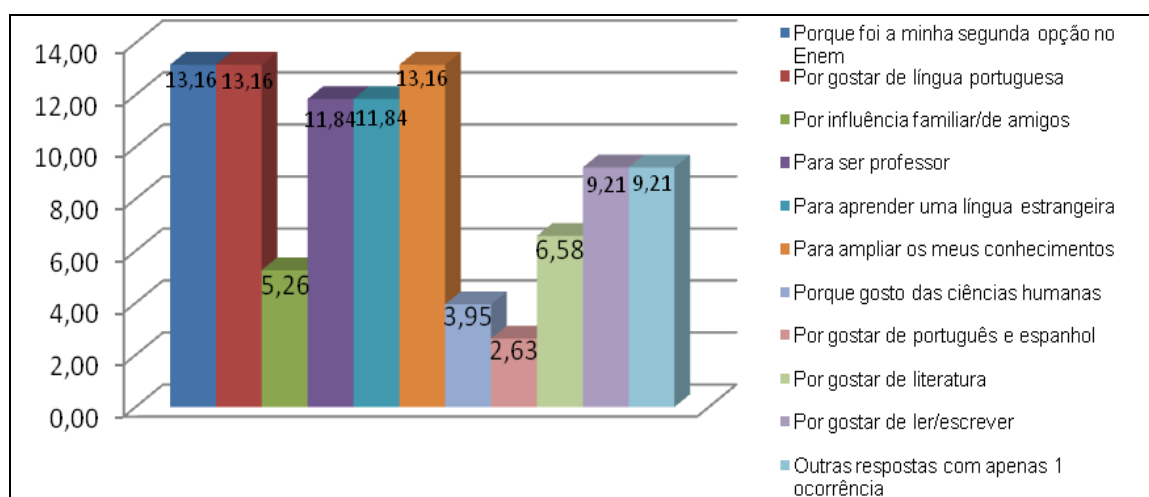
⁷⁹ Esse dado é relevante para discussão, se considerarmos que a FURG oferece formação de pós-graduação na área da pesquisa em estudos literários, através dos cursos de Mestrado e Doutorado em História da Literatura.

Os cursos de Direito e Psicologia foram a primeira opção de seis estudantes (18,8%) cada um, entre os 32 alunos que não escolheram Letras inicialmente como curso de graduação. Com 6,3% cada, apareceram os cursos de Administração, Economia, Engenharia, Jornalismo, Medicina e Pedagogia. Outros cursos⁸⁰ foram mencionados apenas uma vez e correspondiam à primeira opção de 18 estudantes, ou 25% do total.

m) Por que escolheu cursar Letras?

Perguntamos aos calouros quais motivações os haviam levado a optar pelo curso de Letras. Dada a semelhança entre as respostas, foi possível agrupá-las da seguinte maneira:

Gráfico 15: Por que escolheu cursar Letras?



Fonte: Elaborada pela autora

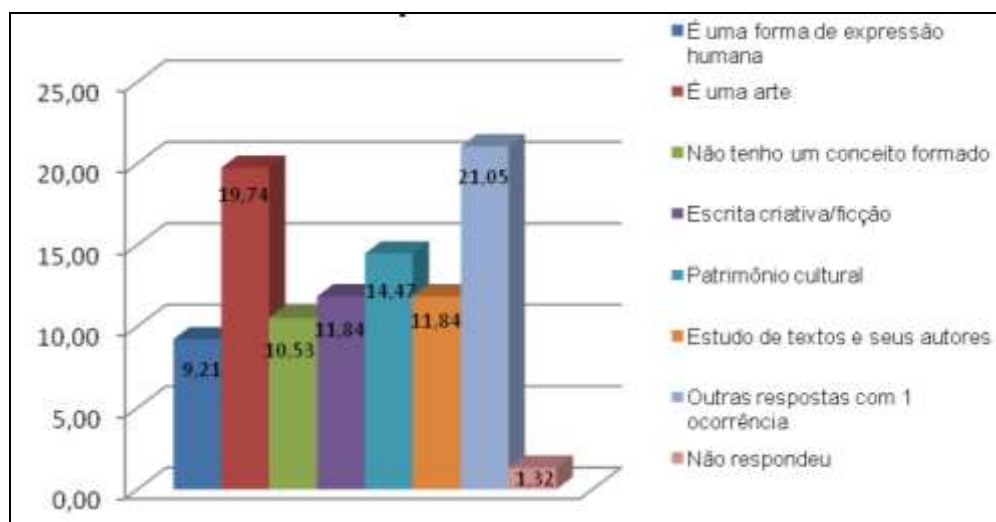
Entre as razões mais frequentes para o ingresso na graduação em Letras estavam: o interesse em ampliar conhecimentos, a afinidade com a língua portuguesa e a aprovação no curso como segunda opção no SiSU (13,1% cada). Na sequência aparecia o desejo de ser professor e a possibilidade de aprender uma língua estrangeira, seguidos do gosto pela leitura e a escrita (11,8% cada). O gosto pela literatura foi mencionado por apenas 6,5% do total de alunos como principal motivação para o ingresso no curso de Letras.

⁸⁰ Arquitetura, Arquivologia, Artes Visuais, Comunicação Social, Geografia, Publicidade e Veterinária.

n) Conceito de literatura:

Quando foi solicitado que conceituassem “literatura”, as respostas, agrupadas por semelhança, foram as seguintes:

Gráfico 16: O que é literatura?



Fonte: Elaborada pela autora

A resposta com maior número de ocorrências (19,7%) foi aquela que definia literatura como “arte”, “arte da palavra” ou “expressão artística”. O segundo conceito mais frequente entre os estudantes associava a literatura ao “patrimônio cultural” (14,4%), isto é, como parte do legado de determinada sociedade. Com igual quantidade de registros (11,8%) estavam os conceitos de literatura enquanto “escrita criativa” ou “escrita ficcional” e como o “estudo de autores e suas obras”.

O conceito de literatura como “forma de expressão humana” apareceu na sequência, com 9,2% das respostas. Por seu turno, 10,5% dos alunos admitiram não ter um conceito formado sobre literatura e apenas um optou por não responder. Outras respostas⁸¹ dos estudantes (21%), em função de suas particularidades, não puderam ser inseridas em nenhum dos grupos.

⁸¹ 1) “Aquilo que deve ser lido, vivido, visto e contado”. 2) “Algo maçante e cansativo”. 3) “A literatura é hoje bem mais acessível e menos elitizada”. 4) “É uma paixão, assim como cada livro lido”. 5) “É algo que me leva até vários lugares sem sair de meus pensamentos”. 6) “São poucos os autores que elaboram conteúdos de qualidade”. 7) “O ato de ler”. 8) “Uma forma dinâmica de reter conhecimentos”. 9) “A literatura é bem diversificada, muito rica, apesar de diferentes gêneros”. 10) “Gosto bastante de literatura, acho fundamental”. 11) “Matéria que precisa de dedicação 110%”. 12) “A literatura está esquecida, não há incentivo à leitura”. 13) “É muito importante a leitura nos dias de hoje”. 14) “Um mistério a ser desvendado”. 14) “Nuances da vida acessíveis a quem se deixa tocar pela leitura”.

3.4.2 Retorno ao campo: intervenção com os estudantes de Letras – II etapa

Foi realizado um retorno à Universidade em março de 2016, com o intuito de reencontrar os estudantes das turmas de 2013 aos quais havia sido aplicado o questionário quando cursavam o primeiro semestre da graduação em Letras. O objetivo foi comparar determinados dados de 2013 com os do final do curso, em 2016, observando possíveis alterações na concepção dos estudantes com relação à própria formação acadêmica. Na ocasião, 39 estudantes responderam à nova seleção de perguntas, enquanto 76 haviam participado da primeira fase, o que sugere uma significativa evasão⁸² ou desestruturação⁸³ das turmas participantes da pesquisa.

Segundo dados fornecidos pelo Instituto de Letras e Artes (ILA) da FURG, em 2013 ingressaram⁸⁴ através do ENEM 50 alunos no curso de Letras-Português, 25 alunos no curso de Letras Português-Espanhol noturno e 25 alunos no curso de Letras Português-Francês, totalizando 100 matrículas.

O índice de evasão dessas turmas, verificado em dezembro de 2015, era o seguinte:

Quadro 7: Índice de evasão dos cursos de Letras/noturno

Curso	Índice de evasão
Letras-Português	21,9%
Letras Português-Espanhol	31%
Letras Português-Francês	27,1%

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com as informações, constata-se que cerca de 70% dos alunos regularmente matriculados em março de 2013 permaneciam com sua matrícula ativa no final de 2015, independente do semestre. Não foi possível acessar a situação individual dos 76 estudantes com relação às disciplinas concluídas e aquelas ainda

⁸² Tendo em vista que a situação de coleta de dados foi semelhante nos dois casos: visita a uma aula normal, de disciplina obrigatória, na primeira semana de aula do semestre letivo.

⁸³ O termo “desestruturação” refere-se ao caso dos alunos que seguem matriculados regularmente no curso, mas já não acompanham todas as disciplinas em sua turma original, em função de reprovações, incompatibilidade de horários, trancamentos ou desistências.

⁸⁴ Para efeito deste estudo, foram relacionados apenas os estudantes que ingressaram nas turmas contempladas por esta pesquisa. A FURG também conta com cursos de Letras Português-Inglês e Letras Português-Espanhol no período da manhã.

pendentes. Assim, apesar de a evasão absoluta ser considerada razoável, é possível que as turmas em situação padrão tenham sofrido uma redução ainda maior, dada a possibilidade de um estudante cursar disciplinas nos cursos de Letras, independente da turma de ingresso original.

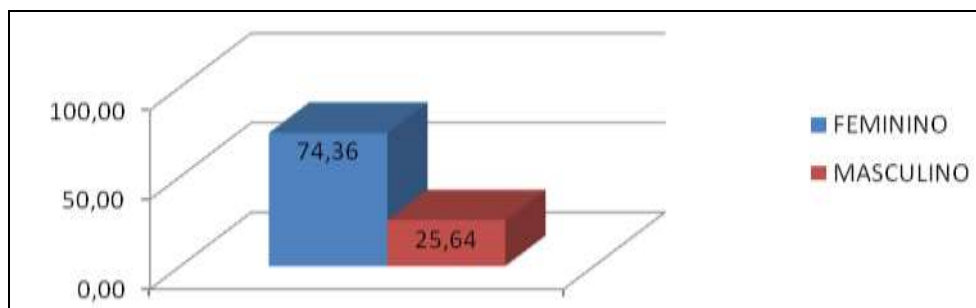
Para que respondessem ao segundo questionário, as visitas foram agendadas com o professor⁸⁵ titular da disciplina de Teoria da Literatura, oferecida para as mesmas turmas contempladas na primeira fase de coleta de dados e que, no momento, encontram-se no último ano da graduação. Em função dos prazos inerentes à conclusão desta pesquisa, as respostas obtidas nas questões dissertativas foram sintetizadas e agrupadas por semelhança entre si, sem prejuízo dos resultados.

Dados pessoais:

a) Quanto ao gênero:

Do total de alunos que responderam ao questionário, cursando o último ano da graduação, 74,3% identificam-se com o gênero feminino e 25,7% com o masculino. Em 2013, os homens representavam aproximadamente 45% dos matriculados. O dado de 2016 confirma a hipótese de que a maioria dos concluintes de cursos de formação de professores é composta por mulheres. O maior índice de evasão se deu, portanto, entre os homens.

Gráfico 17: Quanto ao gênero – 2ª etapa



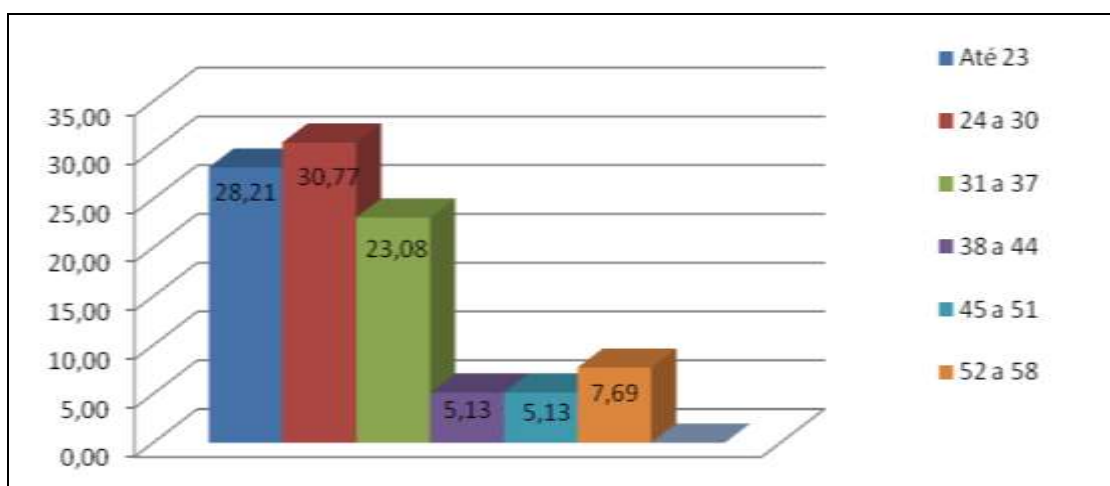
Fonte: Elaborado pela autora

⁸⁵ O referido professor é também sujeito da pesquisa, tendo respondido a um questionário relacionado a sua atividade profissional.

b) Quanto à idade:

Com relação à faixa etária dos prováveis formandos, 30,7% têm entre 24 e 30 anos de idade, seguidos de 28,2% com até 23 anos. Os acadêmicos de 31 a 37 anos de idade correspondem a 23% do total. Assim, a maioria dos estudantes é composta por jovens e “adultos-jovens”, conforme apresentavam-se em 2013. Entretanto, o percentual de alunos mais maduros, com idade a partir de 38 anos, representa uma parcela significativa das turmas, somando quase 18% do total.

Gráfico 18: Quanto à idade – 2ª etapa



Fonte: Elaborado pela autora

c) Endereço segundo zoneamento do município do Rio Grande – 2016:

Com relação à distribuição dos estudantes por regiões do município em 2016, a maior parte (15,3%) concentra-se na região 12⁸⁶, que agrega os bairros Buchholz, Hidráulica, Cohab I, Cohab II e Parque. Na sequência e com igual percentual de acadêmicos (12,8% cada uma) estão as regiões 3⁸⁷ – Cidade Nova e arredores –; 6⁸⁸ – Cassino –; 17 – entorno da FURG –, e 18 – região central. Da mesma forma, 7,6% dos alunos residem nos municípios⁸⁹ vizinhos de Pelotas e São José do Norte. As demais regiões da cidade correspondem ao local de moradia de uma pequena parte de alunos cada uma, conforme o gráfico:

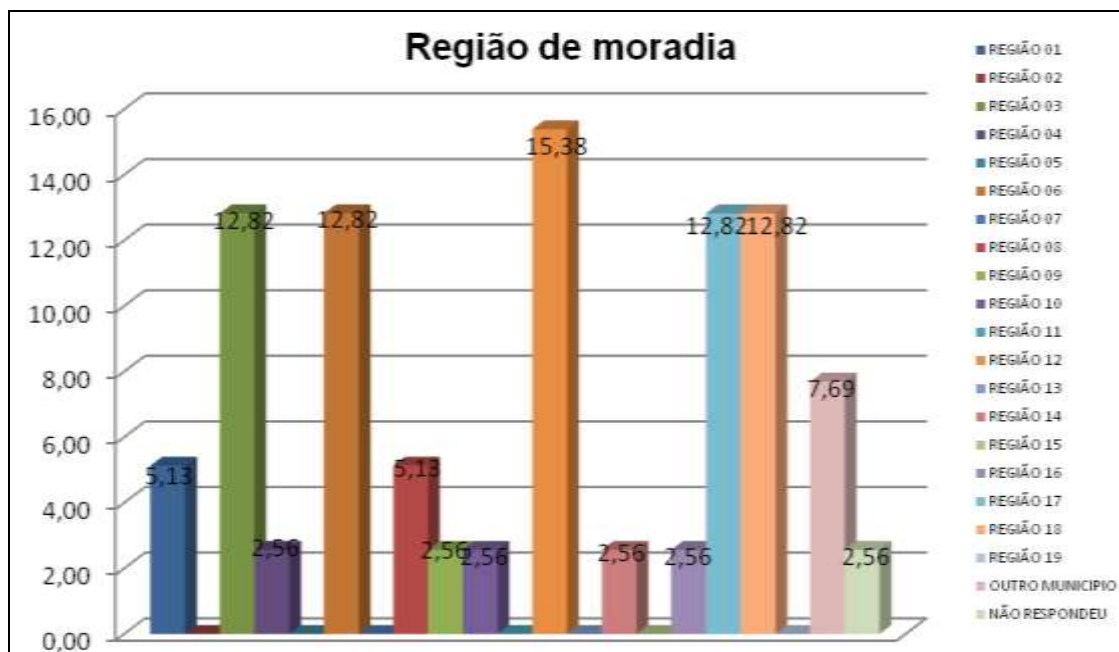
⁸⁶ Bairros localizados na periferia do município.

⁸⁷ Região localizada próximo ao centro da cidade.

⁸⁸ Bairro-balneário.

⁸⁹ São José do Norte: 5,1% dos estudantes. Pelotas: 2,5% dos estudantes.

Gráfico 19: Região de moradia – 2ª etapa



Fonte: Elaborado pela autora

Comparando os dados de 2016 com os de 2013, verificamos que a distribuição dos acadêmicos segundo as regiões do município não sofreu alterações significativas, tendo permanecido as mesmas regiões de maior e menor concentração, com ênfase na região central e bairros periféricos imediatos ao centro ou próximos à Universidade.

d) Quanto à cidade natal:

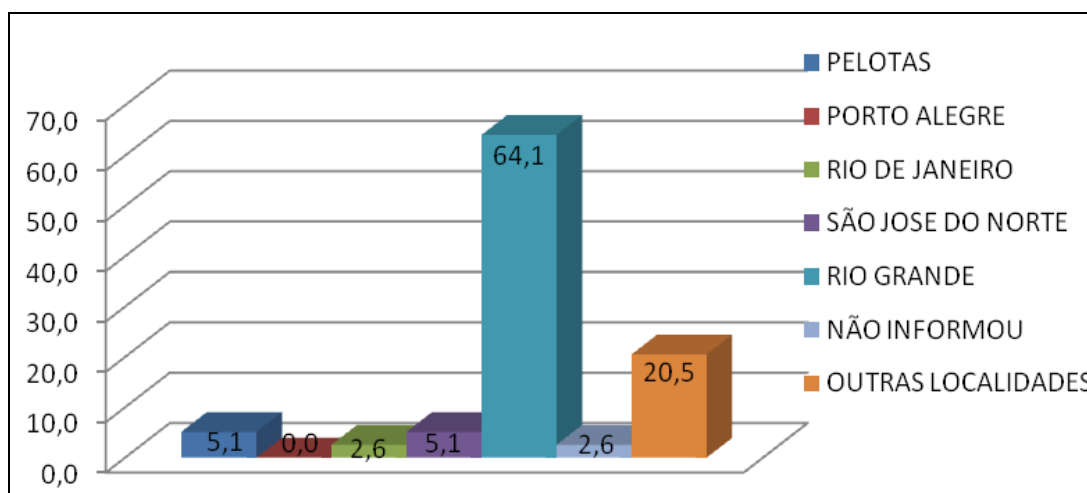
Rio Grande é a cidade natal de 64,1% dos alunos que responderam ao questionário em 2016. As cidades vizinhas de São José do Norte e Pelotas correspondem ao local de nascimento de 5,1% dos graduandos, cada uma. Outras localidades⁹⁰, com uma ocorrência cada, correspondem à cidade de origem de 20,5% dos participantes.

Cruzando os dados de 2016 com os de 2013, é possível observar que o percentual de rio-grandinos matriculados não sofreu alterações, mantendo-se estável. Com relação aos acadêmicos de outras localidades, o maior índice de

⁹⁰ Santana do Livramento (RS), Canguçu (RS), Jaguarão (RS), Pedro Osório (RS), Ijuí (RS), Caxias do Sul (RS), Imbituba (SC), Rio de Janeiro (RJ), e Jaguaquara (BA).

evasão se deu entre os oriundos dos estados mais afastados do Rio Grande do Sul (Pará, Ceará, Pernambuco, São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná). A maior parte dos alunos de outras localidades que permaneceram matriculados é proveniente de municípios gaúchos, sobretudo os mais próximos de Rio Grande.

Gráfico 20: Quanto à cidade natal – 2ª etapa



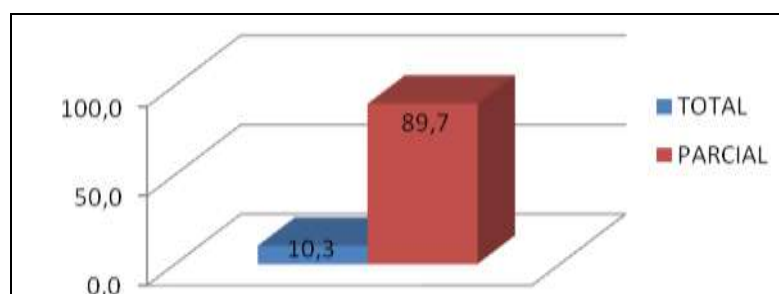
Fonte: Elaborado pela autora

Com relação ao curso de Letras:

e) Tempo disponível para dedicação aos estudos:

Quase 90% dos alunos afirmaram não ter condições de dedicar-se integralmente aos estudos, em função de atividades que desempenham nos turnos inversos ao das aulas, conforme o quadro abaixo. Essa situação contribui para que os casos de evasão e abandono de disciplinas sigam aumentando, principalmente nos cursos de período noturno, além de interferir diretamente no rendimento acadêmico, já que falta tempo para que sejam reforçados os conteúdos das aulas ou realizadas na íntegra as leituras solicitadas pelos professores. Como consequência, o processo de formação sofre grande prejuízo em caráter cumulativo, visto que a complexidade aumenta progressivamente, mas o tempo disponível para os estudos permanece parcial.

Gráfico 21: Disponibilidade de tempo para os estudos



Fonte: Elaborada pela autora

Entre aqueles que não possuem disponibilidade total para dedicarem-se aos estudos, as atividades que desempenham além da graduação são as seguintes:

Quadro 8: Atividades que desempenha além dos estudos

Atividades que desempenha além dos estudos	
Trabalho	51,4%
Trabalho e cuidado com a casa e a família	25,7%
Bolsas e estágios	11,4%
Outros projetos	5,7%
Não respondeu	5,7%

Fonte: Elaborado pela autora

Mais da metade dos estudantes divide o seu tempo entre o trabalho e a graduação. Outros 25,7% ainda conciliam estudo, trabalho e cuidados domésticos⁹¹. Assim, somados os que trabalham com aqueles que trabalham e cuidam da casa e família, temos 77,1% de graduandos que desempenham atividade profissional além dos estudos. Apenas 11,4% dos alunos estão vinculados a algum programa de bolsa ou estágio, relacionado ou não à área de Letras, no próprio espaço da Universidade.

f) Em qual área específica deseja atuar

Em 2013, na ocasião de seu ingresso no curso, a maioria dos estudantes respondeu que desejava atuar como professor de língua portuguesa (34,9%). Na sequência estavam os que pretendiam trabalhar com tradução e ensino de língua

⁹¹ É interessante ressaltar o fato de que apenas um estudante identificado com o gênero masculino apontou essa opção no questionário. Essa informação nos permite inferir que, apesar dos avanços quanto à igualdade de gêneros, as mulheres ainda são as principais responsáveis pelos cuidados dedicados ao lar e à criação dos filhos, o que limita sua dedicação à própria formação profissional.

estrangeira (30,1%), pesquisa na área de linguística e o ensino de literatura (13,3% cada) e, em último lugar entre as opções dos estudantes, a pesquisa na área de literatura (8,4%).

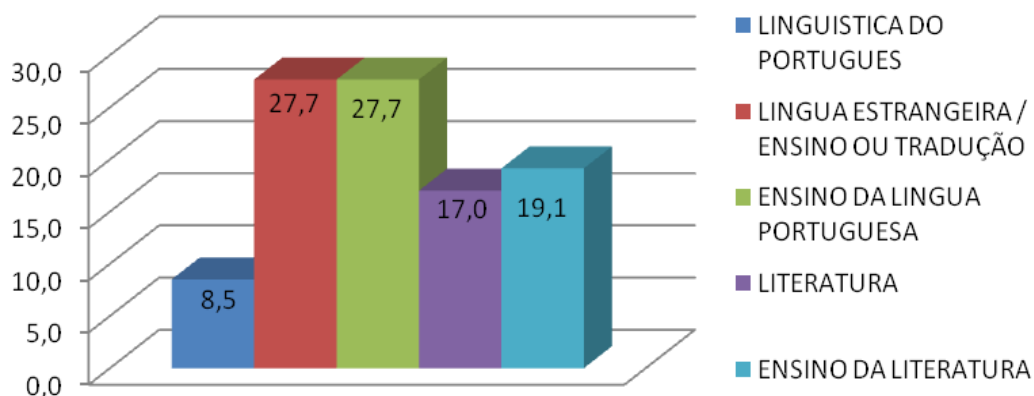
Em 2016, foi feita a mesma pergunta aos estudantes, com o objetivo de observar possíveis mudanças em seus projetos futuros, influenciadas pelas experiências vivenciadas no decorrer do curso. Em termos percentuais, as opções de atuar como professor de língua portuguesa ou em atividades ligadas ao ensino e tradução de língua estrangeira não sofreram alterações significativas, mantendo os índices estáveis. Entretanto, com relação à literatura, 13,3% dos alunos pretendiam atuar como professores da disciplina em 2013; em 2016 esse índice passou para 19,1%. Da mesma forma, se em 2013 apenas 8,4% ambicionavam seguir seus estudos na área da pesquisa acadêmica em literatura, no final do curso esse número aumentou para 17%. Já os estudantes que almejam trabalhar na área dos estudos linguísticos, que representavam 13,3% do total em 2013, caíram para 8,5% em 2016.

Uma possível justificativa para a mudança de perspectiva dos estudantes com relação aos estudos literários como projeção para o futuro profissional – na carreira docente ou como pesquisador – é o contato com disciplinas específicas durante o curso de Letras.

A partir de 2013 foi implantado um novo quadro de sequência lógica (QSL), que incluiu, entre outras alterações, a disciplina de Prática de Ensino de Literatura, oferecida para o 5º semestre, em caráter obrigatório. A existência do Programa de Pós-Graduação em História da Literatura (mestrado e doutorado) na Universidade também contribui significativamente para que os acadêmicos⁹² vislumbrem a possibilidade de seguir os estudos na área, sem a necessidade de deslocar-se para outra cidade.

⁹² Considerando o percentual expressivo de alunos que conciliam os estudos com trabalho e cuidados domésticos, o que poderia representar um obstáculo, caso fosse necessário estudar em outro município.

Gráfico 22: Em qual área específica deseja atuar – 2ª etapa



Fonte: Elaborada pela autora

g) Conceito de literatura:

Novamente, perguntamos aos acadêmicos de Letras de que maneira conceituariam literatura. Em 2013, o conceito relativo ao maior percentual de respostas foi o que associava literatura a “arte”, “arte da palavra” ou “expressão artística”. A literatura como “patrimônio cultural” aparecia na sequência, seguida de definições como “escrita criativa”, “estudo de obras e autores” e “expressão humana”.

Em 2016, em que pesem algumas semelhanças, são perceptíveis importantes alterações na maneira como os formandos construíram seus conceitos. Como formandos, a maioria dos estudantes associou literatura como um conjunto de disciplinas do curso de Letras, com respostas como: “é uma matéria importante para o curso”, ou “matéria para abrir os conhecimentos dos alunos para com o mundo dos escritores e historiadores e suas composições”.

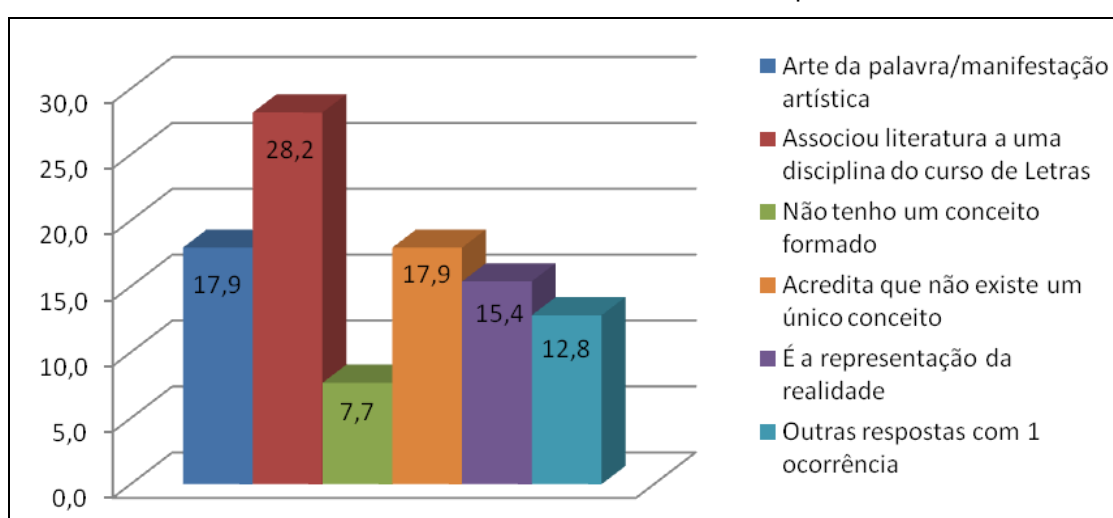
Na sequência, 17,9% dos alunos afirmaram não ser possível formular um conceito fechado para o que venha a ser literatura. Essa concepção, provavelmente formulada a partir de leituras teóricas e discussões realizadas durante o curso e que dá conta da complexidade do conceito nas dimensões sincrônica e diacrônica, não apareceu entre as respostas de 2013, o que provavelmente evidencia uma evolução reflexiva em relação ao início do curso.

Com o mesmo percentual encontra-se a concepção de literatura como “arte da palavra” ou “manifestação artística”. Na fase anterior, tal conceito correspondia a

19,7% das respostas. Por sua vez, 15,4% dos acadêmicos considera literatura como uma forma de representação da realidade vivida, através de respostas como “é a produção, reprodução do pensamento, de experiências e vivências humanas”, ou “é uma representação da vida, que nos proporciona olhar para nós em relação ao mundo, nos entendermos no contexto do mundo através da ficção e da poesia”.

Outras respostas⁹³, com apenas uma ocorrência, correspondem a 12,8% do total.

Gráfico 23: Conceito de literatura – 2ª etapa:



Fonte: Elaborado pela autora

h) Considerações a respeito da evasão:

Perguntamos aos estudantes se, a partir de observações pessoais, consideravam que sua turma tivera alguma redução ou acréscimo no número de alunos desde o primeiro ano do curso. Dos 39 participantes, apenas um avalia que sua turma tenha aumentado de tamanho. Os outros 38 acreditam que suas turmas foram reduzidas, o que pode ser comprovado com os dados fornecidos pelo ILA e pelos resultados desta pesquisa. Quando questionados a respeito das prováveis justificativas para a evasão nos cursos de Letras, as respostas foram as seguintes:

⁹³ 1) “É tudo que nos faça pensar, interpretar e conseguir analisar o que está implícito em uma leitura”; 2) “É um instrumento de reflexão social, que, gradativamente, condiciona ao indivíduo o desenvolvimento da capacidade de leitura e reflexão”; 3) “É um universo amplo que contribui para apreensão do conhecimento em escala universal”; 4) “É o conjunto de textos verbais e não-verbais que são produzidos com funções emotivas, como o humor, a tristeza, a alegria... Se difere, assim, de textos técnicos e didáticos, cujas funções não são baseadas nas impressões do leitor, mas no próprio conteúdo deles”; 5) “Tudo o que acrescenta na vida do leitor pode ser considerado literatura”.

Quadro 9: Razões que justificam os índices de evasão

Razões que justificam os índices de evasão	
Escolha equivocada do curso	36,8%
Mudança de curso	10,5%
Dificuldades para conciliar estudos e trabalho	10,5%
Dificuldades inerentes ao curso	10,5%
Obstáculos de natureza diversa combinados	7,8%
Por ter desistido de seguir a carreira docente	7,8%
Em função de mudanças no QSL	5,2%
Afastamento da vida acadêmica	2,6%
Barreiras impostas por docentes	2,6%
Não opinou	5,2%

Fonte: Elaborado pela autora

A maioria dos formandos acredita que a principal motivação para os altos índices de evasão dos cursos de Letras da FURG está relacionada a uma escolha equivocada, através do SiSU. Não raro, muitos candidatos matriculam-se no curso de Letras como segunda opção selecionada, porém, ao ingressarem na graduação, suas expectativas não são satisfeitas e acabam abandonando os estudos ou migrando para outros cursos. A dificuldade em conciliar trabalho e vida acadêmica, bem como peculiaridades inerentes ao próprio curso de Letras, também são obstáculos mencionados pelos alunos. Outras razões para a evasão correspondem a um percentual menor de respostas, conforme o quadro acima.

i) Expectativas com relação ao curso:

No tocante às expectativas que nutriam com relação ao curso na ocasião de seu ingresso, perguntamos aos prováveis formandos de 2016 se sua perspectiva havia sofrido alguma alteração ou se acreditavam estar satisfeitos com a licenciatura em Letras. De acordo com as respostas, agrupadas em função de suas semelhanças, 51,2% dos acadêmicos afirmam estar totalmente satisfeitos com o curso, enquanto apenas 7,6% acreditam que a graduação não atende, sob nenhum aspecto, às suas expectativas. Por seu turno, 25,6% dos estudantes consideram o curso satisfatório, embora assinalem determinadas restrições pontuais, que não prejudicam sua avaliação geral, que é positiva. Os 15,3% restantes avaliam que a graduação em

Letras contempla em parte suas expectativas iniciais, mas decepciona-os em igual proporção, em função de seus aspectos negativos.

Quadro 10: Expectativas com relação ao curso

Suas expectativas com relação ao curso têm sido contempladas?	
Sim	51,3%
Não	7,6%
Sim, com algumas ressalvas.	25,6%
Por um lado sim. Por outro, não.	15,3%

Fonte: Elaborado pela autora

j) Alterações com relação aos hábitos de leitura:

A maior parte (84,6%) dos graduandos alega que seus hábitos de leitura foram alterados no decorrer do curso, enquanto 15,3% acreditam que não houve mudanças significativas em seu comportamento como leitores. Entre os que mudaram sua forma de ler, 33,3% afirmam ter sofisticado seu gosto literário, por meio do contato com diferentes gêneros. Da mesma forma, 30,3% dos estudantes disseram que suas leituras, antes selecionadas em função de suas preferências pessoais, hoje se restringem às exigências do curso, principalmente por falta de tempo. O percentual expressivo de 15,1% dos estudantes admite que adquiriu o hábito de leitura somente após o ingresso na graduação, tendo sido “não-leitores” durante toda a vida pregressa. Por sua vez, 12,1% desenvolveram a capacidade de ler criticamente obras literárias, enquanto outros 9% incluíram obras teóricas entre suas leituras, antes circunscritas à ficção.

Quadro 11: Alterações com relação aos hábitos de leitura

Durante sua formação atual, sua relação com o hábito de ler sofreu alguma alteração desde seu ingresso no curso de Letras?	
Sim	84,6%
Não	15,3%
O que mudou em sua experiência como leitor? (entre os 84,6% que afirmaram ter mudado os hábitos de leitura)	
Expandi meu gosto literário: hoje leio obras de gêneros variados	33,3%
Minhas leituras restringiram-se às obras exigidas pelas disciplinas da graduação	30,3%
Desenvolvi o hábito de ler	15,1%
Adquiriti a capacidade de ler criticamente uma obra literária	12,1%
Passei a ler também obras teóricas	9%

Fonte: Elaborado pela autora

k) Aspectos positivos do curso de Letras da FURG na área de literatura:

Perguntamos aos acadêmicos quais aspectos destacavam como bem-sucedidos ou positivos durante o curso de Letras, apenas com relação às aulas de estudos literários das quais haviam participado até o momento. Entre as respostas, sintetizadas conforme semelhanças entre si, o aspecto mais valorizado pelos acadêmicos (30,7%) foi a oportunidade de estabelecer contato com uma pluralidade de autores e obras, antes desconhecidos ou considerados uma barreira a ultrapassar.

Suas seleções anteriores restringiam-se a opções oferecidas pela escola ou apresentadas pelos meios de comunicação de massa, especialmente a televisão e a internet. Com o decurso das disciplinas e com a complexificação de discussões na área de estudos literários, tornou-se possível vivenciar o prazer da leitura e da análise de obras de gêneros distintos.

A boa qualificação dos professores foi considerada o principal aspecto positivo dos cursos de Letras da FURG com relação aos estudos literários, de acordo com 25,6% dos estudantes. Na sequência aparecem o aprofundamento dos conhecimentos na área de literatura (15,3%), a possibilidade de relacionar os estudos literários a outras áreas do conhecimento (12,8%) e a oportunidade de atuar em atividades de estágio e projetos na área, vinculados à instituição (7,6%). Outra resposta, com apenas uma ocorrência, encontra-se no quadro abaixo.

Quadro 12: Aspectos positivos do curso de Letras

Aspectos positivos do curso de Letras da FURG na área de literatura:	
O contato com novos autores e obras	30,7%
A boa qualificação dos professores	25,6%
O aprofundamento dos conhecimentos literários	15,3%
A possibilidade de relacionar literatura e outras áreas do conhecimento	12,8%
Bolsas e projetos de pesquisas na área	7,6%
Não responderam	5,1%
“Tudo é maravilhoso”	2,5%

Fonte: Elaborado pela autora

I) Aspectos negativos do curso de Letras da FURG na área de literatura:

Quanto aos aspectos identificados como negativos pelos estudantes, apenas no que tange à área de literatura, cabe destacar a grande quantidade de respostas deixadas em branco, correspondente a 20,5% do total. Tal opção pode indicar, entre outros fatores, insegurança quanto à divulgação dos resultados da pesquisa, ou, ainda, certo receio de tecer críticas ao curso em etapa anterior e próxima à conclusão.

Entre os alunos que responderam à pergunta, 28,2% acreditam que um dos principais pontos negativos da graduação refere-se à conduta pouco acessível de parte do corpo docente, bem como a metodologias inadequadas na condução das aulas. Outros 23% consideram excessivo o volume de leituras requisitadas, com relação ao tempo disponibilizado pelos professores. Uma vez que nosso recorte restringe a análise aos cursos de período noturno, é provável que essa concepção dos estudantes tenha relação com o tempo limitado de que dispõem para os estudos, compartilhado com atividades em turnos inversos. Nesse sentido, seria interessante cotejar esse posicionamento com a realidade de acadêmicos dos cursos de período diurno. Por sua vez, 7,6% dos estudantes acreditam que a leitura obrigatória de textos complexos e de difícil compreensão, e o foco excessivo no trabalho com obras consagradas pela crítica (outros 7,6%) são aspectos prejudiciais à qualidade dos estudos literários nos cursos de Letras. Apenas 5,1% avaliam a escassez de disciplinas dedicadas à formação de professores de literatura como o principal aspecto negativo do curso com relação à área. Por conseguinte, respostas com apenas uma ocorrência encontram-se no quadro abaixo.

Quadro 13: Aspectos negativos do curso de Letras

Aspectos negativos do curso de Letras da FURG na área de literatura:	
Professores pouco acessíveis/com metodologia inadequada	28,2%
Grande quantidade de leituras em pouco tempo	23%
Obras complexas, de difícil compreensão	7,6%
Foco excessivo no cânone	7,6%
Pouco tempo dedicado ao ensino de literatura	5,1%
Poucas aulas	2,5%
Desinteresse dos alunos	2,5%
“Passamos a ler analisando as obras, o que acaba nos afastando do prazer da leitura, já que ficamos muito ligados ao ‘olhar crítico’”	2,5%
Não responderam	20,5%

Fonte: Elaborado pela autora

m) Como avaliam as aulas de literatura no curso de Letras:

Com relação às aulas de disciplinas específicas da área de estudos literários durante a graduação, foi solicitado que realizassem uma avaliação geral da área. Entre os participantes, 41% consideram que suas aulas são boas ou muito boas, sem apontar nenhuma restrição ou crítica. Outros 30,7% afirmam que parte dos professores apresenta problemas no que se refere à abordagem dos temas e à metodologia de suas aulas, o que dificultaria o rendimento dos estudantes em suas disciplinas. A pequena carga horária destinada às disciplinas de literatura é mencionada por 15,3% dos estudantes, enquanto 5,1% afirmam que a qualidade das aulas depende da conduta de cada professor, não sendo possível avaliar a área como um todo. Da mesma forma 5,1% optaram por não realizar uma avaliação da área. Outra resposta, com apenas uma ocorrência, encontra-se no quadro abaixo.

Quadro 14: Como avaliam as aulas de literatura na graduação

Como avaliam as aulas de literatura no curso de Letras:	
Muito boas ou boas	41%
Alguns professores têm problemas com relação à metodologia	30,7%
Pouca carga horária para literatura	15,3%
Depende do professor	5,1%
Não responderam	5,1%
“Tenho muita dificuldade, mas não desisto”.	2,5%

Fonte: Elaborado pela autora

n) Contato com leituras sobre ensino de literatura e a formação de leitores:

A respeito do contato com leituras relacionadas ao ensino de literatura e à formação de leitores proporcionada pelo curso, as respostas apresentaram divergências significativas entre si: enquanto 48,7% dos alunos avaliaram positivamente a experiência, 23% relataram jamais ter lido qualquer texto relacionado ao assunto até aquele momento. Para 17,9% dos participantes, o contato com textos que abordam o tema foi oferecido em apenas uma disciplina durante todo o curso, enquanto 7,6% não responderam à questão. Outra resposta, com apenas uma ocorrência, encontra-se no quadro abaixo.

Quadro 15: Leituras sobre ensino de literatura e formação de leitores

Teve acesso a leituras e discussões a respeito de metodologia do ensino de literatura? E sobre formação de leitores?	
Sim, foi uma experiência muito boa / muito produtiva / enriquecedora	48,7%
Não tive acesso a essas leituras	23%
Sim, em apenas uma disciplina	17,9%
Não respondeu	7,6%
“Sim. Acho que precisa haver mudanças na metodologia”	2,5%

Fonte: Elaborado pela autora

o) Contato com a LDB vigente e os PCNs de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”:

Finalmente, foi solicitado aos estudantes que discorressem a respeito de oportunidades de leitura, análise e discussão da LDB vigente e dos PCNs da área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” durante a graduação. Do total, 30,7% afirmaram que a leitura de ambos os textos foi oportunizada pelos professores e avaliaram o seu conteúdo como “excelente” ou “muito bom”, sem, contudo, realizar qualquer comentário ou ressalva com relação à área da literatura.

Enquanto 23% dos estudantes relataram não ter lido o material em nenhum momento do curso, 17,9% avaliaram as discussões propostas por seus professores como insuficientes ou superficiais. De sua parte, 15,3% dos participantes acreditam que seja impossível pôr em prática as orientações dos documentos, em função de sua incompatibilidade com a realidade das escolas brasileiras. Somente 5,1% dos alunos avaliaram a LDB e os PCNs, com relação à abordagem que propõem a respeito da disciplina de literatura, como precários ou inadequados. Respostas com uma ocorrência encontram-se no quadro abaixo.

Quadro 16: Contato com a LDB e com os PCNs

Teve contato com a LDB, os PCNs e demais documentos norteadores na área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”?	
Sim, considero o texto dos documentos excelente/muito bom.	30,7%
Não tive acesso a nenhum dos documentos.	23%
Tive acesso aos documentos de forma superficial/insuficiente.	17,9%
Sim, considero o texto dos documentos incompatível com a realidade de sala de aula/impossível de ser aplicado.	15,3%
Sim, considero o texto precário com relação à abordagem da literatura.	5,1%
“Sim. Algumas escolas têm dificuldade na elaboração dos PCNs; quando se tem acesso, é possível perceber que alguns aspectos estão ultrapassados”.	2,5%
“Sim, tive acesso. Acredito que com a evolução da mídia é necessário um olhar mais aprofundado sobre as tecnologias de informação no ensino.”	2,5%
Não respondeu	2,5%

Fonte: Elaborado pela autora

3.4.3 Professores da graduação em Letras: disciplinas de Introdução aos Estudos Literários e Teoria da Literatura

A fim de contribuir com a discussão, também foram aplicados questionários⁹⁴ a dois docentes dos cursos de Letras da FURG, que lecionam, respectivamente, as disciplinas de Introdução aos Estudos Literários (oferecida no primeiro ano do curso) e Teoria da Literatura (oferecida no último ano do curso). As mesmas questões foram direcionadas aos dois professores e, além de dados pessoais, referem-se a uma avaliação por parte dos educadores com relação aos cursos de Letras da instituição e, em especial, às disciplinas que ministram.

Introdução aos Estudos Literários: o primeiro contato com a literatura no curso de Letras

M. P. é professor efetivo das disciplinas de Introdução aos Estudos Literários I e II, Literatura do Rio Grande do Sul I e II e Teoria do Drama, nos cursos de graduação em Letras da FURG. Também ministra as disciplinas de Teoria da Literatura e Teoria da História da Literatura, no Programa de Pós-Graduação em História da Literatura – mestrado e doutorado – na mesma instituição, no qual ainda exerce a função de coordenador.

O docente de 44 anos é natural do Rio Grande e reside atualmente na cidade vizinha de Pelotas. M. P., que é doutor em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), é professor há dez anos no ensino superior e não possui experiência profissional anterior na educação básica.

Sua opção pelo curso de Letras se deu em função do interesse que nutria pela literatura e pela possibilidade de aprofundar seus estudos na área. Tornar-se professor foi uma consequência lógica, por se tratar de uma licenciatura. Atualmente, o professor acredita que seus principais objetivos enquanto docente de um curso de Introdução aos Estudos Literários estão associados à formação de leitores, através do contato com obras consagradas, cuja leitura contribui, segundo ele, para a formação humana em seu sentido amplo e para uma relação mais complexa com o mundo.

⁹⁴ Os questionários na íntegra encontram-se nos apêndices deste trabalho.

O curso de Introdução aos Estudos Literários tem como principal proposta apresentar um panorama geral de autores e textos – teóricos e ficcionais – clássicos, que incrementem o repertório dos estudantes, auxiliando-os a estabelecer uma visão geral dos estudos literários, e permitindo-lhes seguir com uma base sólida a partir dali. Segundo o professor,

Tento levar para a aula textos clássicos, que eu sei que os alunos, em sua maioria, não leram ainda, e talvez não leriam nunca, caso eu não tivesse trazido para a classe. Assim, pensando especificamente na literatura, são lidos Vinicius de Moraes, Antero de Quental, Edgar Allan Poe, Tchekov, Sófocles, Shakespeare, Kafka, Machado de Assis, entre outros. O critério de escolha seria, então, clássicos incontestáveis da nossa língua e também das literaturas estrangeiras.

Com essa metodologia, pretende contribuir para a formação dos licenciandos, considerando que, em um curto período de tempo, serão também docentes e que a percepção estética será fundamental para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade com seus alunos secundaristas. Segundo M. P., um curso que ofereça um painel geral dos estudos literários, ainda que arraigado à tradição, se faz necessário, na medida em que ele identifica lacunas graves na formação anterior dos estudantes de Letras, sobretudo os que ingressam no primeiro semestre.

O professor considera que, de um modo geral, as leituras anteriores realizadas por seus alunos são insuficientes e se concentram em *best-sellers* ou literatura espírita. Essa influência no gosto ligada ao mercado e à circulação também é revelada com relação às outras artes. A professora Lígia Chiappini relata uma realidade semelhante entre os acadêmicos recém-chegados aos bancos universitários com os quais trabalhou:

Trabalhando com teoria da literatura na Universidade de São Paulo por muitos anos, tanto na graduação como nos cursos de pós-graduação, da mesma forma que outros colegas, a tarefa mais difícil parecia-me ser a do ensino no curso de introdução aos estudos literários, destinado aos calouros, por causa da generalidade do assunto e pelo parco repertório de leitura desses alunos. Esse problema apontava, então, e parece apontar ainda hoje, para a triste situação de nossas escolas, nas quais se esperava que os alunos obtivessem maior informação básica e desenvolvessem certas capacidades para entrar na universidade. Ao contrário de nossas expectativas, a maior parte dos estudantes que chegavam a nossas aulas não estava pronta para começar os estudos acadêmicos. (CHIAPPINI, 2005, p. 17)

O quadro de déficit cultural descrito pelo professor, aliado ao baixo teor de criticidade por parte do alunado e à carga horária recentemente reduzida da disciplina, são fatores que acarretam certo desânimo por sua parte com relação ao próprio trabalho. A excessiva burocratização da Universidade, que dificultaria a formação continuada do corpo docente, é outro obstáculo identificado por M. P.

Quanto a possíveis alterações no perfil do corpo docente desde a implementação do SiSU como única via de acesso aos cursos da FURG em 2011, M. P. prefere não se posicionar sobre o rendimento dos alunos, por não dispor de dados confiáveis até o momento. Entretanto, ele observa que atualmente existem estudantes do curso oriundos de várias partes do país, o que considera um fator positivo, por contribuir para a diversidade de pensamento da turma.

Com relação aos índices de evasão, ele acredita que aumentaram, embora também não seja capaz de comprovar tal afirmação. O provável aumento nos casos de abandono dos cursos se deve, segundo o professor, à possibilidade oferecida pelo SiSU de ingresso em um curso que não tenha sido a primeira opção do estudante. Para M. P.,

Os alunos escolhem Letras como a terceira ou a quarta opção, depois de verem que os cursos desejados, pela média alcançada, não poderão ser escolhidos. Ao começar o ano e notar que o curso de Letras não atende às suas expectativas, esse aluno desiste ao longo do primeiro ano.

No que concerne especificamente à formação de professores oferecida pelos cursos de Letras da FURG, M. P. considera que, de um modo geral, não contempla adequadamente as etapas de formação de um professor de literatura para a rede básica. Segundo ele, ainda faltam profissionais dedicados exclusivamente ao trabalho com o eixo temático “Literatura e educação”. Entretanto, a modificação no quadro de sequência lógica (QSL) dos cursos de Letras a partir de 2013 foi responsável pela criação da disciplina de “Prática de Ensino de Literatura”, o que ele considera um avanço nesse sentido, ao dedicar-se unicamente à formação de professores para atuar na rede básica.

Da mesma forma, o professor acredita que a FURG, através do Instituto de Letras e Artes (ILA), realiza diversas atividades de extensão que, com frequência,

contam com pouca ou nenhuma adesão dos professores da rede básica, o que ele atribui a um possível “desinteresse” por parte desses educadores.

M. P. reconhece a importância do PIBID para o estreitamento do vínculo entre escola e universidade, já que favorece o contato dos graduandos com o ambiente escolar desde os primeiros semestres do curso. Através do programa os professores da rede básica também têm a possibilidade de coordenar essas atividades e desenvolver um trabalho de pesquisa junto à universidade, com base no trabalho com os licenciandos. Contudo, no caso específico da FURG, o PIBID de literatura ainda não foi implementado:

Na área de Literatura, optamos por não entrar no PIBID, pois temos, além da graduação, que atender um Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado e Doutorado), o que inviabiliza uma atuação mais efetiva no PIBID.

Como estratégias para aproximar a formação/produção acadêmica e a prática docente na rede básica, o professor M. P. sugere que seja enfim criado o PIBID para a área de literatura, além de outras disciplinas voltadas para o trabalho específico com metodologias para o ensino da disciplina. Ele ainda considera importante um acompanhamento mais eficaz por parte de docentes devidamente capacitados com relação às atividades dos universitários em ambiente escolar nas situações de estágio e observação de aulas.

M. P. reconhece que, de um modo geral, não costuma levar em consideração o fato de atuar em um curso de licenciatura no momento em que elabora suas aulas. Segundo ele, concerne à disciplina de Introdução aos Estudos Literários instrumentalizar o aluno através do trabalho com conceitos relacionados à teoria literária. Quanto às metodologias de ensino e reflexões voltadas para a prática docente, ele acredita que devem ser tratadas em disciplinas específicas para essa finalidade e ministradas por professores envolvidos em pesquisas na área.

A disciplina de Teoria da Literatura: reflexões para o último ano do curso

A. M. tem 53 anos, é natural de Santo Ângelo – RS e reside no Balneário Cassino, em Rio Grande. Ele é Doutor em Teoria da Literatura pela PUCRS e cursou Letras no Centro Universitário Franciscano (UNIFRA, Santa Maria – RS), atuando há

21 anos no ensino superior e sem experiência como docente na rede básica. Atualmente ministra as disciplinas de Teoria da Literatura e Poesia Brasileira Contemporânea na graduação e Tópicos Avançados de Literatura Brasileira no PPG em História da Literatura.

Assim como M. P., A. M. optou pelo curso de Letras em função do gosto que nutria pela leitura e pela escrita, além da possibilidade de aprofundar seus conhecimentos na área. Hoje, como professor de Teoria da Literatura, seu objetivo principal é mediar a compreensão do fenômeno literário por parte de seus alunos, fornecendo subsídios teóricos e históricos que facilitem o processo. Quanto aos critérios que utiliza para preparar suas aulas, A. M. afirma:

A organização da disciplina visa colocar os alunos em contato com o texto poético ou ficcional e daí sensibilizá-los, mas busca, principalmente, trazer para o centro da discussão o que há de mais relevante e primordial para o entendimento do fenômeno literário. Nesse sentido, cabe assinalar que é essa aptidão que distingue o profissional das Letras do leitor comum. Assinalo, porém, que em decorrência do tempo e do recorte necessário, a disciplina acaba adquirindo um viés muito mais panorâmico.

O professor também considera insuficiente a carga horária destinada às disciplinas voltadas para a literatura nos cursos de Letras da FURG, o que restringe as possibilidades de aprofundar os estudos literários e resulta em uma formação de caráter introdutório e superficial. Os estudantes que desejem seguir na área podem optar pelo Mestrado em História da Literatura oferecido pela mesma instituição.

A relevância do trabalho com o ensino de literatura, de acordo com o professor, reside no fato de propiciar o contato com um objeto de estudo que favorece o desenvolvimento do senso crítico, bem como o despertar da sensibilidade estética, que, como consequência, gera um estado de observação atenta de si mesmo, da alteridade e do mundo. Como obstáculos a essa prática, A. M. ressalta a falta do hábito de leitura e a precariedade dos conhecimentos históricos na formação anterior do alunado. Outro elemento identificado por ele como uma limitação à qualidade de seu trabalho é a configuração do quadro de sequência lógica (QSL) do curso, que dificultaria a dedicação dos estudantes, por ser “numeroso em termos de disciplinas e variado em termos de conteúdo”, segundo sua avaliação.

A. M. observa que desde o advento do SiSU como único acesso às vagas no ensino superior da FURG, o perfil de seus alunos sofreu alterações. Ele observa

que, atualmente, um maior contingente de estudantes oriundos de setores que qualifica como “mais empobrecidos” tem frequentado a Universidade, o que ele analisa como um fator positivo.

Quanto à formação de professores de literatura oferecida pelos cursos de Letras da FURG, A. M. crê que ainda são poucas as disciplinas voltadas especificamente para a formação de professores para a educação básica. Ele também considera que a colaboração do PIBID nesse processo é de fundamental importância, já que os alunos participantes mantêm contato com a escola desde o começo do curso, o que lhes permite conhecer o ambiente e o funcionamento dessas instituições, e não acontecia antes da criação do programa, de acordo com o professor.

Assim como o professor M. P., A. M. atribui aos compromissos assumidos junto ao PPG em História da Literatura na FURG a falta de um trabalho mais consistente da área com relação à formação de professores para a rede básica. Segundo ele, os estudos literários na instituição acabam sendo orientados para a formação acadêmica posterior à graduação. Como sugestão para minimizar o abismo entre formação de professores e academia, A. M. acredita que a criação do PIBID de literatura seria uma ação eficaz, embora enfatize a falta de tempo dos docentes da FURG para dedicarem-se ao programa em função do envolvimento com o PPG:

No caso específico do ensino de literatura, não há envolvimento dos professores de literatura com a escola de formação básica. Tal fato se deve ao envolvimento dos mesmos na Pós-Graduação e com as atividades daí decorrentes, como orientações e produção de artigos científicos. Acredito que isso seria sanado com a participação dos professores de literatura da Universidade em programas como o PIBID, mas, como já referido, a existência da pós-graduação dificulta esse contato.

Algumas considerações a respeito do perfil dos acadêmicos e docentes de Letras 2013/2016:

Em linhas gerais, a partir da pesquisa realizada junto aos acadêmicos e os docentes das turmas de 2013 a 2016, o que se percebe é que a escolarização da literatura realizada durante os anos de educação básica não conseguiu atingir plenamente seus objetivos, o que resulta em uma maioria de estudantes de Letras

sem a instrumentalização necessária para o aprofundamento dos estudos em nível superior.

Para que o perfil do egresso da FURG fosse algo de fato tangível, seria necessário que o perfil do candidato, elaborado pela Universidade, fosse, igualmente, uma realidade no contexto social dos calouros que ingressam no curso. Contudo, o que se observa é que, tanto um quanto o outro, muitas vezes, não ultrapassa o plano do discurso. Como consequência lógica, o curso de graduação, que deveria cumprir um papel formativo, acaba desempenhando (no prazo restrito de quatro anos) também uma função “informativa”, diante da precária formação anterior de seus alunos. A formação universitária, então, acaba ficando muito aquém do esperado. Diante desse contexto, no mínimo, inquietante, a qual etapa de ensino responsabilizar? Seria a escola e sua estrutura engessada e tradicional a única “culpada” pela crise no ensino de literatura?

É possível perceber, por meio das respostas dos professores universitários, o reconhecimento da deficiência na formação que a instituição oferece aos futuros professores de literatura para a rede básica do município. Apesar de considerarem a importância de atividades de extensão ligadas ao ensino da disciplina promovidas pelo ILA, ambos justificam a ineficácia do diálogo entre academia e escola com o argumento de que os professores do instituto estão sobrecarregados com os demais compromissos assumidos.

Em ambos os casos subjaz a intenção, provavelmente adquirida com os anos de experiência docente, de suprir as carências de seus alunos, deixadas pelas aulas de literatura do ensino médio, que eles avaliam como insuficientes ou de baixa qualidade. Assim, salientam a relevância do contato com obras canônicas essenciais, como estratégia para que seus alunos adquiram conhecimentos que os preparem para trabalhar na área a partir da formação superior, já vislumbrando cursos de pós-graduação como complementação dos estudos.

Outro aspecto interessante no relato dos professores é o desconhecimento, por parte de ambos, de dados concretos a respeito do perfil do alunado, o que poderia facilitar a elaboração de estratégias no sentido de reduzir os índices de evasão observados empiricamente pelos docentes. Tais dados, embora sejam disponibilizados pelo ILA quando solicitados, não são, aparentemente, alvo de discussão do corpo docente em geral, na medida em que tanto M. P. quanto A. M. afirmam desconhecer estatísticas que embasem suas percepções.

A criação de um PIBID para a área da literatura é apontada como uma alternativa viável para o fomento da comunicação entre escolas da rede básica e universidade. Os dois professores reconhecem avanços importantes nesse sentido, observados por eles nas áreas em que o programa já é uma realidade.

Alterações no quadro de sequência lógica (QSL) dos cursos de Letras foram realizadas em 2013, resultando na reconfiguração de algumas disciplinas e na criação de outras⁹⁵ e tendo como um dos objetivos potencializar a relação dos universitários com os estudos literários e a área da educação. Todavia, em que pesem os esforços observados, o abismo entre as escolas da rede básica e a academia ainda é uma realidade a ser enfrentada. Nesse sentido, vale destacar a reflexão de Roberto Acízelo de Souza:

A formação universitária em Letras sempre esteve fundamentalmente voltada para a capacitação de professores. No entanto, as disciplinas que constituem seu currículo, absorvidas por seus conteúdos conceituais específicos, via de regra, pouco se interessam por questões ligadas ao ensino. O resultado disso é que as reflexões teóricas sobre a docência, bem como a própria preparação para a sua prática, acabam transferidas para a alçada de uma formação pedagógica geral. (SOUZA, 2008, p. 5)

A estruturação curricular dos cursos de graduação em Letras em disciplinas isoladas (apesar dos pré-requisitos e da sequência lógica do curso) muitas vezes resulta em um modelo de educação pautado na transmissão de conhecimentos, em que o estudante recebe as informações teóricas e comprova o seu aprendizado por meio de avaliações tradicionais, sem relacionar teoria e prática. Por conseguinte, apesar de a universidade concentrar seus esforços em oferecer uma formação teórica sólida e diversificada, não raro o estudante-formando apresenta uma proposta tradicional de estágio com relação às estratégias metodológicas, provavelmente inspirado no modelo de aulas das quais fez parte durante a graduação: aulas conteudistas, frequentemente pautadas na periodização literária, atividades de verificação que solicitam apenas a identificação das respostas nos textos-base e aulas exclusivamente expositivas, com pouco espaço para o protagonismo dos alunos.

⁹⁵ Entre elas, “Prática de ensino de literatura”, oferecida como disciplina obrigatória a partir do 5º semestre do curso. Segundo a ementa, a disciplina tem o objetivo de contribuir para a integração do referencial teórico, crítico e histórico dos estudos literários com a prática pedagógica em Literatura nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Tal proposta, caso seja acolhida pelo professor supervisor, não será de fato coerente com a formação global⁹⁶ que o estudante recebeu ao longo do curso, durante o qual lhe foram apresentadas diferentes possibilidades de abordagem, incluindo a metodologia de projetos e o uso de tecnologias digitais, devidamente adaptadas às etapas de desenvolvimento de cada faixa etária e às necessidades particulares de cada turma.

Via de regra, cada docente supervisor envolve-se com a avaliação de um contingente muito grande de alunos, o que inviabiliza o acompanhamento ideal da prática individual de seus supervisionados. O fato de muitos supervisores de estágio jamais terem sido professores na rede básica é outro elemento prejudicial para o processo de avaliação dos estagiários.

O fato de Letras ser um curso de preparação para o exercício da docência (conforme salientam as diretrizes curriculares) é, com frequência, desconsiderado no contexto de muitas disciplinas, em função, entre outros fatores, da insuficiente integração entre os docentes das diversas áreas, tendo em vista que muitos nem sequer estão lotados na mesma unidade acadêmica. Essa fragmentação produz efeitos prejudiciais à formação dos futuros educadores da educação básica, que, por sua vez, não serão capazes de preparar futuros calouros condizentes com o perfil do curso.

Se os professores da graduação denunciam a formação deficitária de seus alunos, egressos do ensino médio e educados por professores oriundos da mesma universidade responsável por sua formação profissional, onde reside a raiz do problema? Ainda, se a formação básica carece de recursos mínimos e o ensino superior não é capaz de preencher as lacunas deixadas por anos de ensino medíocre, como resolver essas questões? É possível que, em contato com os educadores em atividade na rede básica, que agregam a condição de ex-alunos e de professores, encontremos parte das respostas que buscamos.

⁹⁶ Tendo em vista os três eixos teóricos que balizam a graduação em Letras: estudos da língua, estudos literários e formação pedagógica. O que ocorre é que nem sempre existe consenso entre os docentes a respeito das habilidades necessárias para o aluno formando, apesar de o perfil para o egresso exigido pela instituição estar disponível a todos na página do instituto.

3.5 Quem, afinal, são esses professores? Um diálogo com a educação em nível básico

Qualquer recorte proposto para esta etapa da pesquisa resultaria insuficiente, dada a relevância do estudo em todas as instituições de ensino que oferecem o ensino médio em Rio Grande, entre elas, as redes privada e federal. No entanto, os prazos inerentes a um trabalho desta natureza delimitaram nosso direcionamento às escolas da rede pública estadual e a um⁹⁷ educador de cada instituição. Tais circunstâncias reforçam a importância do amparo teórico, no sentido de balizar nossas considerações, conferindo-lhes legitimidade.

Nessa perspectiva, as categorias de análise empregadas evitam qualquer tipo de homogeneização, diante da realidade plural e heterogênea que se apresenta. Ao lançarmos mão de termos como “os professores”, “os estudantes”, “as escolas”, assinalamos a necessidade de sua relativização e apontamos para a importância de que, a partir das discussões aqui propostas, novos estudos sejam estimulados.

Partindo da premissa de que um professor de literatura deveria ser também um leitor assíduo de obras ficcionais, o questionário utilizado inclui questões orientadas no sentido de investigar seus hábitos de leitura e quais obstáculos ele enfrenta, relacionados à manutenção desse hábito em consonância com sua prática docente.

Cumprido esclarecer que, para dar início à coleta dos dados, foi realizada visita à 18ª CRE, que forneceu a relação das escolas que oferecem o ensino médio no município e autorizou a intervenção envolvendo servidores e estabelecimentos de ensino. Da mesma forma, foi assegurado aos professores e às escolas o anonimato na ocasião da divulgação dos dados da pesquisa em textos e eventos de caráter científico.

⁹⁷ Com exceção da escola 1, em que dois educadores responderam ao questionário.

3.5.1 As escolas e os educadores contemplados na primeira etapa

Quadro 17: Escolas e professores – 1ª etapa

ESCOLA	DESCRIÇÃO
01	<p>Escola situada no centro da cidade. Dois educadores foram entrevistados. O contato com os educadores foi realizado por <i>e-mail</i>, nos dias 01/06/2013 e 08/07/2013, respectivamente. Os professores enviaram o questionário respondido por <i>e-mail</i>.</p> <p>Professor 1 – Tem 48 anos e nasceu em Rio Grande. Atua como professor há 20 anos. Possui graduação em Letras pela FURG e especialização em Leitura e Produção de Texto pela UFPel (Universidade Federal de Pelotas).</p> <p>Professor 2 – Tem 31 anos e nasceu em Rio Grande. Atua como professor há oito meses. Possui graduação em Letras pela FURG e atualmente cursa o mestrado em História da Literatura na mesma instituição.</p>
02	<p>Escola situada no Balneário Cassino. Única escola que oferece ensino médio no bairro e arredores. O contato com o educador foi realizado por <i>e-mail</i>, no dia 25/06/2013.</p> <p>Professor 3 - Tem 42 anos e nasceu em Curitiba. Atua como professor há 15 anos. Possui graduação em Letras pela FURG e especialização em Literatura Contemporânea pela UFPel (Universidade Federal de Pelotas).</p>
03	<p>Escola situada no centro do município. A visita foi realizada na tarde do dia 26/06/2013. O professor da disciplina respondeu ao questionário em horário destinado ao cumprimento da hora-atividade⁹⁸ na sala dos professores. A biblioteca encontrava-se fechada ao público na ocasião da visita.</p> <p>Professor 4 - Tem 50 anos e nasceu em Rio Grande. Atua como professor há 12 anos. Possui graduação em Letras pela FURG.</p>
04	<p>Escola situada em bairro da periferia do município. O contato com o professor foi estabelecido por <i>e-mail</i>, no dia 04/07/2013.</p> <p>Professor 5 - Tem 35 anos e nasceu em Rio Grande. Atua como professor há 17 anos. Possui graduação em Letras pela FURG e especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação pela mesma instituição.</p>
05	<p>Escola situada em bairro próximo ao centro da cidade. A visita foi realizada na tarde do dia 08/07/2013. O professor respondeu ao questionário durante sua hora-atividade, no espaço da biblioteca (em reforma e fechada ao público).</p> <p>Professor 6 - Tem 40 anos e nasceu em Canoas - RS. Atua como professor há nove meses. Possui graduação em Letras pela FURG e pós-graduação em Orientação Educacional pela UniCESUMAR.</p>
06	<p>Escola localizada no centro do município. O contato com o professor foi estabelecido por <i>e-mail</i>, no dia 08/07/2013.</p> <p>Professor 7 - Tem 53 anos e nasceu em Rio Grande. Atua como professor há 26 anos. Possui graduação em Letras pela FURG.</p>

⁹⁸ Conforme a legislação, o professor tem o direito de cumprir 20% de sua carga horária no ambiente escolar como “hora-atividade”, isto é, planejando aulas, corrigindo avaliações e em reuniões pedagógicas.

ESCOLA	DESCRIÇÃO
07	<p>Escola situada no Parque Marinha, maior bairro do município, afastado do centro da cidade. A visita foi realizada no dia 06/11/13, na secretaria da escola, durante um evento da escola. A biblioteca encontrava-se fechada ao público na ocasião.</p> <p>Professor 8 - Tem 53 anos e nasceu em Rio Grande. Atua como professor há 20 anos. Possui graduação em Letras pela FURG e especialização em Gestão Educacional pela UNIVEST e em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação pela FURG (em andamento).</p>
08	<p>Escola localizada na periferia do município. O contato com o professor foi estabelecido por <i>e-mail</i>, no dia 12/11/2013.</p> <p>Professor 9 - Tem 44 anos e nasceu em Rio Grande. Atua como professor há 19 anos. Possui graduação em Letras pela FURG.</p>
09	<p>Escola situada na Vila da Quinta, bairro distante do centro da cidade. A visita foi realizada na tarde do dia 12/11/2013, durante intervalo do professor. O questionário foi respondido na biblioteca, que também funciona como laboratório de informática. Na ocasião, o espaço encontrava-se ocupado por cerca de quinze alunos, que realizavam atividade de língua portuguesa no turno inverso ao das aulas.</p> <p>Professor 10 - Tem 46 anos e nasceu em Rio Grande. Atua como professor há 22 anos. Possui graduação em Letras pela FURG.</p>
10	<p>Escola localizada na periferia do município. A visita foi realizada na tarde do dia 03/12/2013, durante expediente do professor, que respondeu às questões enquanto os estudantes realizavam atividades de fixação do conteúdo.</p> <p>Professor 11 - Tem 25 anos e nasceu em Rio Grande. Atua como professor há um ano. Possui graduação em Letras pela FURG e especialização em Linguística e Ensino da Língua Portuguesa pela FURG (em andamento).</p>
11	<p>Escola localizada em bairro próximo ao centro da cidade. O contato com foi estabelecido por <i>e-mail</i>, no dia 09/12/2013.</p> <p>Professor 12 - Tem 42 anos e nasceu em Rio Grande. Atua como professor há 17 anos. Possui graduação em Letras pela FURG, mestrado em Educação Brasileira pela UFPel e doutorado em Educação pela UFPel (em andamento).</p>
12	<p>Escola da zona rural, cuja localização é a mais distante do centro, mais próxima ao município de Pelotas, RS. O contato foi feito em 27/12/2013, por <i>e-mail</i>.</p> <p>Professor 13 - Tem 32 anos e nasceu em Rio Grande. Atua como professor há sete anos. Possui graduação em Letras pela FURG, mestrado em História da Literatura e doutorado em História da Literatura (em andamento). Na ocasião, encontrava-se na França, onde realizava parte de sua pesquisa de tese em regime de bolsa-sanduíche.</p>
13	<p>Situada em bairro da periferia do município. O contato se deu através de correio eletrônico em 10/05/2016.</p> <p>Professor 14 - Tem 33 anos e nasceu em Rio Grande. Possui 6 anos de experiência profissional no magistério estadual e, além da graduação em Letras, possui título de especialização em Psicopedagogia pela UniCESUMAR. Atualmente está matriculada no curso de especialização em Linguística e ensino de língua portuguesa, pela FURG.</p>

3.5.1.1 Interpretação compreensiva das questões

No questionário aplicado aos 14 educadores da rede estadual, o primeiro bloco de questões refere-se aos dados pessoais e profissionais dos entrevistados. Em um segundo momento, as questões abertas dizem respeito às motivações para a escolha profissional, conceito de literatura, obras de ficção lidas no último ano, incluindo os critérios para a escolha dessas obras.

No terceiro bloco, as questões são relativas à atividade profissional, incluindo perguntas fechadas e abertas a respeito do tempo disponível para o planejamento das aulas, objetivos do trabalho como professor de literatura, critérios para a elaboração das aulas, relevância social de seu trabalho, lacunas identificadas durante a formação, obstáculos ao desempenho das atividades, participação em projetos e avaliação dos momentos de formação continuada oferecidos pelo governo.

O último bloco é dedicado ao suporte didático/pedagógico e aos projetos para o futuro profissional. As questões versam sobre a leitura dos PCNs e outros documentos norteadores, a escolha e utilização (ou não) do livro didático, além dos projetos e ambições dos contemplados na condição de docentes. Com relação à relevância de pesquisas que se ocupem do perfil do professor de literatura, Cyana Leahy-Dios afirma:

Importante é saber quem é a professora de literatura: uma escritora, uma acadêmica, uma crítica literária, uma educadora revolucionária, renovadora ou reacionária? Como foi formada para o exercício de sua função? Qual é a situação da sala de aula de literatura em relação à escola e ao currículo escolar? Como ela interage interna e externamente em relação às políticas educacionais e à sociedade em geral? Quais são seus objetivos em relação ao alunado? (LEAHY-DIOS, 2000, p. 23)

Nesse sentido, através da construção e análise do perfil de educadores em atividade no município, pretendemos localizar possíveis lacunas com relação à sua formação acadêmica e às condições de trabalho que enfrentam diariamente, bem como observar estratégias teórico-metodológicas bem-sucedidas em sua prática docente. Nosso objetivo maior, ao pesquisar o ensino de literatura no contexto rio-grandino, é apontar caminhos e estimular o desenvolvimento de novas propostas de investigação na área.

a) Quanto ao bairro de residência:

Quadro 18: Bairro de residência dos professores – 1ª etapa

Bairro	Ocorrências
Centro	2
Cidade Nova (próximo ao centro)	3
Cassino (balneário)	2
Vila da Quinta (muito distante do centro)	2
Junção (afastado do centro)	1
Vila Maria (próximo à FURG)	1
Parque (próximo ao centro)	1
Nossa Senhora dos Navegantes (próximo ao centro)	1
Não informou o endereço	1

Fonte: Elaborado pela autora

Não há uma região específica do município que concentre os locais de moradia dos professores de literatura contemplados pela pesquisa. Entretanto, observamos que a maioria vive no perímetro urbano: apenas dois professores são residentes no Balneário Cassino e outros dois na Vila da Quinta, distrito afastado do centro da cidade.

b) A sala de aula como espaço feminino:

Dos 14 professores que responderam ao questionário, 11 identificam-se com o gênero⁹⁹ feminino. Esse dado permite supor que, atualmente, a maior parte dos professores de literatura do município do Rio Grande é formada por mulheres. O alto índice de mulheres atuando na área de literatura corrobora, ainda, a concepção da carreira docente como uma atividade típica do universo feminino, independente da área do conhecimento.

De acordo com os indicadores da TALIS (Pesquisa Internacional sobre o Ensino e Aprendizagem), divulgados em 2014 pelo portal do INEP¹⁰⁰, as mulheres

⁹⁹ Optamos por não incluir a opção “gênero” no questionário, tendo sido utilizado como referência o nome fornecido livremente pelo educador ou estudante, independente do que consta em sua documentação civil.

¹⁰⁰ Segundo informações do portal do INEP, “A Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Teaching and Learning International Survey – TALIS) coleta dados comparáveis internacionalmente sobre o ambiente de aprendizagem e as condições de trabalho dos professores nas escolas de diversos países do mundo, com o objetivo de fornecer informações comparáveis, confiáveis e atualizadas do ponto de vista dos profissionais nas escolas para ajudar os países a revisar e definir políticas para o desenvolvimento de uma profissão docente de alta qualidade”. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/2013/talis2013_relatorio_brasil.pdf>.

correspondem a 71% do total de educadores brasileiros. O percentual é semelhante ao da média dos 34 países pesquisados, de 68%. Devido à importância das questões de gênero para a discussão de temas ligados à educação no Brasil, acreditamos ser relevante uma pequena digressão histórica.

Durante todo o século XX o magistério assumiu gradativamente um caráter feminino, sobretudo na educação básica brasileira. Sob tutela do Estado, a docência exercida por mulheres teve início no século XIX, ligada à ampliação do ensino primário. Assim, na década de 1930 as mulheres já eram maioria absoluta entre os educadores no país. Segundo Cláudia Pereira Vianna (2001), o censo de 1920 indicava que as mulheres representavam 72,5% do professorado do ensino primário e 65% no total de todos os níveis.

Evidentemente, a tomada de decisão sobre o futuro profissional abrange um conjunto de fatores que ultrapassam a livre vontade do indivíduo. E, no caso da docência, tal escolha envolve diferentes motivações, de natureza histórica e social. Nesse sentido, Lourenço Filho afiança:

O que há, em relação à escolha da profissão é o resultado da formação social. Ideias, hábitos mentais longamente firmados desde a infância; tradições da família; influência direta dos nossos primeiros mestres que tomamos como modelo; modificações de melhoria econômica da profissão – tudo isso pode agir isoladamente ou em conjunto, num determinado momento. (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 17).

A atividade, que no país havia sido inaugurada pelos padres jesuítas e contava em seus primórdios com quantidade expressiva de professores homens, com o passar dos anos se consolidaria como tarefa feminina. Essa alteração de gênero está relacionada ao processo de urbanização e industrialização do Brasil, que amealhou o contingente masculino de operários para novas oportunidades, quase sempre mais rentáveis.

Não obstante, a feminização do magistério – ainda hoje – sofre as consequências de uma cultura que associa o fazer profissional da professora a uma espécie de “dom” ou “missão” a ser cumprida por sujeitos especialmente nascidos para tal. Sob esse prisma, remuneração e reconhecimento social restam em segundo plano, diante da força do suposto conceito de vocação. A docência enquanto “chamado” assemelha-se, assim, à maternidade, função primeira associada à condição feminina.

Obviamente, representações sociais ligadas ao masculino e ao feminino são construções históricas, segundo padrões simbólicos de cada ambiente cultural, e submetidas às crenças, normas, instituições, relações de poder e subjetividades de cada sociedade humana. No contexto cultural brasileiro, a associação da docência ao universo feminino também resultou em uma concepção das trabalhadoras em educação como pessoas dóceis, conciliadoras, dedicadas e pouco adeptas às reivindicações, em alusão ao papel da mãe (LOURO, 1997, p. 450). Essa combinação de fatores justificou a progressiva saída dos homens do ensino primário, restringindo sua atuação aos níveis secundário e superior. De acordo com Vianna:

O processo de feminização do magistério associa-se às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à estratificação sexual da carreira docente, assim como à reprodução de estereótipos por parte da escola. Soma-se a elas a estratificação sexual, geradora de guetos sexuais na carreira. A educação infantil arregimenta mais de 90% de educadoras, enquanto no ensino superior as mulheres ainda são minoria. (VIANNA, 2001, p.12)

Até boa parte do século XIX, o lugar social da mulher estava circunscrito ao espaço privado¹⁰¹ da casa (ou social, no caso da igreja), enquanto aos maridos cabia atuar na esfera pública. A partir de 1827, através do decreto imperial de 15 de outubro, que previa a criação de escolas e a regulamentação do ensino básico por parte do governo, as mulheres adquiriram o direito de assistir e ministrar aulas. No entanto, elas só eram admitidas como funcionárias em escolas primárias e não era permitido que lecionassem geometria, disciplina reservada aos senhores, e que correspondia a um dos critérios para estipular o salário dos educadores no país. E não foi sem resistência que as professoras ocuparam os espaços antes dominados pelos homens. Muitos afirmavam ser perigoso entregar a educação de crianças e jovens “às mulheres, usualmente despreparadas, portadoras de cérebros pouco desenvolvidos pelo seu desuso” (LOURO, 1997, p. 450).

Outro fator relevante para que o magistério fosse progressivamente associado ao universo feminino era a possibilidade de ser um emprego de “meio turno”, o que garantiria que as esposas e mães continuassem sua jornada de trabalho em casa, preservando os cuidados dispensados ao marido e filhos. Em contrapartida, para muitas delas a carreira docente significava escapar, ainda que não plenamente, de

¹⁰¹ No caso específico das famílias abastadas ou de classe média. Nas famílias mais pobres as mulheres ajudavam os maridos nas atividades fora de casa. (LOURO, 1997, p. 444)

trabalhos mais árduos, como os das parteiras ou lavadeiras, no caso das moças de origem humilde.

Segundo Guacira Louro, “a professora terá de ser produzida, então, em meio a aparentes paradoxos, já que ela deve ser, ao mesmo tempo, dirigida e dirigente, profissional competente e mãe espiritual, disciplinada e disciplinadora” (LOURO, 1997, p. 454). No Brasil de então, a educadora ideal deveria portar-se com boa conduta e, nesse sentido, os aspectos morais contavam mais que a sua capacitação profissional.

Com o passar do tempo, e à medida em que o cientificismo adquiria mais adeptos, uma nova representação da professora passou a vigorar. O título de normalista foi substituído pelo de “educadora”, ou “profissional do ensino”. Ao final da década de 1960 tornava-se ainda mais significativo o processo de profissionalização do magistério, através de legislação ampla e minuciosa (LDBs de 1961 e de 1971). Igualmente, consolidava-se a proletarização da carreira docente, marcada pela queda de salários e a associação da professora com o trabalhador fabril, unidos pela distância que ocupavam dos detentores dos meios de produção. Essa associação também deu origem a uma categoria de professores militantes e sindicalizados, protagonizando lutas por melhores rendimentos e condições adequadas de trabalho.

A desvalorização social da carreira docente, resultante, entre outros fatores, da ampliação do ensino público em meados dos anos 1970, fez com que cada vez menos homens demonstrassem interesse em seguir a profissão. Além disso, os baixos salários tornaram-se insuficientes para garantir o sustento de suas famílias. Esses professores passaram, então, a migrar para o ensino superior ou para outras atividades, abandonando gradativamente os cursos de licenciatura.

Assim, apesar de, atualmente, muitos homens optarem por cursos de formação de professores, e de as relações de gênero sofrerem um constante processo de desconstrução e reconfiguração, as mulheres ainda são a maioria dos profissionais na educação básica brasileira, conforme apontam pesquisas recentes. Se hoje não basta apenas “ter jeito com crianças” ou assumir a atividade como “missão”, a profissionalização da carreira docente ainda é permeada por questões históricas e culturais que a identificam como prioritariamente feminina.

c) Maioria de rio-grandinos

Quanto ao local de nascimento, 11 professores são rio-grandinos, dois são oriundos de Canoas – RS e um de Curitiba – PR. Assim, o grupo é formado por uma maioria de educadores locais, conhecedores da realidade do município e ligados à região. Todos os professores são oriundos da região Sul do país e, portanto, partilham determinadas influências culturais entre si.

d) Faixa etária e tempo de atuação profissional

Com relação à faixa etária dos professores, cinco têm entre 25 e 35 anos, seis têm entre 40 e 48 anos e três têm de 50 a 53 anos. São, portanto, educadores maduros em sua maioria, informação que, agregada ao tempo de atuação profissional, poderá auxiliar na tessitura de seu perfil médio. Quanto ao tempo de serviço, temos:

Quadro 19: Tempo de serviço dos professores – 1ª etapa

De 8 meses a 1 ano	3 professores
De 6 a 12 anos	3 professores
De 15 a 20 anos	6 professores
De 22 a 26 anos	2 professores

Fonte: Elaborado pela autora

A maior parte dos educadores encontra-se na segunda metade da carreira, considerando as condições especiais de aposentadoria para docentes da educação básica. Em geral, a idade corresponde ao tempo de serviço, o que permite inferir que começaram a trabalhar ainda jovens e permaneceram atuando na área de sua formação acadêmica original.

e) Quanto à opção pelo curso de Letras:

Quando questionados a respeito de sua primeira opção no vestibular/ENEM, as respostas foram as seguintes:

Quadro 20: Primeira opção de graduação dos professores – 1ª etapa

Primeira opção de graduação no vestibular ou ENEM	Educadores
Letras	10
Medicina	1
Direito	1
Psicologia	1
Engenharia de Computação	1

Fonte: Elaborado pela autora

Dos 14 educadores, 10 afirmaram ter escolhido o curso de Letras como primeira opção de graduação, o que demonstra que somente em poucos casos houve uma espécie de adaptação “forçada” à carreira. A grande maioria garante ter cursado Letras por escolha profissional e não como uma alternativa secundária, pelo menos na ocasião do exame vestibular/ENEM, desconsiderando aspirações anteriores ou posteriores.

f) Formação acadêmica e motivação para a escolha profissional

A respeito da formação acadêmica, 13 educadores concluíram a graduação em Letras na FURG e um na UFPel¹⁰². O curso de licenciatura de praticamente todos os professores contemplados foi realizado na mesma instituição, o que permite supor que determinadas situações acadêmicas vivenciadas por eles possam apresentar semelhanças, que irão culminar em metodologias de ensino e opções teóricas igualmente similares.

Com relação à pós-graduação, 10 professores cursaram ou estão matriculados em cursos de especialização, mestrado ou doutorado. Essa procura por cursos de pós-graduação vem crescendo¹⁰³ significativamente entre os docentes

¹⁰² Universidade Federal de Pelotas, município vizinho do Rio Grande, localizado a 54km de distância.

¹⁰³ De acordo com matéria publicada no jornal *Folha de São Paulo*, tomando como referência dados fornecidos pelo MEC, “Do total de 2,1 milhões de professores em sala de aula nas escolas do país, 682,3 mil retomaram os estudos após concluir a graduação. Hoje, três de cada dez docentes das redes pública e privada fizeram especialização, mestrado ou doutorado. Até 2024, a meta é chegar a 50%, como prevê o PNE (Plano Nacional de Educação)”. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/05/1627427-mec-quer-acelerar-expansao-de-pos-entre-docentes-da-educacao-basica.shtml>>. Acesso em: out. 2015.

da rede básica nas últimas décadas. Apesar da ínfima gratificação oferecida pelo governo do estado¹⁰⁴, os educadores seguem em busca de aperfeiçoamento e formação complementar. Dos 10 professores com título de pós-graduação, quatro concluíram cursos pertencentes à área da literatura ou leitura, ao passo que outros cinco optaram por cursos vinculados à educação ou linguística do português. Dois dos contemplados pela pesquisa são estudantes de curso de especialização na área de Linguística da Língua Portuguesa.

Assim, dos 14 professores, apenas quatro possuem titulação em nível de pós-graduação relacionada aos estudos literários, o que pode indicar que essa não tenha sido a primeira opção de atuação profissional da maioria na grande área de Letras. É provável que alguns tenham sido “levados” a lecionar literatura, como no caso da professora 1 que, segundo relato¹⁰⁵, começou a trabalhar com a disciplina, mesmo tendo sido aprovada em concurso para a área de língua portuguesa, em função de demandas da escola.

No que tange às razões que motivaram a escolha pelo curso de Letras e, conseqüentemente, a carreira profissional, temos:

Quadro 21: Escolha profissional dos professores – 1ª etapa

Professor	Razões que o(a) levaram a cursar Letras
1	Gosto pela leitura/vocação para o magistério
2	Gosto pela leitura/conhecer melhor a estrutura do idioma
3	Para escrever corretamente, conhecer o significado das palavras
4	Gosto pela leitura/produção textual
5	Por gostar da área de linguagens
6	Procurava uma graduação em língua estrangeira
7	Embora tenha sido a segunda opção, começou a se identificar durante o curso.
8	Gosto pela leitura e a escrita
9	Por ser a licenciatura mais adequada a seu perfil
10	Por ser um curso noturno e por problemas particulares
11	Embora tenha sido a segunda opção, começou a se identificar durante o curso.
12	Gosto pela leitura.
13	Gosto pela leitura.
14	Não foi uma escolha avaliada para o futuro. Desde muito nova tinha um sonho, o de ser graduada, de um dia ser diferente da maioria dos meus colegas que se perdiam para a marginalidade e/ou para a vida adulta precoce, assim, a escolha do curso teve esse propósito.

Fonte: Elaborado pela autora

¹⁰⁴ Dez por cento de acréscimo sobre o vencimento básico.

¹⁰⁵ Em conversa inicial durante a visita da pesquisadora, devidamente registrada, momentos antes de começar a responder ao questionário.

Seis educadores atribuem ao gosto pela leitura a principal motivação de sua escolha. Dois afirmaram ter cursado Letras para aprofundar seus conhecimentos do idioma materno e outros dois para incrementar sua produção textual. Por seu turno, um educador se considera “vocacionado” para a carreira, enquanto outro afirma ter cursado Letras apenas por ser a única maneira de graduar-se em uma língua estrangeira¹⁰⁶. Outro professor respondeu que sua escolha está relacionada ao gosto pela área de linguagens de modo geral, enquanto o último afirma que a graduação significou principalmente a oportunidade de mudança de vida.

Em contrapartida, três educadores admitem ter cursado Letras sem ter sido essa a sua escolha inicial. No caso do primeiro, foi aprovado em Letras como segunda opção no antigo vestibular¹⁰⁷; o segundo, por entender ser uma licenciatura o tipo de curso que melhor se adaptava a seu perfil pessoal; o terceiro, por ser um curso noturno, além de alegar “problemas particulares” que o teriam conduzido à área.

A justificativa para a escolha do curso que contempla a metade dos entrevistados está ligada ao gosto pela leitura, seguido do anseio de estudar língua portuguesa e melhorar a capacidade de produção textual. Nesse sentido, cabe ressaltar que, embora seja condição fundamental para um mediador competente, o gosto pessoal pela leitura de ficção não produz, necessariamente, educadores com motivação para formar alunos leitores.

g) Quanto ao conceito de literatura

Quando questionados a respeito do conceito de literatura, as respostas obtidas foram as seguintes:

¹⁰⁶ Na FURG os cursos de Letras na modalidade presencial incluem, obrigatoriamente, a formação em língua portuguesa e literatura brasileira. Não há cursos exclusivos de língua estrangeira na instituição.

¹⁰⁷ Assim como no Enem, no vestibular da FURG era permitido escolher uma segunda opção de curso. Conforme o número de vagas restantes, o candidato poderia não ser aprovado na primeira opção e sim na segunda.

Quadro 22: Conceito de literatura dos professores – 1ª etapa

Professor	Conceito de literatura
1	Forma de expressão através da palavra.
2	Forma de expressar o mundo, ideias e sentimentos.
3	Produção artística
4	Produção artística através da palavra que desperta a imaginação, a fantasia e extravasa sentimentos.
5	Forma de expressão através da palavra e que representa o pensamento humano de forma criativa.
6	“Um modo de enxergar o mundo de outro modo”.
7	É a transfiguração do real, a realidade recriada pelo artista e retransmitida através da língua.
8	Forma de expressão artística através da palavra.
9	Leitura, observação, crítica, análise pessoal, descoberta de novos mundos.
10	Recriação da realidade através da palavra em seu sentido poético.
11	Processo de intercomunicação, oportunidade de vivenciar de forma ficcional momentos de verossimilhança.
12	Forma de expressão artística.
13	Forma de expressão artística através da palavra.
14	Literatura não é uma fuga da realidade, como muitos teimam em falar, mas uma outra forma de proximidade com a realidade, realidade aquela que, muitas vezes, só encontra a literatura como válvula de escape.

Fonte: Elaborado pela autora

Novamente trata-se de uma questão aberta, cujas respostas abrangem uma série de conceitos combinados entre si. A ideia de cada educador está expressa no quadro acima e, de modo a dinamizar a compreensão, as recorrências foram as seguintes:

- **Literatura como forma de expressão:** seis ocorrências;
- **Literatura como forma de expressão/produção artística:** cinco ocorrências;
- **Literatura como forma de expressão/produção através da palavra:** seis ocorrências;
- **Literatura como recriação da realidade:** três ocorrências;

Conceitos que aparecem uma única vez:

- Literatura como “modo de enxergar o mundo de outro modo”.
- Literatura como “leitura, observação, crítica, análise pessoal, descoberta de novos mundos”.
- Literatura como “processo de intercomunicação, oportunidade de vivenciar de forma ficcional, momentos de verossimilhança”.

As respostas mais frequentes conceituam literatura como “forma de expressão” ou “produção artística” que se utiliza da palavra como procedimento para

sua realização. Temos aqui, portanto, a ênfase na ideia de literatura como arte e expressão humana através da linguagem verbal. Chama a atenção nas respostas dos educadores a consciência do componente artístico da literatura, em detrimento de conceitos que associem o texto literário meramente ao patrimônio histórico e cultural brasileiro.

Entretanto, nenhum professor optou por relativizar o conceito, considerando aspectos sincrônicos e diacrônicos que o envolvem. Quanto a isso, os próprios PCNEM advertem: “Se os conceitos são dotados de historicidade e fazem parte de uma história concreta, uma visão estática dos mesmos tende a ignorar aspectos por vezes fundamentais de seu desenvolvimento e de sua aplicabilidade atual”. (BRASIL, 2000, p. 31)

h) Livros lidos no último ano:

No tocante às obras de ficção lidas pelos professores no ano anterior à pesquisa, as respostas obtidas foram as seguintes:

Quadro 23: Livros lidos no último ano pelos professores – 1ª etapa

Professor	Livros lidos no ano anterior à pesquisa ¹⁰⁸
1	<i>Dom Casmurro, O cortiço</i>
2	<i>Dom Casmurro, Memórias póstumas de Brás Cubas, O grande mentecapto</i>
3	<i>Doidas e santas, A falecida</i>
4	Nicolas Sparks, Zíbia Gasparetto e Moacyr Scliar (sem citar as obras)
5	<i>O colecionador de lágrimas, Fortaleza digital, A garota da capa vermelha e</i>

¹⁰⁸ Obras mencionadas com autor: *Dom Casmurro* (Machado de Assis), *O cortiço* (Aluísio de Azevedo), *Memórias póstumas de Brás Cubas* (Machado de Assis), *O grande mentecapto* (Fernando Sabino), *Doidas e santas* (Martha Medeiros), *A falecida* (Nelson Rodrigues), *O colecionador de lágrimas* (Augusto Cury), *Fortaleza digital* (Dan Brown), *A garota da capa vermelha* (Sarah Blakey), *Amanhecer* (Stephenie Meyer), *O símbolo perdido* (Dan Brown), *Cidade do sol* (Khaled Hosseini), *O caçador de pipas* (Khaled Hosseini), *Honoráveis bandidos* (Palmério Dória), *O mundo pós-aniversário* (Lionel Shiriver), *O Terceiro Reich* (Roberto Bolaño), *A elegância do ouriço* (Muriel Barbery), *Trem noturno para Lisboa* (Pascal Mercier), *A confissão da leoa* (Mia Couto), *A ausência que seremos* (Héctor Habad), *O amor, as mulheres e a vida* (Mário Benedetti), *Os dias lindos* (Carlos Drummond de Andrade), *Amor* (Isabel Allende), *A travessia* (William Young), *Memória de minhas putas tristes* (Gabriel García Márquez), *Ensaio sobre a lucidez* (José Saramago), *João Cândido, o almirante negro* (Alcy Cheuiche), *Macunaíma* (Mário de Andrade), *Ana Terra* (Erico Verissimo), *Água viva* (Clarice Lispector), *Dois iguais* (Cíntia Moscovitch), *A noite das mulheres cantoras* (Lídia Jorge), *Cães da província* (Luiz Antonio de Assis Brasil), *A insustentável leveza do ser* (Milan Kundera), *Amerika* (Franz Kafka), *Figura na sombra* (Luiz Antonio de Assis Brasil), *O diário de Anne Frank* (Otto Frank e Mirjam Pressler, org.), *Ninguém transa às terças-feiras* (Tracy Bloom) e *Charlie Brown e seus amigos* (Charles M. Schulz).

	<i>Amanhecer</i>
6	<i>O símbolo perdido, Cidade do sol, O caçador de pipas e Honoráveis bandidos</i>
7	<i>O mundo pós-aniversário, O Terceiro Reich, A elegância do ouriço, Trem noturno para Lisboa, A confissão da leoa, A ausência que seremos, O amor, as mulheres e a vida, Os dias lindos e Amor</i>
8	<i>A travessia, Memória de minhas putas tristes e Ensaio sobre a lucidez</i>
9	
10	
11	Clássicos da literatura e livro de poesia (sem citar as obras)
12	<i>João Cândido, o almirante negro, Macunaíma, Ana Terra, Água viva, Duas iguais, A noite das mulheres cantoras e Cães da província</i>
13	<i>A insustentável leveza do ser, Amerika e Figura na sombra</i>
14	<i>O diário de Anne Frank, Ninguém transa às terças-feiras e Charlie Brown e seus amigos</i>

Fonte: Elaborado pela autora

Com relação às obras nomeadas pelos educadores:

- 10 títulos são romances da literatura nacional e outros 11 são romances clássicos estrangeiros;
- Por sua vez, 10 *best-sellers* (apenas um brasileiro) foram citados pelos professores, enquanto gêneros como poesia, romance biográfico, crônicas, literatura espírita e teatro não foram mencionados mais que duas vezes;
- Apenas um livro de histórias em quadrinhos foi mencionado;
- Quanto aos autores, Machado de Assis, Luiz Antonio de Assis Brasil, Dan Brown e Khaled Hosseini (os dois últimos, autores de *best-sellers*) tiveram duas obras lidas cada um;
- *Dom Casmurro* foi o único livro mencionado mais de uma vez como leitura realizada;
- Dois professores de literatura afirmaram não ter lido nenhuma obra de ficção no ano anterior à pesquisa;
- Outros dois educadores não nomearam as obras lidas: o primeiro optou por mencionar três nomes de autores e outro se limitou a identificar os gêneros “clássico da literatura” e “livro de poesia”, sem especificar o número de obras lidas ou seus autores.

Cabe destacar a quantidade expressiva de romances *best-sellers* estrangeiros entre as leituras realizadas pelos professores de literatura, ao passo que a lírica foi mencionada apenas duas vezes e o teatro somente uma vez. A respeito da relação entre o trabalho com a poesia em sala de aula e a formação dos professores, é interessante o que afirma Christina Carvalho:

O consenso geral sabe que trabalhar com o poema em sala de aula, como texto a ser lido, debatido, analisado, vivido, implica um professor, por sua condição de mediador da leitura, constantemente atualizado em relação à produção lírica – o que envolve contato direto com novas publicações e novos autores, além de uma bagagem sólida em relação à poesia universal –, e com boa e diversificada fundamentação teórica, que lhe permita elaborar metodologias de trabalho com o texto lírico que respeitem sua natureza em lugar de forçá-lo a preencher formatos teóricos. Por outro lado, é importante que o professor tenha constante disposição para, neste mundo globalizado e informatizado, estabelecer diálogos entre o poema e outras linguagens. Nesse sentido, dadas as precariedades no âmbito das práticas de leitura observadas em nosso país, o poema perde seu potencial como texto sedutor, que deslumbra, comove e faz pensar, para se tornar quase um entrave na rotina escolar e mesmo na universitária. (CARVALHO, 2014, p. 335-336)

Nesse contexto, como esperar que os educadores proponham atividades de qualidade envolvendo poesia, se a maior parte de suas leituras concentra-se na narrativa? Conforme Carvalho (2014), há uma relação direta entre os conhecimentos e preferências dos mediadores e sua atuação profissional. Fato é que a literatura comercial concorre *pari passu* com os clássicos nacionais e estrangeiros entre as escolhas dos professores, na ocasião em que responderam ao questionário. Esse dado reitera a necessidade de reflexão sobre o recorte canônico que a escola reproduz.

O cânone¹⁰⁹ escolar, geralmente composto por obras modelares da literatura nacional, promove, ainda que indiretamente, a exclusão da produção literária de diversos setores sociais: mulheres, negros, LGBTT, entre outros grupos. Além disso, desconsidera as leituras realizadas por alunos e professores que, porventura, não atendam às categorizações preestabelecidas. Entretanto, o cânone (assim como o conteúdo programático) não é algo dado, mas uma construção histórica e social, que pode e deve ser reeditada, questionada e repensada a qualquer momento e de acordo com cada situação. Para Jaime Ginzburg,

Entre as exclusões convencionalmente operadas, o cânone brasileiro é marcado pela ausência, por exemplo, do cordel, da tradição oral, dos registros indígenas. Pesquisadores ligados ao feminismo, às etnias e a grupos sociais marginalizados têm procurado indicar lacunas e reverter critérios de valor consolidados. (GINZBURG, 2012, p. 22)

¹⁰⁹ Entendemos como “cânone” o conjunto de obras e autores considerados indispensáveis para que se conheça a história literária de um determinado tempo e espaço. Essa relação de obras é, necessariamente, legitimada pela crítica literária e difundida pela academia.

No entanto, não se trata de defender a negação do trabalho com obras clássicas. Ao contrário: as obras consideradas canônicas compartilham entre si um conjunto de elementos que, em função de seu potencial estético, ou por sua relevância histórica e cultural, justificam sua leitura por professores – especialmente os de literatura – e estudantes.

Para Rildo Cosson, apesar dos preconceitos a que é submetido e de suas contradições internas, o trabalho com o cânone é necessário, já que abriga “parte da nossa cultura e não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para ampliá-la” (COSSON, 2006, p. 34). Em linhas gerais, é necessário relativizar a resistência ao cânone, mas é igualmente imprescindível considerar que sejam feitos novos recortes, para que a relação de obras atenda às demandas da realidade sociocultural de mediadores e estudantes.

Nesse sentido, Luciano Amaral Oliveira (2014) argumenta que seguir o programa de conteúdos apenas com base em aspectos históricos pode forçar os estudantes a lerem obras que exigem certo grau de maturidade que eles, muitas vezes, não possuem. Dessa forma, obras consagradas e inegavelmente representativas da literatura nacional, como *Dom Casmurro* ou *Memórias póstumas de Brás Cubas*, podem ser lidas nos primeiros anos do ensino médio, sob o risco de que os estudantes não sejam capazes de perceber recursos sofisticados como a fina ironia machadiana ou a crítica aos costumes sociais de seu tempo. Oliveira reforça, ainda, a importância da mediação do professor, evitando que os alunos acabem desmotivados diante da complexidade inerente a determinados títulos.

Sob esse prisma, Cosson (2006) identifica pelo menos três formas de seleção de obras para a leitura na escola: 1) a que simplesmente segue o cânone, sem questioná-lo; 2) a que defende a contemporaneidade como critério, e 3) a que defende a pluralidade e a diversidade de autores, obras e gêneros. Ele acredita que, no caso específico do ensino de literatura na escola, uma combinação equilibrada das três formas é o ideal. Mas, para que possam avaliar e eleger uma metodologia de trabalho com seus estudantes, os educadores devem, necessariamente, ser leitores.

i) Quanto ao critério para a escolha das obras de ficção:

Para escolher suas leituras os professores habitualmente consideram os seguintes critérios (foi permitido a cada professor eleger mais de um critério):

- **Enredo/temática:** 5 ocorrências;
- **Técnica de construção textual/forma:** 9 ocorrências;
- **Momento da vida em que leu:** 2 ocorrências.

No caso específico dos professores envolvidos na pesquisa, a maioria afirmou selecionar suas leituras particulares com base nos aspectos intrínsecos ao texto, envolvendo elementos estéticos, técnicas de construção narrativa ou estilo. Por sua vez, o enredo ou a temática influenciam as escolhas de 5 entre os 13 educadores. O item “momento da vida em que leu” teria influenciado a escolha de apenas duas pessoas. Esse dado, se confrontado com os títulos elencados como leituras realizadas, torna-se questionável: se, entre as obras lidas, encontra-se uma quantidade expressiva de *best-sellers* e romances de construção tradicional, seria de fato a natureza formal dos textos o principal critério para a escolha de leituras de ficção entre os educadores?

A ênfase dada pelos professores à forma como principal critério para a escolha de suas leituras particulares – em claro descompasso com os títulos citados por eles como lidos – evidencia a necessidade de reprodução de um discurso academicamente legitimado, associado à noção de valor que determinadas obras assumem com relação a outras. Ao manifestar interesse especial pelos aspectos formais, os educadores aproximam sua fala àquela dos “críticos literários”, ou dos “habilitados” a reconhecer o valor de uma obra. Para Jaime Ginzburg, uma das estratégias utilizadas nesse caso é

Afirmar que o valor de uma obra é inteiramente inerente a ela. Valor então seria uma substância, não uma atribuição; um dado a priori, não uma construção histórica. Bons leitores o reconhecem, leitores fracos nada veem. Essa perspectiva comum não é apenas arrogante intelectualmente, ela é francamente autoritária. O valor considerado inerente à obra consiste em capital intelectual, indicador de relevância e prestígio de quem o reconhece. (GINZBURG, 2012, p. 43)

Em diálogo com Ginzburg, é razoável afirmar que o posicionamento teórico de determinados intelectuais e representantes da academia, enquanto instituição formadora, é capaz de influenciar substancialmente a maneira como irão conduzir

seus cursos de literatura na universidade. Como consequência, educadores formados sob as mesmas bases, ainda que não reproduzam em seu cotidiano as premissas internalizadas em sua formação, tendem a formular seu discurso *sobre a literatura* mimetizando a opinião que acreditam ser hegemônica.

j) Disponibilidade de tempo para o planejamento das aulas:

Todos os professores responderam que sua disponibilidade de tempo para planejar aulas e tarefas é parcial. As outras atividades exercidas são as seguintes:

Quadro 24: Disponibilidade de tempo para o planejamento das aulas

Atividade	Quantidade de professores que exercem
Aulas de língua portuguesa	9
Aulas de língua estrangeira	2
Outros projetos	2
Aulas de literatura em outra escola	1

Fonte: Elaborado pela autora

A maior parte dos professores contemplados também leciona língua portuguesa em escolas de nível básico. É relativamente comum que um único professor ministre aulas de literatura e língua portuguesa às mesmas turmas, utilizando, com frequência, o mesmo livro didático para as duas disciplinas, em formato integrado. O fato de muitos professores de literatura atuarem em outras disciplinas acaba por restringir o tempo de contato com material específico da área, o que dificulta o aprimoramento e a reciclagem com relação à teoria literária e abordagens alternativas da história tradicional da literatura.

Outro problema comum nesses casos é a dificuldade do professor em distinguir com clareza os objetivos do trabalho com a literatura e com a língua portuguesa. Não raro, professores que lecionam as duas disciplinas utilizam fragmentos de obras de ficção como pretexto para abordar questões gramaticais, conforme alertava Lajolo (2003). A carga horária de língua portuguesa (4-5 horas/aula semanais) é significativamente maior que a de literatura (1 hora/aula semanal), o que faz com que muitos profissionais priorizem o trabalho com aspectos estruturais da língua – mesmo nas aulas de literatura – em detrimento de elementos estéticos.

k) Principais objetivos do trabalho como professor de literatura:

Conhecer as intenções dos educadores envolvidos auxilia na compreensão de suas opções teórico-metodológicas. Os objetivos orientam a escolha dos critérios para o planejamento das aulas, item a ser discutido na sequência. A partir das respostas levantadas, vemos que são raros os casos em que o professor elenca apenas um propósito para o seu trabalho; na maioria das vezes, dois ou mais objetivos são combinados pelo mesmo educador. Dada a semelhança entre as respostas, os objetivos foram agrupados da seguinte maneira:

Quadro 25: Objetivos do ensino de literatura dos professores – 1ª etapa

Objetivos do ensino de literatura	Ocorrências das respostas
Despertar o gosto pela leitura	8 respostas
Compreender a literatura como parte da história brasileira/ relacionar períodos literários à história nacional	3 respostas
Despertar a consciência da importância da leitura	1 resposta
Incentivar a leitura e o senso crítico a respeito da obra e dos temas apresentados	2 respostas

Fonte: elaborado pela autora

Para a grande maioria dos professores entrevistados, o ensino de literatura associa-se ao objetivo de incentivar o gosto pela leitura, o prazer do contato com o texto literário. Essa posição revela educadores preocupados com a formação de leitores, bem como com o despertar para uma sensibilidade artística e estética. A postura dos educadores permite supor que privilegiam em suas aulas (ou o fariam, se as condições assim permitissem) o tempo para a leitura de ficção, em detrimento de exposições a respeito de períodos literários.

Em segundo lugar, temos o ensino de literatura em sua condição de patrimônio, associado à herança cultural brasileira, e como meio para que se tenha acesso à história nacional, através da relação entre as obras de diferentes períodos literários e seus respectivos contextos de produção. Outras respostas apontam para a necessidade de apurar o senso crítico do alunado com relação às leituras realizadas. Assim, dos 14 professores contemplados, apenas três relataram

objetivos que não se relacionam diretamente com a importância de incentivar o hábito e a reflexão acerca da leitura como finalidade para o seu trabalho.

I) Critérios para a elaboração das aulas:

Entre os principais critérios adotados para o planejamento de suas aulas, os educadores elencaram:

Quadro 26: Critérios para elaboração das aulas dos professores – 1ª etapa

Critérios para elaboração das aulas	Respostas
Interesse/realidade dos alunos	6 respostas
Aulas que cumpram o conteúdo programático da disciplina	4 respostas
Aulas que cumpram o conteúdo de modo adaptado	2 respostas
Preparação para o ENEM	1 resposta
Trabalho com <i>blogs</i> , recitais, teatro e outras linguagens	1 resposta
Aulas que estimulem a criatividade dos alunos	1 resposta
Aulas que despertem o senso crítico dos estudantes	1 resposta
Aulas em que o professor sugere leituras, fornece orientações sobre as obras e promove interação dos alunos com relação às suas leituras	1 resposta

Fonte: elaborado pela autora

A maioria afirma elaborar suas aulas com base nos interesses de seus estudantes, a partir de momentos de diálogo em que são feitas sugestões de temas e obras. O conteúdo programático é o segundo fator elencado como critério para o planejamento das aulas, ainda que adaptado em alguns casos. A preparação para o ENEM é mencionada em somente uma resposta dos professores pesquisados, o que indica que a extinção das listas de leituras obrigatórias para os vestibulares desvinculou o trabalho do professor de ensino médio da finalidade única de preparação para o exame de admissão para cursos superiores. De acordo com as respostas obtidas, a utilização de recursos como a produção coletiva de *blogs*, recitais, material audiovisual, teatro e outras ferramentas alternativas de aprendizagem como critério para elaboração das aulas, embora mencionada, ainda é restrita.

m) Relevância do trabalho com o ensino de literatura:

A respeito da relevância social do trabalho voltado para o ensino de literatura, os educadores responderam¹¹⁰:

Quadro 27: Relevância do ensino de literatura dos professores – 1ª etapa

Relevância do ensino de literatura	Respostas
Para formar cidadãos leitores e bons profissionais	4 respostas
Por incentivar a busca por ideais/ampliar o horizonte cultural/crescimento pessoal	4 respostas
Por ensinar fatos e acontecimentos da história humana, bem como ideias e pensamentos	1 resposta
Porque a leitura é a base de qualquer aprendizado	1 resposta
É relevante como qualquer outra área do conhecimento	1 resposta
Para preencher lacunas culturais	1 resposta
Por apresentar aos alunos as diferentes formas de escrita/leitura e quão política e social a literatura é.	1 resposta

Fonte: elaborado pela autora

Segundo os sujeitos desta fase da pesquisa, a formação de cidadãos leitores e de bons profissionais, além da ampliação de conhecimentos e dos horizontes culturais dos estudantes, são os principais aspectos que tornam socialmente relevante o trabalho do professor de literatura. Novamente, formar leitores críticos aparece como um dos principais objetivos, o que sublinha a importância de que sejam oportunizadas situações de contato direto e em condições adequadas com o texto literário em ambiente escolar.

n) Lacunas identificadas na formação acadêmica:

As lacunas deixadas pela formação acadêmica, segundo os educadores, indicam falhas no aspecto didático-metodológico, evidenciando uma considerável distância entre a formação universitária que receberam (com ênfase em aspectos teóricos) e a realidade das escolas e das salas de aula em que atuam profissionalmente. Apenas um entrevistado relatou ter havido pouco contato com o

¹¹⁰ As respostas foram agrupadas devido à semelhança que conservam entre si.

gênero lírico, o que dificultaria seu trabalho com poesia atualmente. Esse dado, ainda que não represente a opinião da maioria, corrobora a hipótese de que o trabalho com a poesia é pouco explorado em grande parte das escolas.

Os demais educadores apontaram para a insuficiência de suporte à formação de professores e para a consciência de que a participação do acadêmico é fundamental para a qualidade do ensino que recebe, sendo importante que complemente seus estudos após a conclusão do curso. Dois professores afirmaram não identificar lacunas em sua formação profissional, enquanto outros dois não responderam à pergunta. Seguem as respostas na íntegra:

Quadro 28: Lacunas identificadas na formação acadêmica dos professores – 1ª etapa

Professor	Lacunas identificadas na formação acadêmica
1	Sim, falta de empenho por parte de alguns professores.
2	Sim, senti falta de trabalhar mais com o gênero lírico.
3	Acho difícil responder, pois já faz muitos anos que me formei.
4	Não respondeu
5	Não identifico lacunas. Sou de um tempo em que os professores, mesmo sem nenhuma especialização, eram mestres.
6	Sim, a universidade brasileira, em especial a licenciatura, não acompanha o desenvolvimento tecnológico e as transformações sociais.
7	Acho que sempre haverá lacunas a preencher. Quando finalizamos a graduação, temos a ilusão de que aprendemos muito na universidade, mas logo que começamos a trabalhar nos damos conta de que a formação permanente se faz necessária. Às vezes, é difícil conciliar a vida profissional, principalmente quando se trabalha em escolas públicas, com formação continuada e cursos de pós-graduação. Quando isso não é possível, é preciso estudar sozinho.
8	Muitas: excesso de academicismo, postura rígida em conteúdos que já haviam sido dados no segundo grau, sem novidades que me acrescessem. Quando cheguei à universidade achei que a literatura seria algo realmente relevante e cheio de novidades; vi todos os livros que já tinha lido, com mínimas novidades, apenas aprofundadas em monografias sem graça. Acabou que a necessidade de novos conhecimentos foi suprida na área de língua portuguesa, principalmente pela linguística e os estudos semânticos. Na parte literária andei à margem da universidade buscando conhecimentos da literatura universal, tais como a grega e a latina, entre outras não vistas no curso.
9	Não diria lacunas, mas a formação contempla a prática. Hoje percebo que minha experiência tem sido fundamental para o sucesso de minhas aulas e que muito errei nos primeiros anos de docência.
10	Acho que existem lacunas, sim. As lacunas estão desde o estágio, em que, no meu caso, não fiz em literatura, só em língua portuguesa, como na grande distância que existe entre a universidade e a realidade da sala de aula. O aprofundamento teórico que é dado na graduação não nos dá o direcionamento/suporte para os conteúdos que deveriam/devem ser trabalhados em sala de aula. Com a prática é que acabamos selecionando o que achamos ser relevante trabalhar.
11	Tive a oportunidade de ter excelentes professores na minha formação em literatura, o que me fez ter um gosto apurado nessa área.

12	Senti falta de disciplinas que ensinassem de forma direta questões pedagógicas que envolvessem o ensino da literatura, o que foi amenizado por ter participado de um projeto de incentivo à literatura durante o estágio.
13	Não creio que um curso de graduação seja um universo em que o acadêmico receba todos os ingredientes para tornar-se um “pleno profissional”. Creio que isso é algo inviável. Acredito que a formação de um estudante, apesar de ocorrer na coletividade, é um processo extremamente pessoal e, sobretudo, de busca. As aulas, as disciplinas, os professores apresentam possibilidades, caminhos, não um todo: o conhecimento é fragmentário e não há como não ser. Cada um completa o que recebe com o que possui e o que encontra através da busca pelo que lhe atraiu. Com relação ao atual curso de Letras da FURG, percebi que acrescentaram a disciplina de Filosofia (ainda está presente?), o que é interessante, pois abre mais caminhos para o graduando percorrer.
14	Muito já questionei a mim e aos outros sobre por que a faculdade ser tão teórica e pouco teórico/prática. Lembro de, no ensino fundamental, ter aulas de literatura mecânicas e “pouco sentimental”, eu pensava isso, já que também se tratava de livros e romances. E a faculdade não me direcionou a dar uma aula mais “viva, real, social”, entende? Essa para mim é a maior lacuna, da faculdade pensar o aluno a partir de um ou dois teóricos, mas não agregar esses teóricos a vida social e cultural do aluno que poderá vir.

Fonte: Elaborado pela autora

o) Obstáculos ao seu desempenho profissional:

No que concerne aos obstáculos à realização de um trabalho de qualidade identificados pelos educadores em sua prática diária, temos:

Quadro 29: Obstáculos à realização do trabalho dos professores – 1ª etapa

Obstáculos à realização do trabalho	Respostas
Infraestrutura precária ¹¹¹	9 respostas
Desinteresse dos alunos	3 respostas
Falta de tempo	3 respostas
Falta de integração entre os professores	1 resposta
Carga horária insuficiente	1 resposta
Modelo de educação baseado em índices de aprovação e não em uma aprendizagem de qualidade	1 resposta

Fonte: Elaborado pela autora

A ausência de um espaço adequado, de material suficiente e de recursos tecnológicos parece ser a principal dificuldade encontrada pelos educadores contemplados para a realização de um trabalho de qualidade com a literatura. A falta

¹¹¹ Foram citados: ausência de biblioteca com espaço e acervo adequados; sala de vídeo/multimídia com estrutura insuficiente; equipamentos sem manutenção regular.

de tempo para o planejamento das aulas e o desinteresse dos estudantes diante das propostas dos professores também são empecilhos elencados.

É curioso que apenas um professor tenha identificado a carga horária baixa da disciplina como um fator preocupante e que interfere diretamente na condução das aulas. Atualmente, a maioria dos estabelecimentos de ensino dispõe de 1 hora/aula para a literatura, ao passo que 4-5 horas/aula são destinadas para língua portuguesa.

p) Formação continuada – cursos e projetos

Dos 14 professores, apenas dois não participavam de nenhum projeto ou curso de formação continuada quando responderam ao questionário. Entre os demais, os projetos e/ou cursos citados foram: projeto Cirandar¹¹² (3 professores), projeto “A cor da cultura”¹¹³, curso “O cinema e as tecnologias da informação”¹¹⁴, “Jornadas sobre o ensino politécnico” oferecidas nas escolas, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID¹¹⁵), Mestrado e Doutorado em Educação (UFPel), Mestrado e Doutorado em História da Literatura (ILA-FURG), Especialização em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa, além de atividades de formação de natureza diversa proporcionadas pelas escolas.

Sobre a formação continuada oferecida pelo governo e escolas, somente três professores avaliam como válida ou de boa qualidade. Os demais a consideram escassa e insuficiente (4 respostas), inadequada ou que deixa a desejar (2

¹¹² Projeto em parceria do MEC, UNESCO, Rede Globo, Prefeitura de Porto Alegre e Instituto C&A, na área de inclusão e cultura, que “se propõe a apoiar, incentivar e criar redes de ações comunitárias e práticas sustentáveis, fomentando alianças de fortalecimento da cidadania.” Disponível em: <cirandar.org.br>. Acesso em: 10 abr. 2015.

¹¹³ “A Cor da Cultura é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan – Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, a TV Globo e a Seppir – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.” Disponível em: <www.acordacultura.org.br/oprojeto>. Acesso em: 10 abr. 2015.

¹¹⁴ Esse curso de aperfeiçoamento foi criado por docentes e discentes de pós-graduação da FURG, com o objetivo atualizar e complementar a formação continuada de professores do Ensino Médio, no âmbito da utilização de tecnologias da informação e comunicação (TIC) como ferramentas de ensino. Para isso serão utilizadas mídias cinemáticas como forma de despertar interesse dos estudantes pelas diferentes áreas do conhecimento.

¹¹⁵ Segundo o portal do MEC, “O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais”. Disponível em <www.portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 01 out. 2014.

respostas), ou que “trata os professores como rasos e tolos” (relato do professor 8). O professor 7 também assinala que “os momentos de formação oferecidos pelo Governo do Estado ficam muito aquém ao que se propõem. Os oferecidos pela Universidade geralmente são muito significativos para a nossa formação”.

q) Contato com os PCNs da área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”:

Quando questionados a respeito da leitura dos PCNs para a área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, três professores admitiram não ter lido o documento em nenhum momento de sua vida acadêmica ou profissional. Entre os restantes, as respostas foram as seguintes:

Quadro 30: Como avaliam os PCNs – professores 1ª etapa

Professor	Como avalia os PCNs
1	Não li.
2	Sim, utilizo somente para a elaboração do cronograma deste componente.
3	Não li.
4	Já li. São bons, mas acho que deveriam ser atualizados.
5	Não li! Não senti interesse em ler os de língua portuguesa. Nem sabia que não tinha de literatura.
6	Já li. Podem ser utilizados, mas são incompletos na questão regional.
7	Sim, já os li e acho muito válidas as orientações propostas. Eu, pessoalmente, procuro diversificar as metodologias e abordagens de textos, muito embora não seja nada fácil, quando se tem apenas um período de 50 minutos por semana.
8	Sim, há muito tempo. Em algum momento existe este diálogo, mas não é proposital, já trabalhava parecido antes de lê-los.
9	Já li, mas não utilizo como referência. A teoria é linda, mas a prática é outra.
10	Não li. Só li os de língua portuguesa. A proposta do texto é boa, utiliza teóricos atuais para a concepção de língua, mas na prática é diferente. Não uso como referência.
11	Acho muito importantes, já que os mesmos encontram-se relacionados à avaliação do ENEM, e este, infelizmente, é o maior interesse dos alunos.
12	Sim, já li. Acho muito boas as “Orientações Curriculares para o ensino médio”. O embasamento é feito pelo “Letramento Literário” e vai ‘de encontro’ com o teórico que concordo muito com suas ideias, o Rildo Cosson.
13	Li há algum tempo. Lembro que as críticas pelos equívocos absurdos com relação à literatura foram muitas à época. Lembro, ainda, que o próprio MEC reconheceu em artigo os equívocos. Mas, de certa forma, tais absurdos refletem visões sobre a literatura que “passeiam” pelos ouvidos de quem com ela trabalha... reduzida por alguns a mero documento histórico ou de registro linguístico.
14	Já os li. Acho que toda a leitura que gera mais conhecimento em relação à prática é de muita valia; lamento, porém, não ser uma leitura de todos. Os PCNs, assim como outras leituras pedagógicas, devem ser feitas a fim de o professor absorver o que é importante para ele e descartar o que não é, digo assim dessa forma porque vejo

	muitos colegas falando mal dos PCNs, mas não entendem que são aspectos negativos, e não um todo ruim.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora

Em modo geral, é visível o distanciamento que a maioria apresenta diante do conteúdo do texto, evidenciado por trechos como: “Nem sabia que não tinha de literatura”, “Só li os de língua portuguesa”, ou “os mesmos encontram-se relacionados à avaliação do ENEM”. Apenas os professores 12 e 13 apresentaram uma análise que dialoga com avaliações realizadas por educadores e intelectuais à época da publicação do documento. O professor 12 ainda fez referência às OCNEM, como texto alternativo e de maior aproximação com os reais objetivos do trabalho com a literatura. Entretanto, a maior parte dos educadores contemplados afirmou não pautar sua prática profissional pelas orientações dos parâmetros.

r) Utilização de livro didático:

Quanto à utilização e seleção do livro didático, 5 professores afirmaram que não o utilizam. Entre aqueles que utilizam o suporte, 6 não tiveram oportunidade de escolha na escola, ao passo que somente 3 utilizam o mesmo livro que escolheram através das opções do PNL D.

O fato de 9 professores utilizarem o manual regularmente em suas aulas atesta o argumento de que o livro didático é o principal material adotado para a seleção e trabalho com textos literários na rede básica. Seja por imposição da escola, por dificuldades de acesso a outras fontes ou por iniciativa própria do professor, o fato é que grande parte dos educadores não produz material próprio que sistematize o conteúdo para uso diário em suas aulas, o que torna o texto pedagógico o grande responsável pela formação e manutenção do cânone escolar.

Segundo Alice Vieira (1989), apesar de ser um material incompleto, limitado e bloqueador de atitudes criativas e de uma postura crítica, a adoção do livro didático é a principal escolha entre os educadores brasileiros, o que cria uma relação de dependência que se intensifica na atualidade. O vínculo entre o educador e o manual é resultado de diversos fatores, entre eles a falta de tempo, a formação precária, o receio de romper com as normas tradicionais de ensino ou a carência de momentos de reciclagem. Em longo prazo essa postura resulta em aulas pouco dinâmicas, sem o contato com o texto na íntegra e com escolhas, com frequência, distantes dos objetivos do professor. O papel de protagonismo que deveria ser

exercido pelo educador fica prejudicado diante das orientações categóricas do manual, que poderiam (em tese) ser aplicadas por qualquer pessoa. Como afirmou Osman Lins,

Pode ser, não discuto, que esses livros ensinem português com eficiência. Mas os que neles estudam, fatalmente, a não ser por um milagre, passarão a considerar a literatura, esse importante produto do espírito humano, como algo desprezível e secundário. (LINS, 1977, p.143)

O uso indiscriminado do livro didático contribui para aniquilar o prazer da leitura, que muitos estudantes adquiriram nos anos iniciais da vida escolar, quando ainda costumavam levar os livros de histórias para casa ou ler em sala de aula. Por sua vez, os momentos dedicados à leitura como fruição no espaço da sala de aula ficam severamente prejudicados quando o professor se torna vítima das orientações sequenciais do manual que, via de regra, destina poucas atividades que exijam um contato direto e mais complexo com o texto de ficção em sua versão integral. Jorge Larrosa adverte para a deficiência do conteúdo do manual com relação às obras originais, enquanto também assinala o componente ideológico dessas publicações, muitas vezes ignorado pelo professor:

O texto pedagógico configura-se mediante a apropriação de outros textos, que foram selecionados, descontextualizados, transformados e recontextualizados: a literatura escolar não é a Literatura, do mesmo modo que a física escolar não é a Física e a história escolar não é a História. Quando um texto passa a fazer parte do discurso pedagógico, esse texto fica como que submetido a outras regras, como que incorporado a outra gramática. E essa gramática é, naturalmente, uma gramática didática, dado que todo texto escolariza-se do ponto de vista da transmissão-aquisição; mas é também uma gramática ideológica. (LARROSA, 2015, p.117)

s) Projetos e ambições para o futuro como professor de literatura:

Quando questionados a respeito de seus projetos ou ambições como professores de literatura, as respostas foram as seguintes:

Quadro 31: Projetos e ambições como professores de literatura – 1ª etapa

Projetos e ambições como professores de literatura
Prof. 1: Aprender mais para aperfeiçoar o trabalho.
Prof. 2: Trabalhar a diversidade cultural na escola.
Prof. 3: Já não tenho muitas, pois estou me aposentando. Desejo continuar meu trabalho, sempre que possível, variando as técnicas de ensinar e usando a criatividade.
Prof. 4: Aprimorar o <i>blog</i> literário criado e incentivar os estudantes a criarem os seus.
Prof. 5: Trabalhar de forma interdisciplinar com projetos de ensino e de aprendizagem.
Prof. 6: Ver mais jovens com paixão pela literatura. Organizar grupos de leitura.
Prof. 7: Fico muito feliz quando meus alunos, no final do ano, dizem que, a partir das minhas aulas, passaram a ver sentido nessa disciplina. Acho que se eu estiver contribuindo para formar um cidadão crítico e sensível às questões humanas e a literatura permear seu crescimento, OK, meu dever estará cumprido.
Prof. 8: Hoje me preocupo em levantar questionamentos e trazê-los a buscar seus próprios conhecimentos. Gosto de lançar a fagulha e ver quem vai correr atrás.
Prof. 9: Meu sonho é encontrar uma direção que aceite fazer uma sala única para as aulas de literatura, com biblioteca própria, com recursos de multimídia à disposição.
Prof. 10: Trabalhar com a leitura e conhecimento das obras literárias para que os alunos possam reconhecê-las como literatura. Trabalhar a literatura como deleite e possibilitar aos alunos apreciá-la de variadas formas.
Prof. 11: Continuar trabalhando para alcançar um número maior de pessoas apaixonadas pela literatura.
Prof. 12: Encontrar soluções para os problemas enfrentados em relação ao ensino, à libertação de vícios de aprendizagem que o aluno vem carregando de outros anos e a criação de um material próprio. Despertar o interesse pela leitura e pela criação literária. Espero que, ao longo dos anos, eu consiga aliar o ensino da literatura com o incentivo à leitura de forma mais eficaz; para isso, tenho a ambição de mudar a sistemática do ensino da literatura nos três anos do ensino médio. Para isso, teria de pedir para acompanhar turmas dos três anos do ensino médio, mas as minhas ideias ainda são segredo.
Prof. 13: Não tenho grandes projetos. Estou cursando doutorado em Letras e, depois de concluí-lo, farei novos planos. Por enquanto, sigo na batalha cotidiana em busca de novos leitores – uma aula de cada vez.
Prof. 14: Tenho uma ambição utópica: que todos os meus alunos sejam leitores críticos.

Fonte: elaborado pela autora

Em que pesem os inúmeros obstáculos relatados, que impedem ou dificultam significativamente o desempenho ideal de suas atividades diárias com o literário, os educadores alimentam projetos concretizáveis e otimistas com relação ao trabalho

que desenvolvem. Mesmo imersos em um contexto de crise, ambicionam aprimorar seus conhecimentos e diversificar as metodologias utilizadas.

Considerações parciais:

A partir dos dados obtidos com a análise dos questionários aplicados aos 14 educadores contemplados na fase inicial da pesquisa, foi possível elencar algumas características gerais, que nos permitiram esboçar um perfil médio, embora não conclusivo, do professor de literatura em Rio Grande:

- 1) Maioria de mulheres;
- 2) Maioria de rio-grandinos;
- 3) O tempo de experiência docente está relacionado à idade média dos educadores;
- 4) Cursaram Letras por escolha própria e como primeira opção;
- 5) São egressos da FURG;
- 6) A metade considera que o gosto pela leitura influenciou sua escolha profissional;
- 7) Não utilizam os PCNs e outros documentos como norteadores de sua prática docente;
- 8) Consideram literatura como uma forma de expressão artística através da palavra;
- 9) Os livros de ficção lidos por eles no último ano são, em sua maioria, romances nacionais e *best-sellers* estrangeiros;
- 10) Escolhem suas leituras pessoais com base na forma ou técnica de produção textual, deixando o enredo ou temática em segundo plano;
- 11) Dispõem de tempo parcial para elaboração de suas aulas, já que lecionam literatura ou outra disciplina em turno oposto;
- 12) Consideram que “despertar o gosto pela leitura” em seus alunos é seu principal objetivo profissional;
- 13) Elaboram suas aulas priorizando o interesse e a realidade dos alunos, além de observar o cumprimento do conteúdo programático da disciplina;
- 14) Identificam a infraestrutura precária do ambiente escolar como um obstáculo ao desenvolvimento do seu trabalho;
- 15) Fazem uso frequente do livro didático, independente de tê-lo escolhido ou não.

Não se trata aqui de desprezar respostas que destoem do “modelo” acima proposto, muito menos de restringir a discussão a respeito do grupo a um

estereótipo. As características gerais identificadas na etapa exploratória apenas retratam o perfil da maior parte dos professores contemplados na primeira fase da pesquisa e apontam caminhos ou pistas para que se possa avançar rumo à fase posterior.

A etapa seguinte consiste em uma entrevista compreensiva, método elaborado por Jean-Claude Kaufmann, com base em escolas teóricas vizinhas, como a *Grounded Theory*¹¹⁶ e outros métodos qualitativos de análise de dados. Segundo Kaufman (2013), durante o século XX substituiu-se progressivamente a entrevista feita através de questionários fechados por uma escuta atenta da pessoa que fala, valorizando o sujeito entrevistado como o centro do processo. O questionário pode passar a integrar, como é o caso do presente trabalho, uma etapa exploratória/introdutória da pesquisa, na condição de instrumento complementar. De acordo com o autor,

O processo compreensivo apoia-se na convicção de que os homens não são simples agentes portadores de estruturas, mas produtores ativos do social, portanto depositários de um saber importante que deve ser assumido do interior, através do sistema de valores dos indivíduos. (KAUFMAN, 2013, p. 47)

Kaufman defende uma entrevista baseada no princípio da empatia entre entrevistador e entrevistado, em tom de diálogo informal, de modo a “quebrar o gelo” e garantir maior liberdade ao informante. Ainda que pareça carente de metodologia, ele orienta que se elabore um roteiro de perguntas diretas e que se procure segui-lo, ainda que sejam permitidas improvisações no decorrer da gravação. A qualidade das questões elaboradas e do tempo disponibilizado para a entrevista também é preferível a uma grande quantidade de material que seja pobre em conteúdo para análise. O roteiro de entrevista a seguir foi elaborado com base nas respostas obtidas na etapa exploratória com o questionário, enfatizando-se os aspectos considerados mais relevantes.

¹¹⁶ Método elaborado por Barney Glaser e Anselmo Strauss no final da década de 1960 e que se baseia na análise sistemática dos dados coletados, em detrimento dos antigos métodos hipotético-dedutivos. Fundamenta-se no desejo do pesquisador em entender determinada situação, mais do que em testar uma teoria. Após a coleta do material é realizada a análise e construção teórica com base nas regularidades observadas. Disponível em: <http://www.levacov.eng.br/marilia/grounded_theory.html>. Acesso em: mai. 2015.

Roteiro para entrevista compreensiva¹¹⁷:

- 1) O que você pensa quando ouve falar que ser professor é uma vocação, ligada a uma espécie de “missão”?
- 2) A que você atribui o fato de cada vez menos jovens optarem pelos cursos de licenciatura no Brasil?
- 3) Como se deu a sua escolha profissional?
- 4) Atualmente, como você conceituaria literatura?
- 5) Você costuma ler obras não relacionadas ao seu trabalho? Como você tem escolhido suas leituras pessoais ultimamente?
- 6) Quais são as suas maiores dificuldades cotidianas no trabalho com a literatura?
- 7) Você pensa que é necessário que se ensine literatura na escola? Por quê?
- 8) Como você vê os PCNs e demais documentos norteadores da área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”?
- 9) Descreva um dia de trabalho seu.
- 10) Com base em que critérios você elabora suas aulas?
- 11) Quais são as lacunas deixadas pela sua formação acadêmica que hoje constituem um obstáculo ao seu trabalho?
- 12) Como você vê o uso do livro didático nas aulas de literatura? Você utiliza esse tipo de material?
- 13) Você frequenta a biblioteca de sua escola? Como?
- 14) O que você reivindicaria como prioridade para que seu trabalho obtivesse mais êxito?
- 15) Você tem apoio de seus gestores no desenvolvimento de suas atividades?
- 16) Qual é a escolaridade máxima de seu pai e sua mãe?
- 17) Com relação a sua formação como leitora, alguém influenciou suas escolhas ou estimulou a leitura durante sua infância e adolescência? Como se deu essa influência?

¹¹⁷ As questões 16 e 17 foram enviadas por *e-mail* a cada uma das professoras, em momento posterior à gravação das entrevistas.

3.6 Entrevistas com as professoras selecionadas na segunda fase de coleta de dados

Após a proposição de um perfil médio dos educadores de literatura em Rio Grande, partimos para a segunda fase da pesquisa: entrevistar quatro professores e coletar dados essencialmente qualitativos. As quatro professoras, cuja seleção foi realizada pelo zoneamento de suas escolas, haviam respondido aos questionários na primeira fase, o que proporcionou que os dados fossem cruzados entre si. As respostas obtidas na entrevista oral apresentam determinadas peculiaridades e mesmo divergências em alguns casos, com relação àquelas do questionário escrito. Isso se deve ao fato, mencionado anteriormente, de que o ruído oriundo da relação entre pesquisadora e pesquisados poderia interferir em suas respostas, por se tratar de uma situação “artificial”, extraordinária. O esforço em corresponder às expectativas da entrevistadora poderia resultar em respostas “mascaradas”. Daí a importância de poder contar com diferentes fontes e versões distintas de respostas dos mesmos sujeitos.

É fundamental considerar, no caso de um trabalho com dados oriundos de entrevistas, o que postula o sociólogo francês Bernard Lahire: “Nunca devemos esquecer que estamos diante de seres sociais concretos que entram em relações de interdependência específicas e não ‘variáveis’ ou ‘fatores’ que agem na realidade social”, (LAHIRE, 1997, p. 18).

A cautela com o trato de dados advindos de entrevistas é condição inerente à pesquisa, já que, de acordo com Lahire (1997), corremos o risco de propor uma representação fictícia de seres sociais concretos. Somos direcionados a procurar exemplos caricaturais, ideais, com o intuito de ilustrar nosso modelo teórico, mas que se revelam insatisfatórios para compreender a realidade social como ela de fato é. Dessa forma, além de ter em mente que estamos diante de pessoas e não de meros “dados”, é preciso compreender que apenas acessamos o seu discurso, jamais a sua prática.

Assim, o máximo que se pode obter a partir de uma entrevista são efeitos de legitimidade. O que optamos por qualificar como o “perfil” no contexto de um grupo é o conjunto de informações que compõem o extrato de uma realidade, na mesma medida em que carregam elementos específicos de cada indivíduo entrevistado.

Para Lahire (1997), cada traço de caráter atribuído a um sujeito não é unicamente seu, mas o resultado de sua interação com algo ou alguém.

Outro fator de fundamental importância, ligado às peculiaridades de um trabalho de pesquisa que envolve a área da educação e seus sujeitos, é a noção da responsabilidade social de um retorno às escolas após a conclusão do trabalho. Como professores, grupo em que estou incluída, são inúmeras as vezes em que nossas escolas são visitadas por pesquisadores da universidade, com questionários ou gravadores, ávidos por coletar dados para seus trabalhos.

Esse movimento de troca, de potencial saudável e enriquecedor, frequentemente acaba subaproveitado, em função das ausências posteriores ao campo. O pesquisador “invade” o espaço da escola e realiza a coleta de dados, mas raramente retorna com os resultados. Nesse sentido, são relevantes as reflexões de Regina Leite Garcia, que assinala a importância de refletir a respeito da dupla condição de professora-pesquisadora:

Jamais recebemos uma visita para nos dar conta do que havia sido “descoberto” e o que fora feito com o que havia sido colhido na pesquisa em nossa escola. A pesquisadora que chegava à nossa escola era, para nós, uma estranha, que ia chegando, entrando e ocupando espaços para os quais não havia sido convidada. Hoje posso saber, pois vivo a situação de ser eu a estranha. (GARCIA, 2011, p. 21)

Assim, considerando que todo trabalho está impregnado da identidade de seu autor, é imprescindível afirmar que a minha condição de professora-pesquisadora, atuando na rede básica concomitantemente à realização da pesquisa, influenciou na condução das entrevistas em diferentes níveis, desde a construção do roteiro até os caminhos de interpretação.

As entrevistas aconteceram entre maio e julho de 2015, em diferentes situações e contextos, de acordo com as opções oferecidas pelas educadoras¹¹⁸. A primeira entrevista, com a professora M. L., ocorreu em uma escola da rede municipal, onde trabalha no turno inverso ao da escola estadual. No caso de E. S., o cenário foi a escola estadual onde leciona, em um período vago entre suas aulas, mesmo caso da professora J. C. Com R. M., o combinado foi um café em um

¹¹⁸ Apesar de as entrevistadas não manifestarem objeção ao uso de seus nomes, optou-se por designá-las através de suas iniciais, com o intuito de proteger suas identidades.

estabelecimento no centro da cidade, porque encontrava-se afastada por uma licença-prêmio.

O tempo destinado às entrevistas não foi igual nos quatro casos¹¹⁹, o que certamente interferiu na elaboração de suas respostas e em sua disponibilidade para o momento. Os diferentes locais designados para a “conversa” também produziram efeitos singulares. Outro fator relevante diz respeito à relação prévia (existente ou não) entre a pesquisadora e as pesquisadas, o que pautou o tom do diálogo – originando um clima mais ou menos formal, dependendo da situação.

O fato de ser também uma colega¹²⁰ da rede básica provavelmente dissolveu, ainda que de forma parcial, a relação de poder implícita entre “representantes da universidade” (instituição de ensino superior, federal, que goza de *status* social privilegiado, se comparada às outras instâncias) e professores de ensino fundamental e médio. Essa espécie de violência simbólica poderia resultar em tentativas de autocensura, autopromoção e outras alterações nos relatos, conforme mencionado anteriormente. Por outro lado, a mesma condição dificultou, por vezes, o distanciamento indispensável com relação às entrevistadas. A necessidade de gravar a conversa também gerou, em alguns casos, certa insegurança ou intranquilidade, dissipada com o transcorrer do processo.

A entrevista compreensiva não segue uma forma rígida. Ao contrário, permite que as questões sejam modificadas durante o curso do encontro. No entanto, procuramos seguir, na medida do possível, um roteiro com objetivos definidos, comum às quatro entrevistadas. Após a coleta de dados teve início o processo de transcrição¹²¹ das entrevistas e a seleção dos excertos mais significativos em cada caso. A leitura crítica dos relatos é apresentada em primeira pessoa e obedece à sequência em que as entrevistas aconteceram.

¹¹⁹ Em função dos compromissos de cada pesquisada. A entrevista teve de ser realizada de acordo com o tempo oferecido em cada caso.

¹²⁰ Professora de história da rede municipal em Rio Grande.

¹²¹ A transcrição total das entrevistas encontra-se nos anexos. Procuramos respeitar a pontuação, conforme nossa percepção. No entanto, o fato de transcrever um discurso oral acaba por produzir outro texto, permeado pelo olhar de quem transcreve. Os recortes selecionados para efeito de análise resultam em certa perda de sentido, embora a seleção de excertos seja imprescindível. Na medida do possível, não foram alterados o estilo e o vocabulário das entrevistadas.

3.6.1 Ser professora não é um dom, é um “karma”: entrevista com M. L.

M. L. tem 53 anos de idade, é natural do Rio Grande e reside no Balneário Cassino, bairro afastado das duas escolas onde leciona atualmente. Filha de pai e mãe analfabetos, ela cursou Letras Português-Inglês na FURG, tendo concluído a graduação em 1994. A professora, com cursos de especialização *lato sensu* em Gestão Educacional e em Tecnologias da Informação, atua há vinte anos no magistério público. Ela possui disponibilidade parcial para dedicar-se ao seu trabalho com a literatura, já que exerce atividades também na rede municipal em turnos inversos (40 horas/aula na rede municipal e 20 horas/aula na rede estadual).

Na condição de leitora de ficção, afirma ter lido quatro obras no ano anterior à realização da entrevista. Com relação às suas influências, M. L. afirma que desenvolveu o fascínio pela narrativa através da figura do tio, marinheiro de carreira, que, quando retornava de seus longos períodos em alto mar, narrava suas aventuras às crianças com detalhes e entusiasmo.

A entrevista com M. L. aconteceu em encontro previamente agendado, na escola da rede municipal em que trabalha no contraturno de suas atividades como professora de literatura na rede estadual. Cheguei à escola por volta de 9h da manhã, conforme orientação da professora. M. L. é articuladora em um projeto relacionado às tecnologias de informação e comunicação (TICs), no laboratório de informática da escola. Diante da proximidade do intervalo, durante o qual os alunos podem utilizar o espaço e os computadores, decidimos aguardar.

No retorno do recreio dos alunos, um fato inesperado: uma professora havia se ausentado, e sua turma foi encaminhada ao laboratório durante um período. Mais espera. Quando os alunos se retiraram, cerca de 50 minutos depois, optamos por utilizar uma sala vazia, em outro pavilhão da escola. Sentamos frente a frente e começamos a conversar de forma muito natural. M. L. mostrou-se muito gentil, disponível e amigável, assim como na fase anterior da pesquisa, quando respondeu ao questionário. Com frequência ela dizia, como que para amparar-se ou diminuir a distância entre nós: “tu sabes como são as coisas, és professora também”.

Ao anunciar a gravação, pude perceber certa inquietação, que logo cessou ao dar início à primeira pergunta. Nossa conversa durou exatos 43 minutos e foi a entrevista de maior duração entre as quatro. O tom de seu discurso é leve, bem-humorado e pautado pelo alto teor de criticidade e reflexão.

M. L. demonstra ser uma professora de perfil clássico: possui uma sólida consciência de classe, sempre em busca de argumentos que consolidem sua posição como profissional da rede básica. Logo na primeira pergunta foi possível antever que seu discurso seria marcado pela informalidade e até por certo empirismo ou intuição. Segundo ela, ser educador “não é uma profissão que qualquer pessoa possa exercer”, isto é, seria necessária uma inclinação, certa predisposição, que ela localiza em suas crenças religiosas, como um “karma”¹²². Para M. L., ao decidir ser professora, ela estaria resgatando a si mesma, passando por uma experiência necessária ao seu desenvolvimento e evolução espiritual.

Ela acredita que com o passar dos anos tornou-se mais difícil lidar com os estudantes, que chegam cada vez mais indisciplinados ao ambiente escolar. A escola tem assumido para si responsabilidades que seriam do núcleo familiar, e sofre cobranças por parte da sociedade. Segundo ela, esse é um dos fatores que afastam os jovens que concluem o ensino médio de cursos de licenciatura: “Nós viramos a palmatória do mundo. Aí eu te pergunto: qual é o jovem que hoje vai querer entrar em uma sala de aula com 30, 40 alunos, onde esses alunos poderão usar todo tipo de vocabulário?”.

A professora, além de ressaltar a inadequação do comportamento dos alunos, que chegariam aos bancos escolares sem um código de conduta definido pela família, também denuncia a superlotação das turmas nas escolas estaduais. Ela aponta que a maioria dos jovens que cursa licenciatura atualmente decide dar continuidade aos estudos em nível de pós-graduação, com o objetivo de atuar no ensino superior:

Ele já vai com aquela ideia: “eu vou continuar estudando, eu vou adiante, porque eu vou trabalhar com formação de professores”. Daqui a pouco nós vamos estar cheios de formadores de professores. Mas esse formador de professores não sabe o que é a realidade de uma sala de aula.

¹²² Segundo a tradição oriental, a palavra *karma* designa “ação” no idioma sânscrito. No sentido simbólico, a lei do karma é aquela que relaciona uma ação a uma reação, ou seja, cada atitude tomada implica uma consequência a ser cumprida na existência posterior. Embora não seja equivalente ao conceito de culpa, a ideia do karma atua como reguladora das ações humanas e foi adotada por diferentes segmentos religiosos, como o hinduísmo, o budismo e, posteriormente, o espiritismo de vertente kardecista. Disponível em: <http://www.brahmakumaris.org/what-we-do-pt/courses-pt/fcirymp-t/topics.htm-pt/karma.htm-pt?set_language=pt>. Acesso em: 27 set. 2015.

M. L. já estava casada e havia abandonado seus estudos em tempo regular quando decidiu cursar Letras. Sonhava em ser médica, mas por circunstâncias da vida – que ela não explicita – julgou ser impossível que se tornasse realidade na ocasião em que prestou o exame vestibular na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Por gostar de língua portuguesa, fez a opção pelo curso de Letras.

Ela afirma que sua escolha profissional “não tem nada a ver com aptidão. Eu simplesmente gostava de português”. É interessante a afirmação que faz na sequência, que, inclusive, é recorrente nos relatos das quatro entrevistadas: “Eu fiz Português e Inglês na época e me apaixonei pela ideia de ensinar”. A noção de arrebatamento pela carreira docente é comum às quatro professoras.

Com relação ao conceito de literatura, quando respondeu ao questionário, a resposta de M. L. foi: “forma de expressão através da palavra e que representa o pensamento humano de forma criativa”. Já na entrevista oral, ela limitou-se a dizer que “literatura é a arte da escrita”. No lugar de um conceito elaborado, a professora discorreu a respeito do poder da literatura como elemento transformador na vida dos estudantes, capaz de ampliar seus horizontes culturais. Ela acredita na natureza interdisciplinar da literatura, considerando impossível trabalhar com a obra de ficção sem articulação com outras áreas, como a história, a educação artística ou mesmo a matemática.

Sobre seus hábitos de leitura não relacionados ao trabalho, a professora aparentou certo desconforto ao afirmar que “lê coisas bem jovens”. A hesitação e a insegurança ante o horizonte de expectativas de M. L. com relação à minha condição de pesquisadora podem ser confirmadas no seguinte trecho: “Se eu te disser que li toda a obra do Dan Brown tu vais dizer assim: meu Deus! Mas não tem nada a ver com o que eu imaginava que ela leria!”.

Segundo ela, além de atender ao seu gosto pessoal, esse tipo de leitura a aproxima de seu “público leitor”, no caso, os alunos. Outro gênero mencionado é a narrativa de inclinação espírita, especialmente os *best-sellers* de Zíbia Gasparetto¹²³. A justificativa de M. L. ao selecionar tais obras é que elas contribuiriam para o seu desenvolvimento espiritual.

¹²³ Escritora brasileira, nascida em 1926, em Campinas (SP). Zíbia é autora de romances espiritualistas, tendo publicado aproximadamente 50 obras desde 1958. Seu último romance, *Ela confiou na vida*, é de novembro de 2015.

Na ocasião em que respondeu ao questionário, as obras enumeradas por ela como lidas no ano anterior foram as seguintes: *O colecionador de lágrimas*, de Augusto Cury; *Fortaleza digital*, de Dan Brown; *A garota da capa vermelha*, de Sarah Brakley, e *Amanhecer*, volume da série “Crepúsculo”, de Stephenie Meyer. Tais obras têm em comum o fato de terem sido sucessos de vendas, além da grande publicidade de que puderam gozar na época de seu lançamento. Essas informações permitem supor que M. L., embora atue como professora de literatura, não faz suas escolhas baseada apenas em sua experiência e formação profissional, mas procura acompanhar o circuito comercial, ou sugestões “de vitrine”.

A escola de M. L. foi selecionada por estar situada no maior bairro do município do Rio Grande, o Parque Marinha. O núcleo habitacional foi fundado em 1984, a partir da entrega de um conjunto de casas a três mil famílias de trabalhadores, em sua maioria, da rede portuária. O projeto do conjunto residencial visava atender às necessidades dos operários do porto, mas acabou abrigando em poucos anos famílias de diferentes camadas populares, atuantes em diferentes setores econômicos. Atualmente, a região possui aproximadamente 25 mil habitantes.

A escola está localizada na região central do Parque Marinha. Segundo dados do censo escolar de 2014 fornecidos pelo portal do INEP¹²⁴, a instituição possui 104 funcionários e conta 850 alunos matriculados. Com relação à infraestrutura, tópico bastante mencionado por M. L., o local possui laboratório de ciências e de informática, salas especializadas destinadas a gestores e professores e biblioteca. Está conectada à internet por banda larga e disponibiliza aparelhos de DVD, 20 computadores, impressoras, projetores multimídia, copiadoras e televisores. Segundo os dados, não existe sala de leitura além do espaço da biblioteca ou local adequado para atendimento especializado para estudantes com deficiência.

Quando questionada sobre as dificuldades que enfrenta com o trabalho como professora de literatura, M. L. não hesita: seu maior obstáculo é conquistar os alunos do turno da noite, que, segundo ela, “ou não querem estudar, ou então é *aquele povo que trabalha*”. Embora reconheça que “com os mais velhos é mais fácil”, a professora se vê diante de uma situação complexa: alunos que trabalham e não dispõem do tempo necessário para os estudos, ou, ainda, jovens que optaram pelo

¹²⁴ Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 28 set. 2015.

turno da noite por crer que ali a cobrança seria menor, o que, na maioria dos casos, se confirma. Como uma espécie de atenuante, M. L. afirma que trabalhar com os alunos mais velhos é “mais fácil”, embora apresentem certa dificuldade cognitiva, fruto, entre outros fatores, do tempo em que estiveram afastados dos bancos escolares. Com esse público, “o retorno é imediato. Qualquer texto que tu leves, eles se encantam. Tu levas um vídeo e eles se encantam...”. Em suma, do ponto de vista intelectual, o desafio é mínimo.

A respeito do ensino noturno, Célia Pezzolo de Carvalho (1984) diz que a modalidade acaba por acolher grande parte de jovens que só estudam por poder combinar suas aulas com o trabalho. Dessa forma, estudar no período da noite pode representar uma espécie de prolongamento da jornada de trabalho, cansativa e, amiúde, “sem sentido”. Essa condição é comumente partilhada pelo próprio professor, que já vem de outros turnos de aulas durante o dia. Segundo a autora,

Enquanto a condição de trabalhador-estudante não for questionada pela escola, a situação não terá possibilidade de ser transformada, se bem que não basta que só a escola realize esse questionamento. É o próprio conceito de trabalho que precisa ser reformulado. (CARVALHO, 1984, p. 10)

O turno da noite como obstáculo (em função do desinteresse dos alunos) foi citado por mais de uma professora entrevistada, o que aponta uma desconformidade entre o funcionamento da escola e o ensino noturno. São realizados ajustes, como redução na média de aprovação, na carga horária ou na exigência. O fato é que lecionar no chamado “terceiro turno” parece acarretar maior índice de insatisfação, seja por causa das adaptações mencionadas, ou pela possível sobrecarga de trabalho, no caso daquelas que cumprem 60 horas semanais.

Essa “adaptação” do professor ao turno da noite é facilmente observada no seguinte trecho da fala de M. L.:

Todo semestre eu recebo estagiárias, *né*. Eu tenho que dizer pra elas: gurias, o tempo deles é diferente. Não adianta trazer textos grandes, vamos devagar. *A coisa* é bem devagar. E o que eu quero que eles aprendam com vocês é o mínimo da parte teórica e mais sobre a vida. Trabalhar textos que eles possam sempre relacionar com o dia a dia deles.

De acordo com a professora, o ensino “significativo” é aquele que prescinde da teorização, que ela considera excessiva ou inadequada para os alunos do turno

da noite. Existe uma nítida intenção de adequar o programa curricular aos alunos-trabalhadores, que já chegam fatigados ao ambiente escolar e necessitam de um ambiente acolhedor e atraente, como forma de evitar a evasão, mais frequente nessas condições.

No que concerne ao ensino institucionalizado da literatura, M. L. acredita que se faz necessário, tendo em vista que, segundo ela, “muitas vezes o aluno que chega *pra nós* é um aluno que só vê novela”. A literatura na escola seria útil para ampliar o acervo cultural do indivíduo, oferecendo novas possibilidades de leitura, ou mesmo de visões de mundo, como ela mesma afirma. Sua percepção dialoga com o que postula Maria da Glória Bordini: “Ler é conhecer o outro, mas também é conhecer-se; é integrar e integrar-se em novos universos de sentido; é abrir e ampliar perspectivas pessoais; é conscientizar-se de um papel individual e coletivo na sociedade” (BORDINI, 2015, p. 16)

Quando perguntei à professora M. L. sobre sua posição a respeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e outros documentos norteadores fornecidos pelo Governo Federal, pude perceber certo tom de protesto e rejeição em seu discurso. Segundo ela, os professores não “param pra ler” essas coisas. Em seguida, esclareceu que as razões para essa resistência estariam ligadas ao fato de o governo não consultar a base para a elaboração das propostas, que seriam construídas “de cima para baixo”.

Para a professora, as propostas governamentais para a educação estariam mais ligadas à orientação política do partido vigente no poder do que às reais necessidades dos educadores, o que faz com que a cada alternância de partido, “venha uma nova cartilha”. Em função das razões elencadas, é provável que a professora jamais tenha realizado uma leitura minuciosa dos documentos oficiais, o que a impede de realizar uma análise mais complexa de seu conteúdo, especialmente com relação à disciplina de literatura.

A despeito da criticidade constante em seu discurso, M. L. define a si mesma como uma pessoa entusiasmada com o trabalho que desempenha. Ela assume o arquétipo clássico da “tia”, ainda que lecionasse literatura para o ensino médio: “Eu costumo dizer que os meus alunos, principalmente quando se tornam ex-alunos, se tornam meus *sobrinhos*. Eu tenho perto de 2000 amigos no *Face*¹²⁵. Quase todos

¹²⁵ Rede social *Facebook*.

são alunos e ex-alunos”. A professora, que considera a si mesma como uma exceção¹²⁶, garante que jamais enfrentou qualquer tipo de problema com os alunos ou seus responsáveis e que, apesar de chegar muito tarde em casa, está “sempre com a sensação do dever cumprido”.

Esse mesmo teor idílico emerge quando lhe é solicitado que avalie seu curso de graduação em Letras, que define como “maravilhoso”. Se hoje M. L. enxerga a si mesma como uma profissional bem-sucedida, ela faz questão de salientar o papel transformador da licenciatura em sua trajetória de vida: “Eu só tenho a agradecer. Eu era pobre, bem pobre! Tinha bastante dificuldade e não tenho nada a reclamar do tempo de faculdade”.

No que tange aos critérios para a elaboração de suas aulas de literatura, a professora afirma que o mais importante é a interação entre ela e os alunos. Para isso, mesmo reconhecendo estar atrelada ao conteúdo, ela aposta em escolhas oriundas do universo de seus estudantes, como *best-sellers* e autores sugeridos pela turma. Quanto ao “conteudismo”, ela assegura que não é uma prática apenas da rede básica, mas que é incentivado desde o estágio supervisionado, quando o licenciando é orientado pela universidade:

O estagiário que vai pra minha sala de aula, ele dá uma aula bem conteudista. Eu disse assim: “o que tu vais dar na próxima aula?”. E ela (a estagiária): “a carta de Gândavo”. E eu: “Quê? Tu és louca?” E ela disse: “O professor disse que eu tenho que dar. Por quê? Tu não ‘dá’?”. E eu (disse): “Eu não! No máximo um *fragmentozinho* da carta de Pero Vaz de Caminha, pra conversar e fazer uma relação com os textos, com Carlos Drummond de Andrade, já mais do nosso tempo, e pra gente ter uma noção de como se escrevia na época e que visão o português tinha da nossa terra.

M. L. completa assumindo que ela mesma não leu mais que alguns fragmentos da referida carta e que a escola teria a função de selecionar os conteúdos e textos que considera mais significativos para a vida dos alunos e “tranquilamente esquecer” outros, conforme suas palavras. Ela, porém, não esclarece quais critérios deveriam ser utilizados na construção desse “cânone escolar”, considerando que o mesmo texto pode ser significativo para um sujeito

¹²⁶ Quando solicitei à professora que descrevesse um dia ordinário de trabalho, sua resposta começa da seguinte maneira: “Ah, eu sou a pior pessoa *pra tu entrevistar*, porque eu gosto muito de trabalhar, eu me dedico muito.” Assim, ela deixa transparecer suas impressões com relação ao meu trabalho de pesquisa: de acordo com M. L., estou à procura de um padrão específico de professor... aquele que se sente esmagado pela rotina diária em sala de aula. E ela sente a necessidade de apresentar-se como alguém incomum, que destoa do modelo construído em seu imaginário.

leitor e não para outros, sucessivamente.

Com relação ao livro didático, a professora afirma não o utilizar, embora reconheça o valor do material. Ela diz que nem todos os alunos receberam livros didáticos e isso dificulta o trabalho sistemático com o manual. Segundo ela, “Nem tudo é ruim nos livros didáticos. O professor é que vai ter que se adequar a tudo que chega às mãos dele e transformar isso em benefício do aluno. Acho que já passou da hora de a gente ficar revoltado com tudo que vem lá de cima”. No trecho citado é possível perceber uma contradição em relação à sua fala anterior, quando se referia aos PCNs e criticava a verticalização do processo de produção do material, em que os professores da base não teriam sido consultados.

M. L. não frequenta a biblioteca de sua escola, que, segundo sua análise, encontra-se abarrotada de livros, sem espaço para os estudantes. Ela relata que a profissional responsável pelo local é uma professora em desvio de função, que não consegue organizar o espaço adequadamente, bem como catalogar o acervo e tornar o ambiente convidativo para os alunos.

Apesar de considerar expressivo o apoio que recebe da equipe gestora da escola onde leciona, M. L. elenca uma série de reivindicações para que seu trabalho obtivesse maior êxito: ter uma sala específica e equipada para as aulas de linguagens e suas tecnologias, dispor de infraestrutura adequada para o trabalho com mídias diversas e maior frequência de reuniões pedagógicas para planejamento e aperfeiçoamento entre seus pares.

M. L. se queixa da falta de autonomia ao lidar com as ferramentas de aprendizagem, que ficam sob a tutela do diretor da escola e de seus imediatos. Segundo ela, o ideal seria

Tu não perdes 15, 20 minutos procurando alguém pra ver a chave da sala, pra pegar o *data show*, pra tu levares pra sala de aula e ligar, pra tu chegares lá e: cadê o cabo? Não sei cadê o cabo!... porque o diretor tem que abrir. Aquilo está fechado a chave. Falta de autonomia, falta de respeito pela atividade do professor e desestimulante.

Como uma espécie de mensagem final, ela conclui que os pilares do trabalho de um educador devem ser a afetividade e a busca constante de conhecimento, seja acadêmico ou “de vida”. Também considera importante estar atualizado para que possa aproximar-se do aluno e dialogar com sua realidade. Para finalizar a entrevista, M. L. ainda afirma que “o carinho está acima de tudo”.

3.6.2 A professora que amava os livros: troca de ideias com E. S.

E. S. me recebeu na escola estadual onde leciona, no intervalo entre uma aula e outra. Somos velhas conhecidas, ainda que nossa relação seja restrita ao ambiente profissional. Fui estagiária na escola estadual onde ela leciona e, anos depois, fomos colegas de trabalho durante certo período, na mesma instituição. A escola fica localizada nas imediações da avenida principal do Balneário Cassino, situado a 18 quilômetros do centro do município. É a maior escola do bairro-balneário, com 1206 alunos e 107 funcionários, entre eles, 85 professores. O local possui laboratório de informática (que estava desativado na ocasião da entrevista) e sala multimídia.

Sua escola foi escolhida por estar situada em um bairro de praia, de perfil turístico e com características próprias. Atualmente, a população estimada do local é de mais de 20 mil habitantes, além da população flutuante durante o verão. Segundo dados da Prefeitura Municipal do Rio Grande¹²⁷, o Balneário Cassino surgiu no final do século XIX, período em que ainda não havia o costume de frequentar ambientes exclusivos para banhos e passeios na costa oceânica do país. Com o tempo a região se desenvolveu e hoje é uma das praias de referência no litoral sul gaúcho, atraindo também turistas dos países platinos, em função da proximidade.

Dirigimo-nos para uma saleta, próxima à sala dos professores. Ali, apesar do pouco tempo disponibilizado, o clima foi de informalidade. Temos liberdade para conversar, o que fez com que a entrevista transcorresse naturalmente. E. S. tem 42 anos, é natural de Curitiba – PR e reside atualmente no Cassino. Ela concluiu o curso de Letras-Português na FURG em 1997, possui curso de especialização *lato sensu* em Literatura Contemporânea pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e atua como professora há 15 anos nas redes estadual e municipal. Atualmente ocupa também um cargo na equipe gestora de sua escola municipal.

O pai de E. S. concluiu o equivalente ao ensino médio e sua mãe possui o equivalente ao ensino fundamental completo. Sua história como leitora teve início sob a influência paterna e de uma tia graduada em Letras, que, segundo ela, atuava como uma espécie de “guru”, orientando suas escolhas literárias.

¹²⁷ Disponível em: <<http://www.riogrande.rs.gov.br/pagina/index.php/atrativos-turisticos/detalhes+403b,,praia-do-cassino.html>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

Começo perguntando sua opinião a respeito da associação frequente, por parte do imaginário coletivo, entre magistério e “sacerdócio”, ou “dom”. E. S. afirma que essa relação entre docência e trabalho voluntário não é senão uma fonte de frustração para o educador, já que a formação em licenciatura é tão árdua e penosa quanto a de qualquer outro profissional e, apesar de a escolha ser baseada nas aptidões do indivíduo, isso não significa que ele renuncie a uma remuneração adequada.

Por outro lado, ela qualifica certas atitudes de “vitimização” por parte de alguns colegas como posturas inaceitáveis e prejudiciais à categoria. E. S. acredita que esses fatores, associados à desvalorização da imagem do professor na sociedade, fazem com que cada vez menos jovens optem por cursos de licenciatura e escolham carreiras que lhes garantam bons rendimentos.

A professora define a si mesma como leitora compulsiva desde a infância, o que a levou a cursar Letras, na esperança de ter contato com autores de circuito alternativo, para além dos clássicos, que ela já conhecia. Seu desejo inicial de trabalhar com crítica literária acabou abrindo caminhos para que o magistério se apresentasse como uma possibilidade.

Quanto às obras que hoje seleciona para a própria fruição, a professora diz que tem optado por leituras direcionadas a temas de seu interesse pessoal, como a permacultura¹²⁸ e a área espiritual, embora lamente não ter tempo para ler ficção, ou “coisas que divirtam”, segundo suas palavras. Na primeira etapa da pesquisa com os 13 educadores, E. S. respondeu que, no último ano, havia lido romances de José Saramago (*Ensaio sobre a lucidez*), Gabriel García Márquez (*Memória de minhas putas tristes*) e do autor de *best-sellers* William Young (*A travessia*).

Quando respondeu ao questionário, a professora definiu literatura como “uma forma de expressão artística através da palavra”. Na ocasião da entrevista gravada, limitou-se a dizer que, em sua prática diária, a literatura cumpre a função de incentivar o senso crítico no aluno, além de “levar conhecimento” e proporcionar múltiplas experiências. Entretanto, para isso é necessário, segundo ela, convencer diariamente o aluno de que literatura “é uma coisa boa”. Seus alunos são, em geral,

¹²⁸ Segundo Petrônio Medeiros (2008), permacultura “é uma reunião dos conhecimentos de sociedades tradicionais com técnicas inovadoras, com o objetivo de criar uma ‘cultura permanente’, sustentável, baseada na cooperação entre os homens e a natureza”. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/permacultura/oque.htm>>. Acesso em: 09 nov. 2015.

resistentes à disciplina ou mesmo à própria prática da leitura, o que a faz procurar obras e autores próximos ao seu universo cultural:

Fui buscar... como é que é? O John Green¹²⁹. Fui buscar outros autores, coisas que eles estavam lendo, para poder, a partir dali, conseguir fazer com que tivessem mais leitura. E eu descobri que eles leem! Eu é que tenho que chegar até lá, pra depois fazer a caminhada inversa.

A postura flexível de E. S. se revela em outras posições da educadora, por exemplo, quando afirma que a literatura não teria necessidade de ser uma disciplina “guardada para o ensino médio”, mas algo trabalhado desde a pré-escola com a prática consciente da leitura e com o acompanhamento dos professores ao longo de toda a vida escolar do estudante. Para contornar a resistência de seus alunos ela procura temas que povoem seu imaginário ou que, segundo ela, “tenham a cara da turma”.

Assim como M. L., a professora E. S. trabalha no turno da noite, o que faz com que ela sinta os impactos da adaptação da escola ao ensino noturno. Para ela,

Com os mais velhos é muito bom, porque qualquer poesia que eu recite na sala de aula já dá um ‘up’. Os mais novos não. Dependendo da turma, vira gozação. Tu tens que saber mais ou menos medir como chegar na identidade da turma, pra não virar a palhaça da sala.

Com relação aos documentos oficiais, entre eles os PCNs da área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, E. S. afirma tê-los lido e julgado interessantes, “um material legal” que, com o tempo de sala de aula, ela abandonou em função das demandas cotidianas. Segundo a educadora, o texto fornecido pelo MEC seria mais relevante para os professores no começo da carreira. Assim como no caso de M. L., não é realizada pela professora uma análise com relação ao conteúdo dos documentos, o que revela um possível distanciamento de E. S. com relação ao material.

Quando perguntei sobre as lacunas deixadas pela graduação, E. S. foi categórica: “Faltou literatura contemporânea”. Ela decidiu cursar Letras justamente por sua paixão pela literatura. Esperava que no curso superior lhe fossem

¹²⁹ John Green é estadunidense, autor de obras muito populares entre os jovens, como *A culpa é das estrelas*, *Quem é você*, *Alasca?*, *Cidades de papel* e *O teorema Katherine*. Muitos de seus livros têm ganhado adaptações para o cinema, especialmente nos últimos anos. Green publica desde 2004.

apresentados novos autores e que fosse proporcionado o contato com obras alternativas ao circuito tradicional. Entretanto, as obras trabalhadas nas disciplinas de literatura eram, de acordo com seu relato, as mesmas que ela já havia lido na juventude, o que a teria feito perder o interesse pela área e voltar sua atenção às disciplinas de estudos linguísticos.

A literatura voltou a fazer parte de suas ocupações bem mais tarde, quando, já na condição de professora de língua portuguesa, ela se deparou com uma vaga para lecionar a disciplina na escola da rede estadual onde já trabalhava:

Quando o Lorea¹³⁰ lançou o ensino médio, aí eu vi aquela palavrinha ali, “literatura”, separada, engavetada em disciplina. Eu olhei pras gurias e disse: pô, tá aí um desafio! Eu queria ser professora de literatura pelo menos uma vez na vida, pra ver como é que é (...) e aí eu tive que me reestruturar, reestudar, ver como é que se dava aula de literatura.

E. S. decidiu trabalhar com adaptações de romances para o cinema, diante da precariedade do acervo da biblioteca escolar na época. Segundo Josafá Fernandez Gonçalves¹³¹,

A literatura brasileira fornece ao nosso cinema um farto material desde que as primeiras câmeras chegaram aos portos do Rio de Janeiro no início do século XIX. Tal é a profusão de adaptações cinematográficas de nossa literatura que se tornou comum no ensino médio a recomendação para que os estudantes assistam ao filme dele adaptado. Com isso, há ao menos três ganhos significativos: um para a literatura, outro para o cinema, outro para o estudante. (GONÇALVES, 2012, p. 212)

A respeito do uso do livro didático em suas aulas, E. S. qualifica o material como “acessório”, ou uma “carta na manga” em caso de necessidade ou de um imprevisto. Sempre que pode, ela procura não utilizar o livro e busca outras fontes de suporte pedagógico. Contudo, a falta de uma conexão estável de internet e a ausência de um laboratório de informática que funcione bem em sua escola fazem com que ela se veja obrigada a recorrer ocasionalmente ao manual.

Com relação à biblioteca escolar, E. S. admite que atualmente não tem frequentado o local, em função de uma série de fatores, entre eles, o acervo

¹³⁰ Escola Estadual de Ensino Médio Professor Carlos Lorea Pinto.

¹³¹ No livro *Ensino é crítica: a literatura no ensino médio*, Josafá Fernandez Gonçalves apresenta uma ampla lista de obras literárias adaptadas para o cinema.

reduzido, a desorganização do material e a instabilidade de horários de funcionamento. Segundo ela,

A última vez que quis fazer um trabalho de pesquisa, cheguei lá, os livros que tinha (era porque) alguém que tinha feito Letras doou. Eram antiquíssimos, uma prateleira lá embaixo, assim... Não tem pra todos, então não tem como... Fica muito complicada a questão da biblioteca. O acervo também é muito pequeno.

A professora aproveita o argumento para denunciar a infraestrutura precária da escola estadual onde trabalha. Apesar de considerar o educador como o principal “recurso” para a aprendizagem, ela lamenta as condições insatisfatórias da biblioteca e da sala de informática, que restringem as suas opções metodológicas. Quanto aos alunos, ela gostaria que fossem mais curiosos e críticos, com maior disposição para aprender. Nesse sentido, E. S. diz contar com o apoio dos gestores escolares, embora admita que isso não garante a qualidade de seu trabalho, que esbarra na carência de recursos. Para ela, “todo o mundo faz do limão uma limonada”.

3.6.3 “Eu não conseguiria fazer outra coisa que não fosse ensinar” – um café com R. M.

R. M. tem 53 anos, é natural do Rio Grande e professora há 26 anos. Em situação semelhante à de E. S., o pai de R. M. concluiu o curso clássico, uma antiga modalidade do atual ensino médio, e sua mãe possui formação no antigo curso primário, uma das etapas do atual ensino fundamental. Sua história como leitora está diretamente ligada à figura paterna:

Quem me iniciou no mundo das letras foi meu pai. Ele era um daqueles leitores que sempre têm à mesa de cabeceira mais de um livro. Ele sempre leu os clássicos da literatura e orientava minhas leituras nesse sentido. Inclusive, muitos dos clássicos que eu tenho em casa foi parte da sua biblioteca. Essa é uma das memórias mais queridas que eu tenho de meu pai: o gosto que tinha pela leitura, pela boa música, pela arte e pela beleza. Ah... E era um homem muito bonito!

R. M. concluiu a graduação pela FURG em Letras Português-Francês em 1983. Conhecemo-nos na primeira fase da pesquisa, quando entrei em contato para

que respondesse ao questionário. Ela leciona em uma escola tradicional, com mais de um século em atividade, localizada no centro da cidade. O prédio antigo e imponente remete aos tempos áureos da instituição, quando gozava de grande prestígio social em um passado não muito distante. A escola tem aproximadamente dois mil alunos, 108 professores e 15 funcionários, sendo, provavelmente, o maior estabelecimento de ensino da rede básica no município.

À época da entrevista, meados de junho de 2015, ela se encontrava afastada por uma licença-prêmio. Por essa razão, marcamos nosso encontro em um café no centro da cidade. O fato de ser um local público acarretou pequenos problemas no áudio da gravação, contaminado por falas sobrepostas. O barulho das outras mesas interferiu em nossa conversa, a ponto de mudarmos para um espaço mais reservado, a fim de conquistar certa privacidade e silêncio.

Quando finalmente conseguimos dar início à gravação, perguntei à professora como ela reagia à ideia socialmente legitimada de que ser educador é uma profissão para poucos, algo como uma vocação, uma missão a ser cumprida. Segundo ela, quando fez a opção pelo curso de Letras, jamais poderia imaginar que, ao final de sua carreira, a remuneração de um professor estaria tão defasada. Em sua época de estudante, R. M. via seus professores de escola pública sendo reconhecidos socialmente e com salários condizentes com seu trabalho e formação. Foi uma surpresa desagradável deparar-se com uma realidade tão diferente daquela na condição de educadora. De fato, como confirma Cyana Leahy-Dios,

Em um passado não muito remoto, o profissional do magistério era um dos pilares da sociedade brasileira, juntamente com o médico, o padre e o juiz. Essa imagem desapareceu junto com o empobrecimento da profissão docente, o que nos reposicionou junto aos menos privilegiados, com um valor social baixo, aliado a uma autoestima ainda mais baixa. (LEAHY-DIOS, 2000, p. 199)

Apesar de atribuir aos baixos salários o fato de cada vez menos jovens decidirem por cursar licenciatura, e de defender a luta por melhores condições de trabalho e reconhecimento, ela acredita ter sido vocacionada para o magistério. Com um tom nostálgico de quem está prestes a enfrentar a aposentadoria, R.M. assegura que não conseguiria fazer outra coisa que não fosse lecionar e cogita a ideia de seguir ensinando.

A escolha profissional de R. M. é fruto de um processo dinâmico, resultado de tentativas frustradas com outras opções de graduação e, finalmente, o encontro com o curso de Letras. Inicialmente, segundo ela, desejava ser jornalista, mas seu pai não permitiu que estudasse no município vizinho de Pelotas, que oferecia o curso. Na sequência, decidiu prestar vestibular para Medicina, mas não foi aprovada por poucos pontos. Ingressou no curso de Letras, pelo qual “se apaixonou completamente”, conforme seu relato. O fato de R. M. possuir sólida formação anterior em língua francesa também contribuiu para que o curso lhe “abrisse um leque de possibilidades”.

Esse leque aberto permitiu que R. M., apesar de professora de literatura e língua portuguesa, participasse como supervisora em sua escola do PIBID¹³² de língua francesa, disciplina inexistente hoje nos currículos da rede pública, mas que integra o programa. Grande admiradora da iniciativa, a professora afirma que, quando estava em contato com os acadêmicos de Letras no ambiente da escola, ouvia constantemente suas queixas a respeito da infraestrutura precária da instituição.

Na condição de professora supervisora do programa no “Subprojeto Francês”, ela foi ganhadora de uma bolsa de estudos de um mês na cidade de Nantes, na França, oferecida pela CAPES através de edital em âmbito nacional. O prêmio, que ela dividiu com apenas outra professora em todo o país, fez com que passasse a ser reconhecida entre seus pares e gestores. Segundo ela,

Esse projeto, o PIBID, foi bastante positivo pra mim. E o fato de a gente ter ganhado aquela bolsa (naquele ano em que fomos duas professoras do Brasil de escola fundamental), eu acho que isso fez com que os gestores na minha escola passassem a olhar de maneira diferente. Acho que isso fez com que eles enxergassem assim: “ah... né... nossa professora ganhou!”. Tirando a docência, (foi a) melhor experiência de formação da minha vida.

Pergunto a R. M. como ela conceituaria literatura. Na primeira fase da pesquisa, quando respondeu ao questionário, a professora afirmava que literatura era “a transfiguração do real, a realidade recriada pelo artista e retransmitida através da língua”. Meses mais tarde, sua resposta parece guiada por outros princípios: “literatura para mim hoje, em licença-prêmio, é lazer, evasão. Eu leio diariamente,

¹³² Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

mas não leio hoje com aquele olhar voltado para o ensino de literatura”. Livre do dever profissional, a literatura atinge outras dimensões, cumprindo um papel diferente na vida de R. M., que afirma ler atualmente apenas como fruição.

Quando respondeu ao questionário, R. M. afirmava ter lido nove livros de ficção no ano anterior, o que a destacou entre o grupo de professores participantes da pesquisa. Em seu “cânone particular” estavam obras de Mia Couto, Mario Benedetti, Isabel Allende, Carlos Drummond de Andrade, Héctor Habad, Pascal Mercier, entre outros. Segundo ela, suas escolhas são feitas sem um critério definido: podem ser indicações de amigos ou mesmo a força do nome de um autor, que a faz adquirir a obra sem necessitar de referências prévias sobre o título.

Ao discorrer a respeito das dificuldades encontradas durante sua vida profissional com relação ao trabalho com a literatura, R. M. assegura que despertar o gosto pela leitura em seus estudantes sempre foi um desafio constante, sobretudo no primeiro ano do ensino médio, em que muitas vezes é necessário inclusive ensinar-lhes a distinguir um texto literário dos demais. A resistência por parte dos alunos à leitura de obras de maior volume era outro obstáculo ao desenvolvimento de um trabalho mais consistente com as obras. R. M. acredita que a carga horária destinada às aulas de literatura é um dos fatores mais preocupantes:

Uma aula de literatura? É humanamente impossível fazer um trabalho decente! Eu acho que arte se ensina, porque a gente precisa de alguém que tenha um pouquinho mais de conhecimento (porque também não é tanto assim), que tenha um pouquinho mais de conhecimento que a gente e diga: “olha, isso aqui é legal que tu leias, tu vais gostar, porque vai te falar sobre isso, isso e isso... e aquilo”. Um orientador das tuas leituras. Eu tive em casa, porque meu pai lia muito.

No mesmo excerto é possível perceber que papel R. M. atribui ao educador: o de orientador de leituras, de mediador entre a obra e o sujeito leitor. Para a professora, que conviveu com um pai leitor e incentivador de suas descobertas como leitora, a escola é a responsável por preencher as lacunas deixadas por relações familiares e sociais em que esse estímulo não existe. Parafraseando Paulo Freire, R. M. afirma que a escola deve ser a porta de entrada para uma leitura do mundo: “Por que a escola tem de lidar só com as durezas da vida e não ensinar as bonitezas da vida?”.

E, nessa rotina de desafios, ela relata não haver espaço para a frustração. Suas aulas sempre foram preparadas com antecedência, buscando estar em sintonia com os acontecimentos narrados nos noticiários e mídias sociais. Assim como a professora M. L., ela afirma não ter problemas de disciplina com seus alunos. E a respeito do cansaço ou demais decorrências do excesso de horas/aula ministradas, ela garante que se tratava de um cansaço físico, jamais causa de arrependimento.

R. M. também se diz leitora dos documentos oficiais norteadores, oferecidos pelo MEC. Segundo ela, a escola proporcionou a leitura coletiva em algumas reuniões pedagógicas. A professora também afirma ter lido recentemente o conteúdo do PNE, no intuito de avaliar se sua prática estava de acordo com as orientações do texto. Embora a escola tenha realizado reuniões para apresentar os documentos, R. M. observa a insuficiência desses momentos, enquanto faz uma espécie de análise retrospectiva da própria conduta profissional:

Eu acho que trabalhei conforme eu tinha que trabalhar, de acordo com as orientações. A minha escola não tem a rotina de fazer reunião pedagógica. Então a gente faz uma reunião por ano, o que eu acho um absurdo. Era pra ter uma por semana, no mínimo. A maneira como eu me construí como profissional foi mais ou menos um trabalho solitário, porque não tinha parceria na escola, a não ser com um ou outro colega. Dentro da escola não há um lugar pra discussão.

Quanto à seleção de conteúdos e à metodologia adotada, R. M. reconhece que segue parcialmente o programa determinado para as aulas de literatura. Ela tem consciência de que os tópicos induzem que se ensine “história da literatura”, com ênfase para a periodização. Para o trabalho com o texto literário, costuma solicitar a leitura completa da obra, ainda que provoque certa resistência por parte dos alunos.

Pergunto à professora se a graduação em Letras havia deixado lacunas, perceptíveis em sua prática docente. Para R. M., o curso correspondeu às expectativas. Ela ainda ressalta que, se fosse possível, viveria novamente a experiência de ser acadêmica do curso de Letras, que teve disciplinas acrescidas recentemente em seu quadro de sequência lógica (as quais gostaria de cursar). Em linhas gerais, ela avalia sua formação acadêmica como excelente e muito sólida, complementada no hábito regular de ler e estudar em casa.

Quanto ao livro didático, R. M. afirma utilizá-lo “às vezes”, em função da insuficiência de cotas para o uso da máquina copiadora da escola e da escassez de livros no acervo da biblioteca. Segundo a professora, ela se vê obrigada a utilizar o manual. Ela observa que, entre seus colegas, muitos usam somente o livro didático, o que limita muito o contato com vertentes plurais de pensamento teórico, já que a única perspectiva adotada será a do autor do livro. Outro fator negativo observado por R. M. é a dependência do professor diante do livro didático, o que faz com que o aluno passe a questionar inclusive a necessidade de aulas presenciais.

A biblioteca de sua escola, segundo R. M., é um espaço amplo e mal organizado. Possui um bom acervo de livros e periódicos, mas não conta com uma bibliotecária; é uma professora em desvio de função que atua no setor. O fato de não ter um profissional amplamente capacitado acarreta problemas na catalogação e organização dos volumes, bem como a carência de projetos que movimentem o ambiente. Ela reconhece, com pesar, que os estudantes gostam de frequentar a biblioteca, mas “ficam lendo revistas, lendo *Caras*, lendo *Veja*”.

Quando pergunto o que R. M. desejaria para que seu trabalho atingisse um maior rendimento, ela corrobora as reivindicações de suas colegas entrevistadas: quer uma sala multimídia funcionando adequadamente, com material que contemple a realidade da escola em que trabalha. Ela também acredita que a cota para as fotocópias não é suficiente, o que interfere diretamente no acesso a materiais alternativos ao livro didático. Como última observação, a professora lembra que investir na biblioteca é fundamental.

Para finalizar, peço que ela discorra sobre sua relação particular com os gestores da escola. R. M. acredita ter conquistado o respeito da equipe diretiva com o tempo, já que no começo de sua carreira era identificada como “aquela que tá inventando moda”, ou ainda, “aquela que causa problemas”, em função de seus métodos pouco ortodoxos. Ela atribui a mudança de tratamento, que observa ter acontecido por parte de seus supervisores, ao reconhecimento dos alunos e por parte da Universidade, desde a consolidação da parceria firmada pelo PIBID. Segundo a professora, hoje ela é vista de outra forma, embora seu trabalho tenha sido alvo de críticas no passado.

3.6.4 J. C.: a professora que sonha com os palcos

A escola de J. C. é a mais afastada do meu trajeto usual. Foi necessário agendar com antecedência a visita, para ter certeza de que encontraria a professora com tempo suficiente para uma conversa sem pressa. A Vila da Quinta, distante aproximadamente 20 quilômetros do centro, é um distrito do município do Rio Grande, com aproximadamente oito mil habitantes. A escola de J. C. está localizada próximo à rodovia Rio Grande-Pelotas (BR-392), o que atrai muitos educadores do município vizinho concursados em Rio Grande. O local, que conta com mais ou menos 700 alunos e 70 professores, atende às etapas de ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA).

J. C. é natural do Rio Grande, reside em um bairro próximo ao centro da cidade, tem 46 anos e atua como professora há 22 anos. Ela concluiu o curso de Letras-Português na FURG em 1991 e não possui título de pós-graduação. Conheci-a na primeira fase da pesquisa, quando ela me recebeu rapidamente na escola, apressada para concluir o expediente de trabalho. Suas respostas ao questionário foram breves, deixando transparecer certo desconforto com a situação.

No retorno à escola para a realização da entrevista gravada, J. C. me recebeu novamente no espaço da biblioteca, alegando pouco tempo, já que teria deixado sua turma copiando “a parte teórica” do conteúdo enquanto me atenderia. A situação causou-me constrangimento, tanto por interromper sua aula quanto por saber que teria menos tempo que o esperado para a entrevista.

J. C. iniciou seu relato afirmando que acredita na vocação como garantia de manutenção do professor em sala de aula: “Se tu não tens vocação, muitas pessoas desistem”. Para ela, ser professor é uma tarefa árdua, que exige equilíbrio entre a necessidade de remuneração adequada e o amor pela profissão. Ela atribui ao baixo salário do professor e à desvalorização social dos docentes da rede básica o fato de poucos jovens optarem por seguir a carreira. A professora ainda faz uma ressalva, afirmando que no caso dos professores federais a situação é diferente, já que gozariam de maior *status* na sociedade e maior remuneração.

J. C. declarou que jamais imaginara que seria professora. Inicialmente, pensava em cursar Educação Física ou Artes Visuais, mas acabou desistindo e prestou vestibular para Letras, pela afinidade que tinha com a língua portuguesa. Ela

admite que não planejava exercer a profissão e que seu principal objetivo com o curso era estudar para aumentar seus conhecimentos:

Claro que quando me formei, tive que assumir essa função. E aí eu passei a gostar, porque antes eu não me via como professora. Só me vi como professora quando comecei a trabalhar. E comecei a gostar, então, resolvi seguir, porque já tinha no fundo uma vocação e não sabia.

Em sua rotina como professora de literatura, J. C. observa que os estudantes não costumam ver a disciplina com bons olhos, o que ela atribui ao fato de não gostarem de ler. Segundo ela, os alunos que gostam de estudar literatura na escola são justamente aqueles que já cultivam o hábito da leitura em ambiente doméstico. A professora, que se sente presa ao cronograma de atividades exigido pelo programa de conteúdos, admite que, em função disso, muitas vezes não consegue oferecer opções mais atraentes aos seus alunos.

Com relação às suas leituras pessoais, desvinculadas de seu trabalho, J. C. queixa-se da vida corrida que leva e que muitas vezes a impede de ler tanto quanto gostaria. Seus pais concluíram o equivalente ao ensino fundamental e, apesar do pouco tempo de estudo, ela relata que sua mãe costumava ler muitas histórias infantis, o que fez com que ela desenvolvesse o gosto pela ficção desde muito jovem. A professora afirma que, quando pode, escolhe suas leituras pelo enredo ou pela temática: “Se não é um tema que eu gosto eu não consigo ir até o fim”. Na primeira fase da pesquisa, ela havia lido duas obras de ficção no ano anterior: *Doidas e santas*, da cronista gaúcha Martha Medeiros, e *A falecida*, de Nelson Rodrigues.

O vínculo com o gênero dramático é notável no discurso e na prática docente de J. C. Assim que ela aprendeu a ler, desenvolveu o hábito de encenar com suas primas os clássicos da literatura infantil. Afirma que, sempre que pode, também associa o ensino de literatura com outras artes, como a pintura e as artes plásticas. É possível perceber, em seu relato, a falta de contato com correntes teóricas da educação, ou mesmo com termos já usuais no cotidiano de sala de aula, como a interdisciplinaridade, que ela sugere, sem, no entanto, mencionar:

Geralmente eu gosto de trabalhar a literatura voltada para as artes. Também gostaria de ter feito educação artística e não fiz. Então, eu já fazia trabalho literário com os alunos voltado para as artes.

Geralmente, quando eu trabalho poesia, eu trabalho com “desenhos” relacionados. Às vezes eu trabalhava a própria prosa: “pega uma cena e faz um desenho”. Agora tá muito “em moda”, quando faz aquele trabalho de recuperação... aí vem o professor de português e faz as questões “em cima”, vem o de educação artística e faz as questões “em cima”...

J. C. coordena um projeto com um grupo de teatro na comunidade escolar. Essa parece ser a atividade mais prazerosa e satisfatória para a professora, que realiza atividades regulares envolvendo artes cênicas há muitos anos na mesma escola. Ela afirma gostar muito de propor tarefas que envolvam o aspecto lúdico e acredita ter vocação para ser uma “arte-educadora”. A relação entre o teatro e as aulas de literatura se dá por meio da adaptação de obras literárias para encenação. J. C. costuma escolher com seus alunos um determinado texto e distribuir os papéis das personagens entre o grupo:

Quando eu vejo que tá se formando, que o texto literário “saiu do papel” e tá ganhando vida e o aluno não vai esquecer daquilo...! Porque pra ele é muito importante, ele gravou aquelas falas, ele já sabe quem é o autor, como é o personagem, como é que ele sente, como é que ele pode agir, como é que ele pode fazer diferente... Então, é muito gratificante!

Segundo J. C., a participação ou não no grupo de teatro fica a critério do aluno. Para tanto, os ensaios são realizados no turno inverso ao das aulas, como atividade extracurricular. Além dos encontros, os integrantes registram suas impressões sobre as atividades em um portfólio, que ela guarda com muito apreço. J. C. diz que, nos dias de ensaio, volta para casa feliz e realizada com o seu trabalho.

Entretanto, quando questionei quais eram suas maiores dificuldades no trabalho com a disciplina de literatura, ela foi categórica: “a questão da leitura”. Segundo a professora, seus alunos estão acostumados a lidar com questões “teóricas”, que envolvam copiar textos e resolver exercícios. Mas quando é sugerida a leitura de alguma obra na íntegra, forma-se uma barreira muito grande. Os alunos passam a procurar resumos na internet e apresentam “tudo pronto”. Como forma de contornar essa situação, J. C. solicita uma apresentação oral do trabalho de análise, para que possa realizar a verificação da aprendizagem da forma mais eficaz.

Para J. C., o ensino institucionalizado de literatura no ensino médio atua como uma espécie de complementação aos conhecimentos gerais de seus estudantes. Se

não fosse a disciplina na escola, o aluno “nunca saberia o que é literatura, ele vai ficar sempre naquela aula de português”. Ela defende o incentivo à leitura na sala de aula como forma de oportunizar o contato do jovem com a ficção e com o componente lúdico das obras.

Perguntei à professora J. C. se ela havia lido os PCNs e/ou demais documentos oficiais norteadores do trabalho docente fornecidos pelo MEC. Ela hesita. Fala sobre o teatro que faz com os alunos... fala sobre a relação entre a literatura e outras artes. Insisto e pergunto se esses temas são abordados nos PCNs; ela diz que sim e segue discorrendo sobre o teatro, queixando-se do engessamento do conteúdo, dizendo que é solicitada a seguir o programa. Pergunto se os professores de sua escola tiveram oportunidade de ler os documentos. Ela responde, rapidamente, que alguns leram durante reuniões escolares, mas não parece confortável com a pergunta e percebo que pretende mudar de assunto. Finalmente, pergunto se foi nos PCNs que ela encontrou uma possibilidade de aliar literatura e outras artes. E então, J. C. admite: “Na verdade eu encontrei o ‘gancho’ porque eu gosto. Não segui as orientações dos PCNs. Tem alguma coisa na minha vocação, de trabalhar essa parte, como se diz... arte-educadora, né? Gosto muito”.

Quanto aos critérios utilizados na preparação de suas aulas, J. C. afirma que, após 23 anos de exercício da função, já teria internalizado determinados procedimentos e que automaticamente “imagina” como trabalhar cada conteúdo. Ela costuma utilizar filmes baseados em romances da literatura brasileira, assim como E. S. Outra estratégia é realizar seminários em grupos com os alunos; cada grupo fica responsável pela leitura e apresentação de uma obra para a turma. A professora seleciona determinados romances, apresenta rapidamente episódios do enredo e os grupos elegem a obra que preferem estudar.

Com relação às lacunas identificadas por J. C. em sua formação acadêmica, ela acredita que o curso de Letras não prepara efetivamente o estudante para ser professor. Ela afirma que aprendeu ou “concretizou o aprendizado”, conforme suas palavras, com o cotidiano de sala de aula. Para a professora, “Ficou muito teórico, muito distante. Eu acredito que aprendi muito trabalhando, dando aula”. Sobre o uso do livro didático, J. C. diz o seguinte:

Eu faço assim: a escola recebe os livros e eu dou uma olhada (para ver) se me agrada. A gente escolhe, mas nem sempre vem o escolhido. Quando chega o livro, a gente vê se é aquele solicitado ou

não... e aí algumas coisas eu uso bastante, principalmente os textos... então ali já estão o conteúdo e os textos. Eu aproveito muito, só que se eu vejo que está faltando alguma coisa, aí eu trago essa parte que está faltando ou faço a sugestão em forma de trabalho. Depende da experiência que o professor tem. Certos conteúdos servem para fazer um trabalho e certos conteúdos é melhor fazer uma prova. E aí a gente vai jogando.

Pergunto se, então, ela utiliza o livro como uma espécie de apoio e ela responde que sim. J. C. demonstra ser em parte o que se costuma classificar como professor “conteudista”. Ela reforça essa característica em vários momentos da entrevista, quando assinala a importância de “vencer” o conteúdo proposto para as aulas de literatura em cada etapa do ensino médio. Com relação ao uso do livro didático, ela não tece qualquer crítica ao material, preferindo salientar a praticidade de ter textos e atividades disponíveis para o uso em sala de aula. Quando afirma realizar adaptações ou complementação, também não deixa claros os critérios ou metodologia utilizados para tal. Entretanto, o fato de J. C. trabalhar com filmes, teatro e com o que ela qualifica como “componente lúdico” das obras, faz de suas aulas um espaço agradável de troca e de possibilidades de criação, além de proporcionar o contato com diferentes suportes e linguagens.

A respeito das visitas à biblioteca escolar, a professora relata que, em função do tamanho pequeno da sala, seria inviável levar uma turma inteira para trabalhar no local. Ela prefere escolher algumas obras e levar o material para a sala de aula, onde os alunos podem selecionar suas leituras, de acordo com a proposta pedagógica estipulada:

Eu vou lá, explico a parte teórica e seleciono alguns contos, crônicas, fábulas. Os romances eu já deixo pra trabalhar no segundo ano, porque eles (os alunos de primeiro ano) são novatos, estão recém aprendendo o que é literatura. Então eu procuro entrar com um texto curto. Levo para a aula e eles começam a manusear os livros dessa maneira. Eles ficam manuseando, leem um pouco, se não gostam da história, trocam. Já quando chegam no segundo ano, que daí ainda estamos presos ao conteúdo, eu pego os romances, conto um pouco das histórias, para que eles se sintam interessados em saber. Conto uma parte do enredo. Mais ou menos assim, dessa forma.

Nos encaminhamentos finais da entrevista, pergunto à professora J. C. quais seriam as suas principais reivindicações para que sua prática docente obtivesse resultados mais satisfatórios. Inicialmente, ela assinalou a falta de reconhecimento

por parte do poder público, justificando a luta histórica do magistério por melhores salários e condições de trabalho adequadas. Em seguida, disse que gostaria que seus alunos demonstrassem a compreensão de que a liberdade do professor é limitada pelas imposições do programa de conteúdos e de que nem sempre ela pode trabalhar conforme sua vontade.

J. C. ainda salientou o desejo de contar com uma sala específica para as aulas de literatura, equipada com uma pequena biblioteca e computadores. Esse último “pedido” ela qualifica como um sonho de difícil realização, pelo fato de estar em uma escola pública. Segundo ela, um “sonho mais possível” seria ter em todas as salas de aula um projetor multimídia ou uma TV. Assim como as demais professoras entrevistadas, J. C. se queixa da infraestrutura precária da escola e das dificuldades com o manuseio de equipamentos de áudio e vídeo, fato que interfere no andamento das poucas horas/aula de que dispõe:

Ontem mesmo eu ia terminar de assistir esse filme, que te falei. E aí nós levamos quase duas horas “montando” o multimídia. E aí desestimula! Quando faltavam cinco minutos para terminar a aula, conseguimos. Então, por mais boa-vontade que tu tenhas, desmotiva...

Para finalizar, pergunto se a professora tem apoio da equipe gestora de sua escola para a realização de seu trabalho. Ela considera que sim, que sempre que propõe um trabalho diferenciado relacionado às artes, os gestores apoiam e costumam demonstrar contentamento. J. C. se despede de nosso breve encontro afirmando: “O aluno precisa vivenciar. Se eu chego e dou o conteúdo e não peço nada em troca, ele esquece. Agora, se ele vivenciou o conteúdo, ele não esquece”. É provável que o que ela define como “vivência do conteúdo” sejam as propostas relatadas por ela de trabalhos diretamente com as obras, além das aulas de teatro. Apesar de não conceber maneiras de renunciar ao conteúdo programático, o discurso de J. C. é marcado pela responsabilidade de verificação/avaliação através de uma experiência concreta com o texto literário.

3.7 Entrecruzamentos dos discursos: considerações a respeito das entrevistas

À medida que realizava a leitura atenta de cada uma das entrevistas, foi possível estabelecer determinados pontos de diálogo ou dissonâncias entre os discursos. Em diversos momentos e independentemente do perfil de cada profissional, as opiniões pareciam orquestradas, como se eu estivesse diante de uma única professora de literatura. Em outros, porém, pude presenciar quatro posturas completamente únicas, marcadas por camadas de história e vivências intransferíveis.

Assim, traçar uma espécie de “perfil” do professor de literatura em Rio Grande certamente ultrapassa a mera justaposição de representações. É, antes, uma tentativa de estabelecer relações entre o fazer profissional desses sujeitos, socialmente inseridos em um ambiente hostil e em um contexto de crise, mas individualizados e movidos por suas trajetórias pessoais.

Em linhas gerais, as quatro entrevistadas, com idade entre 42 e 53 anos, possuem tempo considerável de experiência docente¹³³, tendo consolidado conceitos razoavelmente claros a respeito do exercício da função. Com relação à titulação acadêmica, duas possuem cursos de especialização *lato sensu* e duas apenas concluíram a graduação em Letras. Apesar do aumento significativo de professores da rede básica com título de mestrado e doutorado, nenhuma das entrevistadas declarou abertamente ter interesse em seguir com os estudos¹³⁴. Duas delas, provavelmente pela aproximação da aposentadoria, revelam um discurso nostálgico e marcado pela ideia de conclusão de uma etapa importante da vida.

Com relação à escolha profissional, alguns pontos em comum nos discursos são interessantes para a discussão: todas relataram uma experiência de “arrebato” após o ingresso na graduação. Nenhuma das entrevistadas tinha a pretensão inicial de cursar Letras, tendo abdicado de seus projetos iniciais de atuar em outras áreas. Em contato com as disciplinas, porém, as quatro revelaram ter surgido um sentimento de aproximação e identificação com o curso, fato que acabou

¹³³ Entre 15 e 26 anos de atuação no magistério.

¹³⁴ Atualmente, de acordo com o plano de carreira do magistério público estadual, a gratificação concedida pela conclusão de um curso de especialização, mestrado ou doutorado corresponde a 10% de acréscimo sobre o salário básico do professor, independente da titulação obtida, sendo permitida apenas uma progressão. Apesar do pequeno incentivo à formação continuada, no ano de 2006, dos 74.869 professores estaduais ativos no Rio Grande do Sul, 29.470 possuíam curso de pós-graduação. Dados disponíveis em: <cpers15nucleo.com.br/textos/plano_carreira_edicao_para_a_sineta.doc>. Acesso em: 26 jan. 2016.

por conduzi-las à conclusão da licenciatura e seguir a carreira docente. Trechos como “passei a gostar”, “entrei no curso de Letras e me apaixonei completamente”, “no meio do caminho comecei a trabalhar a questão da educação” e “fiz Letras Português-Inglês e me apaixonei pela ideia de ensinar” legitimam tal afirmação.

Via de regra, as paixões são consideradas historicamente como guias do movimento humano, o que internamente conduz a tomar determinada atitude diante da realidade vivida. Assim, a paixão conduz a uma combinação de sentimentos associados à dor e/ou ao prazer. Em síntese, ser “apaixonada pelo magistério” não implica necessariamente uma visão sublime relativa ao próprio trabalho, mas admitir ser movida por um impulso, em certa medida, incontrolável.

Da mesma forma, nenhuma das professoras aceita a ideia de que o magistério esteja mais associado a uma vocação, missão ou sacerdócio do que a uma carreira profissional, que inclua valorização por parte dos agentes públicos e da sociedade em geral. Em diferentes níveis, as quatro entrevistadas assinalaram que a luta por condições dignas de trabalho é essencial para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade. Entretanto, todas acreditam que ser professora é tarefa do afeto, que ultrapassa a formação técnica e está ligada a uma espécie de inclinação pessoal que se revelou com o passar do tempo.

Com relação à ideia de sacerdócio ou vocação associada ao magistério, tal conexão está diretamente relacionada ao processo de feminização da profissão docente, que, progressivamente, passou a conceber a imagem da professora como uma extensão da mãe, como uma espécie de “cuidadora” do alunado, que desempenha suas atividades por inclinação de alma, por possuir um dom especial para isso (LOURO, 1997, p. 78). Segundo Bruschini e Amado,

Com tão poucas vantagens, em suma, como se explica que o magistério ainda seja visto como sacerdócio ou vocação? Provavelmente porque a ideologia da vocação, do amor e da dedicação tem justamente por função encobrir as condições concretas em que se dão as relações de trabalho. Esvaziando a carreira de seu conteúdo profissional leva à quase inexistência de reivindicações de melhores salários e mais poder por parte da categoria. (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 7).

A ideia de vocação, ainda que rejeitada *a priori* pelas professoras entrevistadas, parece embutida na escolha profissional através do conceito de

“arrebato”, como se fosse impossível escapar às leis do destino. Quanto às ilusões da escolha profissional, novamente são relevantes as observações de Bruschini e Amado:

Historicamente, o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas. Ligado à ideia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente. Influenciadas por essa ideologia, as mulheres desejam e escolhem essas ocupações, acreditando que o fazem por vocação; não é uma escolha em que se avaliam as possibilidades concretas de sucesso pessoal e profissional na carreira (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 7).

Entretanto, a permanência histórica das mulheres como maioria na carreira docente não significou necessariamente a manutenção do perfil dessas educadoras. As professoras normalistas, restritas ao contexto do ensino primário de outrora, passaram a ocupar as universidades em busca de cursos de pós-graduação, em um processo de profissionalização progressiva da carreira docente. Prova disso são os índices de ingresso e conclusão de cursos superiores, divulgados em 2015 pelo portal do MEC¹³⁵: “O percentual médio de ingresso de alunas até 2013 foi de 55% do total em cursos de graduação presenciais. Se o recorte for feito por concluintes, o índice sobe para 60%”.

As professoras entrevistadas atribuem à desvalorização da carreira e às dificuldades que envolvem a profissão os altos índices de rejeição aos cursos de licenciatura por parte dos jovens que realizam inscrição no SISU. Por seu turno, M. L. acredita que o estudante desses cursos atualmente almeja seguir a carreira acadêmica e vislumbra uma vaga como professor universitário, relegando a educação básica a uma última opção. As demais entrevistadas afirmam que os baixos salários e a falta de estímulo são os principais motivos do esvaziamento dos cursos de formação de professores no país.

¹³⁵ Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/mulheres-sao-maioria-no-ingresso-e-na-conclusao-de-cursos-superiores>>. Acesso: dez. 2005.

Para compreender tal crise, constatada nos cursos de licenciatura, talvez seja interessante conceber os cursos de formação de professores como parte de um projeto político (e histórico) de educação para o país. O que está em crise é, portanto, o próprio sistema educacional que temos mantido e que não mais se sustenta. Assim, se é consenso que a escola já não corresponde às expectativas sociais enquanto instituição responsável pela formação intelectual dos jovens, então qual a razão para que alguém desejar seguir a carreira docente? Ao mesmo tempo, onde localizar a gênese da crise? De acordo com Antônia Aranha e João Valdir de Souza (2013), essa seria uma tarefa hercúlea, já que ela se desenvolveu em paralelo à própria constituição dos sistemas de ensino no país. Segundo os autores, com relação à crise nos cursos de licenciatura,

Ela combina ingredientes de natureza muito diversa, mas o elemento-chave da sua explicação é o baixo valor do diploma de professor, sobretudo na educação básica, tanto no mercado de bens econômicos (salário) quanto no mercado de bens simbólicos (prestígio). Esse baixo valor do diploma expressa uma terrível contradição: quanto mais expandimos a oferta do ensino escolar, maior se revela nossa dificuldade de formar professores para atendê-la. Quanto mais escolarizada se torna nossa sociedade, maior é a sensação de que a escola não corresponde ao que esperamos dela no nosso tempo. (ARANHA; SOUZA, 2013, p. 10)

Quanto à forma como a literatura é concebida pelas quatro professoras, as respostas apresentaram divergências significativas, o que certamente influencia no planejamento e execução de seu trabalho em sala de aula. No caso de M. L., a literatura é vista como “a arte da escrita”. Já para R. M., que se encontrava afastada por uma licença, naquele momento a literatura relacionava-se à evasão, à fruição e ao deleite pessoal, dissociada do fazer profissional. No caso de E. S. e J. C., contudo, o caminho escolhido foi o de problematizar o trabalho com a disciplina, no lugar da construção de um conceito objetivo. Em todos os casos, em que pese a complexidade do tema, é notável certa displicência em elaborar a resposta, já que nenhuma das quatro relativizou o conceito ou mencionou a pluralidade de acepções que envolve o termo.

Quanto ao uso do livro didático, duas professoras afirmaram não o utilizar, enquanto as outras o fazem com restrições. Nenhuma delas parece confirmar a hipótese inicial de que o professor de literatura utiliza o manual como única fonte de

conteúdo para suas aulas. Mesmo as professoras que fazem uso regular do livro didático relatam buscar outros materiais e recursos, como filmes e o trabalho com teatro. Entretanto, a ausência de momentos de reflexão sobre a própria prática leva muitas vezes à aceitação do conteúdo programático escolar e das atividades propostas pelo material, o que afasta possibilidades de contato com obras e autores do circuito alternativo.

A falta de tempo e o desgaste oriundo da atividade docente também interferem diretamente na disponibilidade do professor da rede básica para realizar leituras não relacionadas ao seu trabalho. As professoras entrevistadas não são diferentes; quando questionadas a respeito de seus hábitos de leitura, queixaram-se da rotina intensa e cansativa, que lhes toma praticamente todo o tempo e faz com que escolham ler justamente obras que possam ser aproveitadas no trabalho em sala de aula ou que lhes garantam momentos de prazer e relaxamento.

M. L. e E. S. têm predileção por obras de teor religioso ou espiritualista. As duas também afirmam realizar a leitura de romances direcionados ao público jovem como estratégia para conquistar seus alunos, oferecendo a possibilidade de trabalhar com obras que fazem parte de sua realidade fora do ambiente escolar. Segundo E. S., ao optar pelo trabalho com *best-sellers*, sobretudo aqueles que são voltados para o público adolescente, foi possível descobrir que muitos de seus alunos já consumiam esse tipo de obra. A professora encontrou um caminho para introduzir o hábito da leitura em sala de aula: “O que agrada a eles, eles leem. Eu é que tenho que chegar até lá e fazer a caminhada inversa”. Segundo Felipe Pena,

Há uma lacuna nos estudos literários sobre *best-sellers*. Poucos são os acadêmicos interessados no gênero, que sofre com juízos de valor pré-concebidos e uma desvalorização estética disseminada pela mídia. Por essa premissa, o que é fácil de ler não tem valor literário, e quem discorda dela é tachado de superficial. Ao contrário do que apregoam certos apocalípticos, a popularização da tecnologia valorizou a escrita e, portanto, aumentou o interesse pelo texto, pela palavra. Escrevemos para sermos lidos, o que deveria ser óbvio, mas parece um pecado mortal no sacro universo de nossa literatura. (PENA, 2010, p.11)

No caso de R. M., afastada por uma licença, o momento era de libertação. Sem o compromisso com o planejamento de aulas diárias, a professora, que se declara leitora assídua de ficção, relatou estar vivendo uma fase de puro deleite: “Literatura pra mim, hoje, em licença-prêmio, é lazer, é evasão. Eu leio diariamente,

mas não leio hoje com aquele olhar voltado pro ensino de literatura. Eu leio só pro meu desfrute, pro meu prazer, entendeu?”.

Por seu turno, J. C. afirma que, dependendo do tempo disponível, lê obras que escolhe pela temática ou pelo enredo. Ela também diz que nem sempre conclui as leituras que inicia: “Eu começo a ler e, se já não é um tema que eu gosto, eu não consigo ir até o fim”. É interessante observar que a mesma professora que assume ter lido apenas duas obras de ficção no último ano queixa-se da falta do hábito de leitura entre seus alunos. Quando conversamos sobre as dificuldades encontradas por ela no trabalho com a literatura, J. C. foi categórica: seu maior problema é lidar com alunos que não gostam de ler. Quanto a essa questão, Marisa Lajolo aponta para a necessidade de uma reflexão permanente acerca dos hábitos de leitura dos educadores, já que

A discussão sobre leitura, principalmente sobre a leitura numa sociedade que pretende democratizar-se, começa dizendo que os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê. (LAJOLO, 2005, p. 108)

Embora nem todas as professoras mantenham hábitos regulares de leitura, as quatro ressaltam que uma das maiores dificuldades encontradas em seu trabalho diário com a disciplina é a relutância dos alunos em ler as obras selecionadas para atividades em sala de aula. É conveniente observar que, segundo dados da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”¹³⁶ publicada em 2012 e realizada pelo Instituto Pró-Livro em parceria com o Ibope Inteligência, o principal influenciador de leitura de crianças e jovens é o professor, com 45% das respostas, superando inclusive o papel da mãe (ou outra figura familiar feminina), que corresponde a 43% do total das respostas obtidas.

Na mesma pesquisa, quando analisado o comportamento leitor dos professores brasileiros, dos 145 docentes entrevistados, 13 afirmaram não gostar de ler, seguidos de 38 que gostam pouco e de 94 que afirmaram gostar muito. O gênero preferido entre as leituras dos educadores é a autoajuda. Quando foi

¹³⁶ Em 2011, na terceira edição da pesquisa, o IBOPE Inteligência entrevistou mais de cinco mil pessoas em 315 municípios brasileiros. Para definir a amostra estudada, considerou-se a distribuição da população de mais de cinco anos pelas regiões brasileiras, conforme os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD de 2009: Norte (8%), Centro-Oeste (7%), Nordeste (28%), Sudeste (42%) e Sul (15%).

solicitado que elencassem as últimas leituras realizadas, 73 não foram capazes de citar nenhum autor lido nos três meses anteriores à pesquisa. Da mesma forma, apenas três educadores relatam que, quando dispõem de tempo livre, preferem a leitura a outras atividades de lazer.

Com frequência, professores não-leitores apresentam dificuldades em confrontar as imposições dos conteúdos programáticos dos livros didáticos, bem como as concepções teórico-ideológicas subjacentes aos manuais. Como consequência, acabam selecionando para o trabalho com seus alunos justamente aquelas obras elencadas pelo suporte pedagógico.

Na sequência dos tópicos abordados nas entrevistas, perguntei às professoras o que pensavam a respeito da escolarização da literatura e sobre a relevância de esta seguir como uma disciplina obrigatória para o ensino médio, considerando o contexto atual. Embora as respostas apresentem variações, todas as educadoras salientam a importância da disciplina de literatura como forma de suprir a carência familiar no que tange ao contato com obras de ficção e ao incentivo ao hábito regular da leitura.

M. L. e J. C. apontam para a necessidade de oportunizar o contato dos alunos com as obras literárias. Segundo M. L., “muitas vezes o aluno que chega *pra nós* só vê novela”. Para a professora, a disciplina de literatura garante a possibilidade de ampliar perspectivas diante da realidade vivida. Já para E. S., a literatura não precisaria ser uma disciplina, desde que houvesse, de maneira interdisciplinar, uma mediação constante das leituras dos estudantes, desde os primeiros anos escolares. Tiane Reusch de Quadros corrobora esse pensamento, quando, ao dialogar com reflexões de Chiappini (2005), afirma:

De acordo com Chiappini (2005, p.141), se pensarmos a literatura não apenas como um sistema de obras que a tradição consagrou e que os manuais arrolam cronologicamente, notaremos que ela vive no dia a dia da escola de ensino fundamental desde, pelo menos, a alfabetização, no caso da literatura escrita; antes disso, no caso da literatura oral. De alguma forma, há muito tempo a literatura faz parte da vida dos estudantes de ensino médio. (QUADROS, 2015, p. 69).

Por sua vez, J. C. pensa que a obrigatoriedade da literatura é importante por ser a única oportunidade de incentivar o hábito da leitura de ficção no ambiente escolar. De sua parte, R. M. acredita que, apesar da carga horária insuficiente, a

disciplina é necessária, já que é responsável por orientar as leituras dos jovens, que nem sempre dispõem de acompanhamento no ambiente doméstico.

Quanto ao descaso por parte do poder público com relação à área, importa ressaltar o posicionamento de Cyana Leahy-Dios: “Como disciplina, a literatura é parte de uma agenda educacional determinada por compromissos ideológicos, papéis e expectativas político-culturais” (LEAHY-DIOS, 2000, p. 21). Em outras palavras: a escassez de políticas públicas específicas para o ensino de literatura evidenciada nos documentos oficiais é, em si mesma, uma manifestação política.

Com relação às publicações oficiais, para efeito da entrevista, optamos por abordar o contato das educadoras com o conteúdo dos PCNs da área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” como referência. Perguntei às professoras se haviam realizado a leitura em algum momento de sua trajetória acadêmica ou profissional, desde a sua publicação em 1997.

M. L. atribui ao pouco tempo de tempo e a uma dose de resistência com relação “ao que vem do governo” a falta de contato dos professores com os documentos oficiais. Segundo ela, que se inclui entre os que não leram os PCNs, o governo não consulta os educadores para a construção dos princípios norteadores da prática docente, mas envia a “receita pronta”, de forma verticalizada, para que seja cumprida. Ela também denuncia a relação direta entre mudanças de paradigma ou de projetos para a educação com a troca de governo: “Cada vez que muda o governo vem uma nova cartilha”, afirma.

Por sua vez, E. S. admite que há muito tempo não tem contato com o texto, que considera mais importante para os professores que se encontram no começo da carreira e necessitam de maiores orientações. R. M., que concorda quanto à relevância da leitura dos PCNs, diz que sua escola oportunizou a leitura, embora o tempo dedicado a isso tenha sido insuficiente em sua opinião. J. C. foi a única a fugir do assunto, desviando seu discurso do foco da pergunta e discutindo outras questões, conforme a descrição de sua entrevista. Nenhuma das quatro professoras aprofundou a discussão sobre o conteúdo do texto, o que permite confirmar a hipótese de que as condições oferecidas pela escola para a leitura desse tipo de publicação provavelmente tenham sido insuficientes ou inadequadas¹³⁷.

¹³⁷ Vale ressaltar que a leitura dos PCNs tem sido requisitada como obrigatória para os concursos de professores, o que provavelmente faça com que os educadores que ingressaram mais recentemente

Com relação ao nível de satisfação com a rotina de trabalho, as quatro professoras descrevem momentos de bem-estar, desde a chegada ao ambiente escolar até o retorno ao lar. Suas queixas estão relacionadas ao cansaço físico e mental associado ao excesso de carga horária. Apesar das dificuldades e desafios diários, nenhuma das entrevistadas relatou sentir-se frustrada ou decepcionada com a escolha profissional.

O próximo tópico tratava dos critérios utilizados na elaboração das aulas. É unânime entre as professoras a ideia de que estão orientadas a cumprir o programa de conteúdos estabelecido para a disciplina de literatura em cada série do ensino médio. Em diferentes níveis, elas expõem a necessidade de cumprir uma sequência de temas ligados aos períodos literários, sem, contudo, especificar quem ou qual instituição seria responsável por exigir tamanha rigidez ou fiscalizar seu trabalho: o Ministério da Educação? A Secretaria de Educação? O livro didático? O setor de supervisão da escola?

O engessamento da autonomia do professor parece uma imposição inquestionável, embora elas revelem estratégias de subversão. Segundo M. L., a postura servil diante do programa é estimulada desde o curso de graduação: ao receber estagiários para atuar em sua sala de aula, ela afirma observar o mesmo padrão de comportamento entre eles.

Enquanto J. C. demonstra uma inclinação prioritariamente conteudista, as demais professoras afirmam que consideram o interesse de seus alunos como parte fundamental do planejamento de suas aulas. R. M. menciona um momento de saborosa desobediência:

No ano passado eu *saí fora* [do programa] completamente. Ano passado eu quis trabalhar o Rubem Alves. O Rubem Alves nem faz parte do nosso programa, mas ele escreveu tanta coisa linda, né? Então eu pensei: a gente vai trabalhar!

No entanto, no decorrer da entrevista, J. C. assume uma postura de maior liberdade e flexibilidade, ao discorrer sobre seu trabalho com o teatro, no qual as obras literárias são encenadas, considerando determinadas escolhas dos estudantes. Ela também permite que os alunos selecionem, entre um número

estipulado de romances, aquele sobre o qual realizarão um trabalho em formato de seminário.

É possível observar, a despeito das divergências entre as escolhas metodológicas das entrevistadas, uma relativa obediência ao programa de conteúdos preestabelecido pela escola. Da mesma forma, vemos que a ausência de um conhecimento constantemente atualizado das teorias subjacentes ao ensino de literatura interfere diretamente na elaboração e condução das aulas e no planejamento de atividades, limitando seu potencial criativo.

Não se trata de rotular suas práticas como tradicionais; ao mesmo tempo em que seguem o programa, estão conscientes de sua falibilidade. Todas apresentam estratégias alternativas ao mero uso do livro didático. Igualmente, todas desenvolveram maneiras de aproximar seu discurso da realidade cotidiana de seus estudantes, de modo a tornar a aprendizagem mais prazerosa e significativa. Entretanto, o vínculo entre teoria e prática, princípio fundamental para o ensino, ainda carece de investimento por parte dos agentes envolvidos.

Quanto às lacunas deixadas pelos cursos de licenciatura, duas professoras não apontaram nenhuma deficiência em sua formação: para M. L. e R. M., o curso de Letras correspondeu satisfatoriamente às suas expectativas. No caso de E. S., ela reclama do contato insuficiente com obras alternativas, fora do circuito tradicional. Já segundo J. C., a graduação deveria ter focado mais no aspecto prático do trabalho em sala de aula; ela acredita que o curso priorizou elementos excessivamente teóricos. Nesse caso, deve ser considerado o longo tempo transcorrido desde a formação das professoras entrevistadas, o que poderia dificultar a elaboração de um posicionamento crítico com relação à época da graduação, já distante de sua realidade cotidiana.

Sobre suas visitas ao espaço da biblioteca escolar, as posições das quatro educadoras divergem entre si. Se para R. M. o problema é a desorganização do local e a ausência de projetos que agreguem os alunos, para J. C. a maior dificuldade está no tamanho do espaço, que ela considera pequeno para abrigar uma turma inteira. M. L. também observa a falta de organização e de projetos na biblioteca de sua escola, mas enfatiza o excesso de obras ocupando a sala, o que deixaria o local sem espaço para mesas onde os alunos possam acomodar-se para os estudos. No caso de E. S., a biblioteca nem sequer fica aberta no turno de suas

aulas, além da falta de livros, que ela avalia como um fator desestimulante para o trabalho no local.

Se, por um lado, é consenso entre as professoras que as bibliotecas encontram-se subaproveitadas no espaço escolar, com materiais sucateados e desorganizadas, por outro, destaca-se a contradição entre os discursos de M. L. e E. S.: para a primeira, há um excesso de obras na biblioteca; para a segunda, faltam volumes. Ora, se suas escolas são estaduais e recebem, em tese, a mesma quantidade de livros (proporcional ao número de alunos), como explicar tal fenômeno?

O fato é que a situação das quatro educadoras com relação ao uso do espaço da biblioteca é preocupante: nenhuma delas utiliza o local com regularidade. No caso de uma disciplina como a literatura essa constatação agrava-se ainda mais: se os estudantes, em sua maioria, não consomem livros com frequência, como suprir essa carência? Se os volumes da biblioteca não são utilizados, como equacionar o problema da dificuldade de acesso às obras literárias? Bernadete Campello afirma:

A verdade é que, para funcionar como um espaço que ofereça oportunidades de aprendizagem inovadora, a biblioteca precisa ser construída por aqueles que querem utilizá-la. É preciso haver investimentos por parte da direção da escola, não apenas na coleção, mas, sobretudo, na equipe responsável, que deve ser preparada para trabalhar junto com o corpo docente, apoiando o professor e orientando os estudantes. Por parte dos professores, deve haver esforço para abrir mão de estratégias didáticas ultrapassadas; só assim eles poderão começar a eliminar a percepção de “pertencimento precário” que têm da biblioteca e poderão incorporá-la, de fato, em suas práticas didáticas, mediando as atividades que ali se desenvolvem, assimilando o bibliotecário ao processo e explorando, ao lado dos estudantes, os recursos que a biblioteca oferece. (CAMPELLO, 2010, p.129)

Na sequência, perguntei às professoras o que elas reivindicariam para que seu trabalho obtivesse maior êxito. Nesse tópico as quatro respostas foram muito semelhantes: todas denunciaram a estrutura precária de suas escolas, enfatizando, ora a falta de recursos, desde o material básico para o cotidiano (fotocópias, livros didáticos), ora a dificuldade de acesso a ferramentas como projetores multimídia e aparelhos eletrônicos que muitas vezes estão sucateados ou dependem de autorização e agendamento para o uso. De acordo com Luciano Oliveira,

Se pensarmos nas escolas públicas, não há como não considerar a estrutura um fator determinante no desempenho dos estudantes. Afinal, como um professor pode ajudar seus alunos no seu processo de aprendizagem se não tem acesso a recursos como fotocópias, papel, projetor, computador e, principalmente, livros? Situações desse tipo dificultam o trabalho do professor e o aprendizado dos estudantes. (OLIVEIRA, 2014, p. 13)

M. L. e J. C. também acreditam que a organização do espaço escolar em ambientes de aprendizagem por área seria uma boa alternativa. Ambas gostariam de contar com uma sala exclusiva para as aulas de literatura e língua portuguesa, equipada com os recursos específicos, como livros da área, filmes, além de uma TV e um projetor multimídia disponíveis, sem que precisem agendar ou perder parte de suas aulas com a organização do espaço.

O último tópico referia-se ao suporte dos gestores com relação ao trabalho das professoras. As quatro entrevistadas afirmam receber apoio da equipe gestora das escolas onde atuam. Contudo, R. M. faz uma ressalva: ela acredita que demorou para que seus supervisores reconhecessem o valor de seu trabalho, que ela considera pouco ortodoxo e atribui a essa característica a resistência da equipe diretiva de sua escola.

Ao analisar os depoimentos das quatro entrevistadas, sublinhando momentos de diálogo e de dissonâncias entre eles, percebemos que as educadoras são produtoras e produto do espaço em que atuam, de modo que não é possível dissociar com nitidez o seu protagonismo enquanto indivíduos, constituídos de subjetividades, das condições de trabalho a que estão submetidas enquanto membros de uma determinada categoria profissional.

São professoras com carreiras consolidadas pela combinação entre escolhas pessoais e fatores externos. Como, então, categorizar suas práticas individuais? Como definir objetivamente suas tendências teóricas, enaltecer ou condenar suas ações pedagógicas à luz de referenciais unicamente acadêmicos? Se, com frequência, não lhes são oferecidos espaços de reflexão séria e embasada a respeito do próprio fazer profissional? Se se encontram imersas em um contexto de crise do próprio paradigma do valor social da educação básica?

O fato é que a sociedade (leia-se o senso comum) deposita na escola suas mais profundas expectativas de transformação da realidade. Localiza na educação de meninos e meninas a solução para os mais diversos problemas crônicos vivenciados

coletivamente. Porém, esse discurso que confere à escola grande responsabilidade enquanto (trans)formadora, é incompatível com as reais condições da instituição de uma intervenção social efetiva. Dito de outra forma, existe uma escola idealizada e existe a escola real, onde as coisas acontecem. E é essa escola que está em crise.

De sua parte, os professores da escola real precisam lidar diariamente com obstáculos de toda a sorte, igualmente reais: indisciplina e desinteresse de seus alunos, falta de suporte e apoio por parte das famílias e da gestão escolar, infraestrutura precária, formação continuada ineficaz, vencimentos defasados e planos de carreira obsoletos. E a união desses fatores intervém diretamente em sua práxis, comprometendo o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, que seja de fato capaz de atender às demandas que se apresentam.

Essa conjuntura contribui para que o perfil do professor sofra alterações com o passar do tempo, modificando também a forma como são vistos por seus alunos e pela comunidade em geral. Como em um paradoxo, o senso comum credita à escola o encargo de formar cidadãos equilibrados e conscientes. Entretanto, a sociedade, investida de uma espécie de herança cultural coletiva, reconhece a precariedade institucional dessa mesma escola e reage desvalorizando o magistério como escolha profissional e, conseqüentemente, a figura do educador de nível básico.

Nesse sentido, problematizar o ensino de literatura na escola em discussões acadêmicas constitui fundamental importância, de modo a minimizar aquilo que Cyana Leahy-Dios (2000) qualificou como uma separação hierárquica, marcada pelo teor político e ideológico, que divide os docentes de níveis distintos entre “fazedores” e “pensadores”, ou “trabalhadores” e “teóricos”. Segundo a autora, tal divisão é meramente ilusória, embora seja responsável por sérios danos à educação enquanto processo.

A respeito da hierarquização do saber docente, Regina Leite Garcia (2011), assinala a importância de que a universidade reflita sobre o real lugar dos estudos teóricos, vislumbrando um projeto emancipatório de educação, através do qual se firme um compromisso de mudança social entre a academia e a escola. Segundo a autora, inspirada em princípios freireanos, os pesquisadores em educação devem comprometer-se com o que ela chama de uma “escrita orgânica”, ou um discurso em que não haja separação entre o vivido e o narrado.

Para tanto, é primordial que se tenha claro que projeto de sociedade é vislumbrado em nossas pesquisas, bem como *o que e quem* nossas falas pretendem

alcançar. Garcia também denuncia a resistência acadêmica diante de estudos que abordem questões didáticas ou voltadas para educadores de nível básico:

É tão forte a pressão contra certos materiais pedagógicos que, a cada vez que Magda Soares¹³⁸ faz um livro para professoras, com sugestões, explicações, exercícios, ilustrações, etc., me diz temerosa: lá vem fogo dos puristas. Mas uma coisa é evidente – as professoras adoram. Sentem-se ajudadas, que é o que interessa. (GARCIA, 2011, p. 18)

Talvez o ponto de partida esteja justamente na compreensão da crise como uma realidade historicamente imposta para a educação nacional, independente da instância em questão. E desse contexto emerge a necessidade de movimentos mútuos, orientados para a elaboração de soluções. Movimentos por parte da universidade, valorizando as práticas escolares e suas pequenas revoluções diárias, participando mais ativamente de sua organização e oferecendo oportunidades de interação respeitosa entre seus membros em situações de pesquisa; e movimentos das escolas, no sentido de conceber definitivamente seus educadores como pesquisadores, investindo cada vez mais em cursos de formação continuada que enfatizem a importância do contato com a teoria para o trabalho diário em sala de aula.

3.8 A utopia da articulação entre escola e academia: penúltimas palavras

O maior perigo na academia está na arrogância dos que sabem, na soberba dos proprietários de certezas, na boa consciência dos moralistas de toda espécie, na tranquilidade dos que já sabem o que dizer ou o que se deve fazer e na segurança dos especialistas em respostas e soluções. Penso, também, que agora o urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes.
(Jorge Larrosa)

Lígia Chiappini (2005) afirma que, a despeito de todos os trabalhos dedicados ao ensino de literatura publicados nas últimas décadas, ainda hoje permanece em nosso contexto um profundo abismo entre a produção acadêmica e o cotidiano escolar. Para a autora, não é suficiente que a universidade dê conta de análises

¹³⁸ Magda Becker Soares é professora titular da Faculdade de Educação da UFMG. É também pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) na mesma instituição. Magda é, ainda, autora de diversas obras relacionadas ao ensino de literatura e à formação de leitores, além de livros didáticos.

minuciosas a respeito da situação das escolas através de seus diagnósticos “precisos” e suas pesquisas de campo. Da mesma forma, é fundamental que a escola reveja sua posição de mera receptora/reprodutora, para assumir a postura de principal agente transformador do processo educativo de que é, afinal, protagonista.

É incontestável a relação assimétrica entre as representações sociais do professor universitário e do professor da rede básica. Enquanto o primeiro é concebido como pesquisador, mais bem remunerado, incentivado a especializar-se e a coordenar e participar de projetos, o segundo observa, inerte, sua boa-vontade ser tragada pela ausência de condições mínimas para a realização de um trabalho de qualidade.

No que diz respeito especificamente à área de Letras, Chiappini chama a atenção para os malefícios do declínio da imagem social do professor, entre eles, o círculo vicioso que envolve o ensino de literatura na escola e que atinge, por consequência, o nível superior: segundo a autora, é cada vez mais comum que professores universitários desqualificados preparem graduandos desqualificados para atuar como educadores no ensino secundário e, por conseguinte, formar os futuros acadêmicos de graduação. (CHIAPPINI, 2005, p.18)

Por seu turno, os cursos de licenciatura, de modo geral, apresentam um amplo quadro de sequência lógica (QSL), com o objetivo de capacitar o estudante para atuar em diferentes contextos dentro da grande área de Letras. No caso específico dos cursos que envolvem uma língua estrangeira, o licenciando é ainda habilitado a lecionar nas áreas de línguas portuguesa e estrangeiras e de suas respectivas literaturas, o que implica assimilar conteúdos de áreas distintas e de alta complexidade no tempo exíguo de um curso de graduação.

Em que pesem os resultados do PIBID e de outros projetos quanto à inserção dos universitários no ambiente escolar, desde os primeiros semestres da graduação, nossos cursos de formação de professores ainda carecem de uma organização integrada: predominam os modelos em que disciplinas teóricas e práticas são separadas. Via de regra, disciplinas teóricas precedem as práticas, concentradas nos últimos semestres. Jaime Ginzburg endossa tais reflexões:

Para a formação básica do investigador de literatura hoje, no ensino de graduação, um componente básico, sobre o qual temos necessidade de refletir, é a bibliografia apresentada como fundamental em Teoria da Literatura. É comum nos cursos de

graduação em Letras encontrar disciplinas de introdução aos estudos literários nos períodos iniciais da formação. Frequentemente concebidas com títulos como “estudos literários” ou “teoria da literatura”, essas disciplinas são justificadas pela preparação para os conhecimentos literários que um estudante deve desenvolver ao longo de seu curso. (GINZBURG, 2012, p. 24)

Para Ginzburg (2012, p. 33), ao examinarmos uma obra literária em busca de verdades eternas ou valores universais, desconsideramos diferenças, repressões e conflitos de perspectivas presentes em qualquer contexto social. E isso é comumente reproduzido pelos acadêmicos, muitas vezes imaturos demais para as reflexões complexas que devem alcançar. Desse modo, o autor acredita que, em cursos introdutórios de estudos literários, importa que sejam considerados os seguintes aspectos:

- 1) O papel da literatura para a constituição de valores humanistas e para o fomento dos direitos humanos;
- 2) A função do profissional de Letras nas mudanças sociais;
- 3) As relações entre o signo linguístico, as ideologias e os conflitos sociais;
- 4) As implicações das diferentes condições de recepção para a compreensão de valores estéticos;
- 5) A impossibilidade de sustentar unicamente a defesa de valores estéticos imanentes na sociedade capitalista de mercado em que estamos inseridos;
- 6) A afinidade entre problemas estéticos e problemas de formação social no Brasil.

Ainda de acordo com Ginzburg, os programas de licenciatura em Letras devem considerar o fato de que a conduta dos professores da educação básica (responsáveis pela formação de seus futuros acadêmicos) começa a ser formada ainda no primeiro semestre da graduação, em função de seus primeiros contatos com a investigação literária. Assim, assumir uma ou outra perspectiva teórica resulta, conseqüentemente, em escolhas metodológicas distintas, tanto no ambiente acadêmico, quanto no escolar. Ocorre que, com frequência, os cursos de Letras concentram-se mais em formar críticos literários do que professores de literatura para atuar no ensino secundário.

Apesar da abrangência dos programas quanto às habilitações que oferecem, os cursos de graduação e pós-graduação padecem, ainda, de uma espécie de superespecialização, que resulta em investigações voltadas para temas circunscritos aos interesses de seus pesquisadores, negligenciando questões mais amplas a respeito do sistema literário. Para Gabriela Luft,

O círculo gera, pois, jovens professores carentes de uma formação mais generalista e cumulativa, menos capazes de uma visada ampla da tradição literária, sem solidez no campo das ciências sociais (história, filosofia, sociologia, psicanálise, etc.), presas que foram de modas intelectuais. Mostram-se, assim, inábeis para conduzir, em sala de aula, o trabalho com os principais clássicos de nossa literatura, haja vista que suas formações intramuros não incidiram sobre o ensino escolar, menos ainda problematizaram a formação de leitores. (LUFT, 2014, p. 258)

No entanto, o conhecimento docente, enquanto conjunto de saberes acumulados ao longo da formação de um educador, constitui-se de diversas fontes, é heterogêneo e transmitido pelas diferentes instituições, desde a etapa da educação básica até a conclusão do curso superior. Afinal, ninguém nasce professor. E o processo de formação de professores tem na escolha consciente do curso de graduação o primeiro momento decisivo de seu futuro profissional. António Nóvoa afirma: “É preciso criar as condições para que os melhores alunos do ensino secundário escolham a profissão docente. Ser professor não pode ser uma segunda escolha” (NÓVOA, 2009).

Igualmente, a escola que recebe os educadores recém-formados pela universidade deve compreender a importância dos primeiros anos de prática para a consolidação de sua conduta profissional, que os acompanhará durante muito tempo. Para Nóvoa (2009), situações favoráveis de acolhimento, acompanhamento e supervisão atenciosa para esses professores é condição básica para que construam uma relação sólida e positiva com a própria carreira.

O saber docente é, portanto, um aprendizado contínuo e acumulativo, que se dá em múltiplos contextos, nos quais a influência do curso superior assume tanta importância quanto os demais aspectos relacionados ao cotidiano escolar: o acompanhamento de colegas mais experientes, os recursos disponíveis, a qualidade dos cursos de formação continuada oferecidos, o suporte da equipe gestora da escola diante dos desafios diários, a participação da comunidade e a valorização social de seu trabalho. E, considerando o dinamismo inerente ao cotidiano da escola, é provável que um professor jamais se perceba “formado”, mas em permanente processo de construção.

Nóvoa defende uma interação dialógica entre a pesquisa acadêmica e as práticas escolares, bem como entre educadores experientes e educadores em fase

de formação, como estratégias para a construção de um novo modelo de formação desses profissionais. Ainda que identifique falhas quanto à metodologia de cursos de licenciatura, o autor recorre à universidade como principal instância capaz de assegurar as mudanças necessárias no contexto social:

A Universidade deve ser capaz de *falar para fora*. O que tem de melhor para oferecer à sociedade é o “poder das ideias”, esperando assim influenciar as “ideias do poder”. Falar para fora quer dizer agir, intervir na realidade social, participar nas políticas públicas. Quando tantas instituições falharam é preciso que não falhe a Universidade. (NÓVOA, 2009)

Nesse sentido, pensar a articulação entre os cursos de formação de professores e o ensino escolar é condição básica para a sistematização de redes frutíferas de diálogo entre as instituições, bem como para a erradicação progressiva da distância entre a imagem social do educador escolar e do professor de nível superior. Uma agenda de valorização cultural da carreira do professor de nível básico deve ser assumida definitivamente pelos cursos de licenciatura, através de pesquisas que envolvam o ambiente escolar de forma sistêmica, de modo a considerar o saber empírico e a experiência cotidiana, desconstruindo os preconceitos oriundos do desconhecimento mútuo entre as instâncias.

Costurando os retalhos ou expandindo o diálogo: considerações finais

Enquanto redijo estas considerações finais, nove das treze escolas da rede estadual do município do Rio Grande contempladas pela pesquisa encontram-se ocupadas por seus estudantes, em solidariedade à greve dos professores e denunciando as péssimas condições estruturais das instituições, bem como a política de parcelamento de salários e a desvalorização do quadro docente. Tal situação, de grande carga simbólica, alerta para a urgência de trabalhos que se ocupem do contexto escolar rio-grandino.

Tomo emprestada de Manoel de Barros a imagem que melhor traduz a ideia central de minhas últimas considerações: dizia o poeta que a maior riqueza do homem reside justamente em sua incompletude, na aparente desimportância pragmática de suas ações cotidianas. Rubem Alves pensava de forma semelhante: elogiava as coisas aparentemente “inúteis”, como poemas, óperas e brinquedos, em contraposição a martelos, calculadoras ou vassouras. Em sentido oposto ao que é considerado útil, estão as coisas feitas para o prazer. A literatura, concebida nessa perspectiva, pertence ao domínio das coisas desimportantes, inúteis aos olhos de quem só pensa em ferramentas, cada vez mais esvaziadas de humanidade.

Assim, uma pesquisa que se ocupe da arte e da educação como temas centrais, impregnada do sentido histórico de seu tempo, impõe, inegavelmente, uma posição política por parte do pesquisador. Política, porque vivemos em um contexto de desvalorização da carreira docente e do silenciamento das instituições responsáveis pelo fomento à cultura. Política, porque versa sobre a formação de leitores autônomos, capazes de questionar o *status quo*. Política, porque concebe a educação como sinônimo de emancipação humana, que desloca o homem-objeto para a condição de homem-sujeito.

E, se falava em incompletude, é por ter consciência da impossibilidade de encerrar um trabalho dessa natureza de maneira categórica, com resultados precisos e duradouros. As reflexões aqui propostas são, antes, representações de um tempo e de um espaço circunscritos, que, amparadas em referencial teórico

interdisciplinar, produzem uma narrativa razoavelmente coesa, que pretende muito mais indicar pistas e suscitar novas questões de pesquisa do que oferecer respostas.

Trata-se de uma investigação de professora para professores. Nasceu de inquietações de sala de aula, de demandas diárias, da necessidade de estudar o contexto ao qual pertencemos. Ciente das restrições com relação às linhas de pesquisa do PPG ao qual este estudo está vinculado, apresentei a proposta ao professor orientador. Daí em diante, ingressamos rumo ao desconhecido; por se tratar da primeira pesquisa de campo sobre o ensino de literatura no curso, enfrentamos uma série de desafios: Que metodologia utilizar? Qual o referencial teórico mais adequado? Como delimitar o universo de sujeitos participantes? Como elaborar os questionários e o roteiro para as entrevistas? Que dados considerar relevantes? Como trabalhar com as particularidades do objeto escolhido?

Em uma sequência de tentativas, em que falhas e acertos alternavam-se constantemente, seguimos adiante, abrindo janelas e delineando, durante o caminho, os rumos da investigação. Na condição de professora municipal, atuei como sujeito e objeto de estudo; durante a maior parte do percurso, transitava entre os diferentes locais de enunciação: ora como pesquisadora vinculada à universidade, ora como educadora da rede básica, envolvida diretamente com o cotidiano da escola pública.

Inicialmente, foi elaborado um panorama histórico a respeito da popularização da leitura e do ensino de literatura como prática social, com ênfase na realidade brasileira e assinalando permanências e rupturas importantes. Propusemos uma discussão sobre as bases legais para o ensino da disciplina no Brasil: LDBs, PCNs e demais documentos norteadores, programas governamentais, sistema de avaliação da educação, entre outros aspectos. O segundo capítulo é dedicado às reflexões sobre práticas de leitura, contribuições da estética da recepção como corrente teórica a ser considerada pelos educadores, problematização do conceito de literatura, relevância da escolarização literária e suporte didático. A intervenção realizada com estudantes e educadores do município é apresentada no terceiro e último capítulo.

De fato, vivenciamos uma inquietante crise na educação, agravada por múltiplos fatores, desde heranças de projetos políticos passados, até questões próprias de nosso contexto, pautado pelo discurso da inclusão digital, mas ainda

engessado em estruturas obsoletas. Diante disso, a tarefa do professor é cada vez mais árdua: formação deficiente, desvalorização, infraestrutura precária nas escolas, estudantes desmotivados, vencimentos defasados (e parcelados!), gestão despreparada.

De sua parte, os cursos de licenciatura, que deveriam preparar os graduandos para atuar na escola real, muitas vezes deixam a desejar, concentrando seus esforços na formação teórica, sem qualquer relação direta com a prática docente nos primeiros períodos do curso. Com frequência, estabelecem com as escolas secundárias uma relação verticalizada, em que utilizam esse espaço para complementar a formação de seus estudantes e pesquisadores, mas jamais retornam com os resultados ou propostas de parcerias capazes de contribuir para a erradicação das mazelas que identificam e denunciam em suas investigações. Quanto a isso, recorro a Paulo Freire, que sabiamente definiu o modelo de educação que temos, independente do nível de ensino:

Quase sempre, ao criticar esse gosto da palavra oca, da verbosidade em nossa educação, se diz dela que seu pecado é ser “teórica”. Identifica-se, assim, absurdamente, teoria com verbalismo. De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica necessariamente uma inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Nossa educação não é teórica porque lhe falta esse gosto da comprovação, da invenção, da pesquisa. Ela é verbosa. Palavresca. É sonora. É assistencializadora. Não comunica. Faz comunicados. Coisas diferentes. (FREIRE, 2013, p. 123)

Quanto à disciplina de literatura, observamos um progressivo apagamento, tanto com relação à carga horária – reduzida ao extremo –, quanto ao teor dos documentos oficiais, voltados prioritariamente para o ensino da língua materna, em que o texto literário é frequentemente tratado como mais um gênero entre os demais, muitas vezes despido de sua dimensão artística e utilizado como pretexto para exercícios gramaticais.

Na intervenção realizada com educadores e estudantes rio-grandinos, foi possível identificar determinadas recorrências, tanto com relação à formação de professores, quanto a respeito da prática docente no espaço da escola secundária e do comportamento leitor dos sujeitos envolvidos. Tal amostra, apesar de não representar a realidade global do município, permite que espaços de discussão e

comunicação efetiva entre escola e universidade sejam criados, de modo a aproximar os contextos e fomentar novas investigações acadêmicas na área.

Com relação aos hábitos de leitura, tanto estudantes de Letras quanto educadores em atividade na rede básica revelaram selecionar suas obras sem muita interferência do cânone. Através dos títulos mencionados, verificamos um forte apelo comercial, a partir da presença expressiva de *best-sellers* elencados como leituras realizadas. Esse dado, considerando estarmos diante de um grupo de profissionais e acadêmicos envolvidos espontaneamente com a literatura, é preocupante. Inquieta não apenas pela pequena quantidade de obras representativas da literatura nacional e estrangeira, mas pela carência de obras contemporâneas que não estejam necessariamente alinhadas aos ditames do mercado.

Quanto à formação acadêmica, temos uma maioria de estudantes oriundos de municípios próximos a Rio Grande (ou nascidos na própria cidade), que escolheram o curso de Letras como primeira opção no ENEM, com o principal objetivo de lecionar língua portuguesa. Esses estudantes, no ano de conclusão do curso, apresentaram pontos de vista distintos daqueles de quando cursavam o primeiro ano, sobretudo no que se refere à literatura.

Em suma, observamos que, após o contato com diferentes disciplinas de estudos literários, tanto o seu conceito de literatura quanto suas intenções de trabalhar com a disciplina após a conclusão do curso foram alterados significativamente. Se em 2013 apenas 13% pretendiam ser professores de literatura, em 2016 esse índice aumentou para 19%. Quanto ao ensino médio, suas avaliações com relação à área da literatura apontaram para uma experiência negativa na avaliação da maioria, o que indica que a graduação foi essencial para alterar essa concepção.

Em que pese mais da metade dos estudantes considerar que o curso satisfaz totalmente suas expectativas e de 84% admitirem que mudaram os hábitos de leitura a partir do ingresso na graduação, os aspectos considerados negativos na licenciatura em Letras da FURG apontam para dificuldades com relação à metodologia e abordagem de determinados docentes e quantidade excessiva de leituras exigidas, já que 90% dos matriculados afirmam não ter disponibilidade total para os estudos.

Quanto aos docentes da graduação, os dois educadores participantes da pesquisa salientaram a importância da criação do PIBID para a área de literatura,

como estratégia para minimizar a distância evidenciada entre os estudos universitários e as escolas secundárias. Da mesma forma, ambos avaliam como precária a formação anterior da maioria de seus estudantes na área de literatura, o que faz com que seja necessário que compensem essa carência apresentando-lhes obras clássicas, que deveriam, preferencialmente, ter lido durante o ensino médio.

Finalmente, foram contemplados os professores de literatura em atividade nas escolas estaduais do município. Em um primeiro momento, um educador de cada escola respondeu a um questionário, com perguntas abertas e fechadas a respeito de sua formação, hábitos de leitura, atividade profissional e projetos para o futuro, além de uma análise geral de suas condições de trabalho. Na segunda etapa, quatro educadoras foram selecionadas para uma entrevista, de modo a aprofundar a discussão a respeito da prática docente no ensino médio e traçar um perfil do professor de literatura do município.

Em linhas gerais, temos uma maioria de educadoras nascidas em Rio Grande e egressas da FURG, corroborando pesquisas anteriores que identificam o magistério como uma atividade que passou por um processo de feminização. Quanto ao tempo de atuação profissional, a maior parte encontra-se na segunda metade da carreira, considerando as condições para aposentadoria especial. Com relação à escolha profissional, a metade optou pelo curso de Letras em função do gosto pela leitura. Nesse sentido, acreditam que seu maior objetivo como educadores é despertar em seus estudantes o mesmo prazer com o texto que experimentam em suas leituras pessoais, que alegam selecionar considerando os aspectos formais como principal critério.

No que concerne ao conceito de literatura, a concepção da maior parte dos professores salientou a natureza artística da obra literária. Para a elaboração de suas aulas, avaliam o interesse de seus alunos e o conteúdo programático da disciplina. Como suporte pedagógico, a maioria utiliza regularmente o livro didático. Com relação ao conteúdo dos PCNs, aqueles que leram o documento afirmam não considerar seu conteúdo relevante para o planejamento de suas aulas.

Quando passamos às entrevistas gravadas com as quatro educadoras, foi possível adensar nossa discussão, bem como retomar e cruzar alguns dados da etapa anterior, da qual também foram participantes. Constatamos que nossa tentativa inicial de traçar um perfil homogêneo e representativo dos professores de literatura em Rio Grande seria uma tarefa impossível, além de indesejável.

Impossível, porque compreendemos que, ao aprofundarmos o contato com sujeitos reais em sua complexidade, afloraram relatos igualmente complexos, que resistem ao enquadramento em categorias fechadas. Indesejável, porque diante da riqueza das experiências partilhadas, cada educadora passou a constituir um universo particular, em que história e memória se entrelaçaram na tessitura de suas narrativas.

No entanto, determinadas informações nos permitiram verificar recorrências com relação ao seu comportamento e às suas reações diante do tempo e do espaço que, afinal, compartilham. Assim, as quatro educadoras afirmaram não ter cursado Letras como primeira opção, mas revelaram uma espécie de arrebatamento pela profissão assim que começaram a trabalhar com educação. Apesar disso, todas criticam a noção do magistério meramente associado ao dom ou à vocação. Elas acreditam no potencial da mobilização organizada da categoria por melhores condições e maior valorização de seu trabalho.

Embora apresentem diferenças significativas quanto aos próprios hábitos de leitura e seleção de obras para a própria fruição, todas identificam a falta de contato com a leitura literária de seus estudantes como um dos maiores obstáculos ao desenvolvimento de seu trabalho. Igualmente, acreditam que a escolarização da literatura se faz necessária, por ser, muitas vezes, a única oportunidade de contato mediado entre as obras de ficção e os alunos.

As quatro professoras denunciaram a infraestrutura de suas escolas, que consideram precária e sem as condições necessárias para que seu trabalho obtenha maior êxito. Nenhuma delas frequenta o espaço da biblioteca de maneira adequada, o que chama a atenção, especialmente por se tratar de uma disciplina que deveria envolver o contato assíduo com o acervo escolar. Apesar das dificuldades cotidianas, as educadoras afirmam sentir orgulho e satisfação com seu ofício, bem como relatam ter apoio por parte da equipe gestora de suas escolas.

Em linhas gerais, ao acompanhar o processo de formação de professores de literatura, desde o primeiro ano de sua formação acadêmica, passando pela etapa de conclusão do curso e alcançando educadores egressos da universidade em atividade na escola secundária, deparamo-nos com uma conjuntura inquietante. Primeiramente, porque verificamos uma profunda lacuna entre as instâncias, o que reduz significativamente as possibilidades de uma formação integrada e permanente do educador, tanto na etapa universitária, quanto em seu cotidiano escolar.

Em um segundo momento, porque observamos que a rotina extenuante da maioria dos educadores da rede básica interfere diretamente na manutenção de seus hábitos de leitura, de modo que alguns afirmaram não ter conseguido ler nenhuma obra de ficção no ano anterior à pesquisa. Da mesma forma, foi possível perceber que a formação continuada oferecida unicamente pelas escolas tem se mostrado insuficiente e/ou inadequada no sentido de orientar seus profissionais para que busquem novos suportes pedagógicos, metodologias alternativas e a consolidação de uma concepção teórica, seja por meio de atividades dedicadas ao estudo e discussão de material apropriado, ou de palestras, seminários e rodas de discussão.

Finalmente, acreditamos que em um contexto de crise política e institucional, a relação entre pesquisa acadêmica em educação e práticas escolares se apresenta como uma das principais forças capazes de superar tais indicadores. No caso da escola secundária, é urgente que se avalie a possibilidade de uma reforma curricular, em que a literatura, um “bem incompressível”¹³⁹, se aproprie novamente do espaço necessário para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade desejável. Como respaldo, o conteúdo da LDB vigente e dos documentos norteadores confere ampla autonomia¹⁴⁰ às instituições de ensino para que elaborem seus projetos pedagógicos, com a participação do corpo docente.

Afinal, se a legislação autoriza e incentiva o protagonismo dos agentes envolvidos no contexto educacional, o que contribui para que os resultados permaneçam insatisfatórios? A excessiva burocratização na elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas, aliada a poucos momentos dedicados ao estudo dos documentos oficiais (que, por sua vez, não oferecem orientações concretas no caso da literatura) e a gestões, muitas vezes, antidemocráticas, são possíveis justificativas para a imobilidade dos currículos escolares e o anacronismo insistente de determinadas práticas.

Sob esse prisma, é imprescindível que se concretize uma agenda de revalorização das artes, entre elas a literária, como bens essenciais à formação humana, não mais na condição de acessórios, subvalorizadas, mas como disciplinas

¹³⁹ Segundo Antonio Candido, a literatura faz parte do conjunto dos bens incompressíveis, que, por garantirem não apenas a integridade física, mas também a integridade espiritual do ser humano, não podem ser negados a ninguém. (CANDIDO, 1995, p. 241).

¹⁴⁰ Ainda que esteja prevista uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que deve abranger parte do programa de conteúdos e procedimentos de cada área do conhecimento.

fundamentais do currículo escolar. Nesse sentido, endosso o que afirma Michèle Petit:

A literatura, a arte e a cultura não são um suplemento para a alma, uma futilidade ou um monumento pomposo, mas algo de que nos apropriamos, que furtamos e que deveria estar à disposição de todos desde a mais jovem idade e ao longo de todo o caminho, para que possam servir-se dela quando quiserem, a fim de discernir o que não viam antes, dar sentido a suas vidas, simbolizar as suas experiências. Tomar o seu lugar no devir compartilhado e entrar em relação com os outros de modo menos violento, menos desencontrado, pacífico. (PETIT, 2010, p. 289)

Para tanto, a formação de professores em nível superior deve, além de investir na dimensão teórica, ser capaz de preparar profissionais para atender às demandas escolares, aptos a atuar no ambiente (precário e desafiador) das escolas reais, oferecendo mais disciplinas voltadas para o ensino de literatura em seus programas de licenciatura. A criação do PIBID da área nas universidades é relevante nesse sentido.

Ainda por parte da universidade, é de suma importância que esteja aberta à comunidade, que aposte na comunicação com a comunidade escolar, promovendo atividades de visitação aos *campi*, em que os estudantes concluintes do ensino médio possam efetivamente conhecer o cotidiano dos cursos de graduação, de modo a evitar escolhas equivocadas (identificadas em nossa intervenção com os licenciandos), em sua maior parte em decorrência do total desconhecimento do programa de disciplinas e pré-requisitos desses cursos.

Da mesma forma, o ambiente acadêmico deve estar aberto e disponível aos educadores da rede básica, valorizando sua experiência, o saber docente e suas práticas bem-sucedidas, os projetos de intervenção social promovidos nas comunidades. Essa troca pode ser oportunizada por meio de oficinas oferecidas às turmas de graduação, seminários, colóquios ou fóruns de discussão.

Quanto à escolarização da literatura no nível secundário, não é possível que siga sendo concebida como uma “viagem histórica” por períodos literários, cronologicamente previsível, monótona, homogênea e distante da vida dos estudantes. Tampouco pode ter como único objetivo preparar os alunos para o ENEM. No que concerne ao cânone, o conjunto de obras consagradas da literatura

não deve assumir o *status* de monumento inalcançável, mas tornar-se acessível, ser apropriado pelos estudantes através da mediação do professor.

Igualmente, diante da insignificante carga horária destinada à disciplina, boa parte das leituras poderá ser realizada em ambiente doméstico ou na biblioteca escolar no contraturno, ficando o momento da aula reservado à partilha de impressões, debates, interpretação e leitura de excertos. Cada momento precisa estar carregado de significado. Da mesma forma, a interdisciplinaridade é um caminho interessante, visto que atividades que envolvam obras literárias poderão ser realizadas em mais de uma disciplina, dinamizando o processo e superando, ainda que parcialmente, o engessamento da grade de horários.

Para além das soluções imediatas e infalíveis, compreendemos que uma transformação efetiva no ensino de literatura somente será possível de forma progressiva e por meio da união de esforços entre todos os agentes envolvidos. Não há uma sequência mágica de procedimentos que garanta a formação de leitores independentes e que se aplique a qualquer contexto. Ao contrário: cada educador, em cada unidade escolar, deverá, com os recursos de sua formação, identificar as estratégias metodológicas adequadas para que o contato dos estudantes com a literatura seja uma experiência enriquecedora, capaz de incentivar a autonomia e o vínculo com a arte literária, que levarão pela vida.

Creemos no potencial incontestável da escola enquanto instituição social. Potencial para fazer nascer e consolidar o gosto pela leitura de literatura. E potencial para aniquilar esse mesmo gosto, se priorizar práticas anacrônicas e vazias de sentido. A mesma escola é capaz de gerar e destruir o prazer do texto. Talvez justamente por isso, por sua força invencível, esteja imersa em uma crise sem precedentes. Afinal, recuperar o valor simbólico do ensino das artes, apesar de ameaçador para os que temem o poder de um povo educado, é o único caminho viável de emancipação humana. Ou, como diria Manoel de Barros, “Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às seis horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva, etc. etc. Perdoai. Mas eu preciso ser outros. Eu penso renovar o homem us^o borboletas”.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: UNESP, 2004.
- _____. (Org.). *Leituras no Brasil*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- _____. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de letras, 2007.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. (Org.). *Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____. O saldo da leitura. In: DALVI, Maria Amélia (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- _____. O leitor competente à luz da teoria da literatura. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n. 124, p. 23-34, jan.- mar. 1996.
- ALVES, Francisco das Neves (Org.). *Por uma história interdisciplinar do Rio Grande*. Rio Grande: FURG, 1999.
- ANDRADE, Claudete Amália Segalin de. *Dez livros e uma vaga: a leitura de literatura no vestibular*. Florianópolis: UFSC, 2003.
- ANTUNES, Celso. *A avaliação da aprendizagem escolar*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? *Educar em Revista*, Curitiba, n. 50, p. 69-86, out.-dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a06.pdf>>. Acesso em: dez. 2015.
- ARAÚJO, F. M. B.; ALVES, E. M.; CRUZ, M. P. Algumas reflexões em torno dos conceitos de *campo* e de *habitus* na obra de Pierre Bourdieu. *Revista Perspectivas da Ciência e Tecnologia*, v. 1, n. 1, jan.-jun. 2009. Disponível em: <<http://revistascientificas.ifrj.edu.br:8080/revista/index.php/revistapct/article/viewFile/14/14>>. Acesso em: mar. 2013.
- ATAÍDE, Vicente. *O ensino de literatura*. Curitiba: HD Livros, 2002.
- BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

BERNARDO, Gustavo. *Conversas com um professor de literatura*. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

BITTENCOURT, Circe. O bom livro didático é aquele usado por um bom professor. *Nova Escola*, n. 269, fev. 2014.

BITTENCOURT, Ézio. *Da rua ao teatro: os prazeres de uma cidade*. Sociabilidades & cultura no Brasil Meridional. 2. ed. Rio Grande: Ed. da FURG, 2007.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2006.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. A leitura: uma prática cultural (debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier). In: CHARTIER, R. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espacolegislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/ldb%20n%C2%BA%205692-1971.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2013.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): parte I – Bases legais*. 2000a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 03 set. 2013.

_____. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2013.

_____. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 20 set. 2013.

_____. MEC. *Literatura: Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2010. Col. Explorando o Ensino, v. 20.

BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues/pdf>>. Acesso em: jan. 2014.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 64, p. 4-13, fev. 1988. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/712.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2009.

CAMARGO, Flávio Pereira (Org). *Olhares críticos sobre literatura e ensino*. São Paulo: Fonte Editorial, 2014.

CAMPELLO, Bernadete. A biblioteca escolar como espaço de aprendizagem. In: BRASIL. MEC. *Literatura: Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2010. p.127-141. Col. Explorando o Ensino, v. 20.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 14. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2013.

CARVALHO, Célia Pezzolo de. *Ensino noturno: realidade e ilusão*. São Paulo: Cortez, 1984.

CARVALHO, Diogo Sá et al. *Polo naval e desenvolvimento regional na Metade Sul do Rio Grande do Sul*. Disponível em: <http://cdn.fee.tche.br/eeg/6/mesa7/Polo_Naval_e_Desenvolvimento_Regional_da_Metade_Sul_do_RS.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2014.

CEREJA, William Roberto. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Saraiva, 2009.

CERTEAU, Michel de. Ler: uma operação de caça. In: _____. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, Anne-Marie. Leitura e saber ou a literatura juvenil entre ciência e ficção. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina;

MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Org.). *Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Unesp, 1999.

CHIAPPINI, Lígia. *Reinvenção da catedral*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

_____. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006. p. 17-25.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

COENGA, Rosemar. *Leitura e letramento literário: diálogos*. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura, para quê?* Belo Horizonte: UFMG, 2009.

_____. *O demônio da teoria*. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

CORRÊA, Hércules Toledo. Adolescentes leitores: eles ainda existem. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte, 2005. p. 21-34

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. O espaço da literatura na sala de aula. In: BRASIL. MEC. *Literatura: Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2010. Col. Explorando o Ensino, v. 20.

COZBY, Paul C. *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas, 2009.

DALVI, Maria Amélia (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ECO, Umberto. *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro: Best-Bolso, 2011.

- _____. *Leitura do texto literário: lector in fabula*. Lisboa: Presença, 1979.
- _____. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. *Obra aberta*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Pró-Livro, 2012.
- FERRATER MORA, José. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Loyola, 2004.
- FIDELIS, Ana Cláudia e Silva. *Cânone literário e livro didático: mediações [2005]*. Campinas: Unicamp, 2005. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anais15/Sem12/anafidelis.htm>>. Acesso em: out. 2015.
- FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 10, abr. 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781999111100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: mar. 2014.
- FREDERICO, E; OSAKABE, H. Literatura. In: BRASIL. MEC. *Orientações curriculares do Ensino Médio*. Brasília, MEC. 2006. p. 60-82.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.
- _____. *Pedagogia da tolerância*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013,
- FREITAS, Maria Teresa A.; COSTA, Sérgio Roberto (Org.). *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: UFJF, 2002.
- GARCIA, Regina Leite (org.). *Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2011.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.
- GINZBURG, Jaime. *Crítica em tempos de violência*. São Paulo: EDUSP, 2012.
- GONÇALVES, Jeosafá. *Ensino é crítica: a literatura no ensino médio*. São Paulo: Nova Alexandria, 2012.
- GOULEMOT, Jean-Marie. *Da leitura como produção de sentidos*. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- HENRIQUE, Halime Musser Prado. *Best-seller: a história de um gênero*. Rio de Janeiro: Vermelho Marinho, 2010.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Ed. 34, 1996. v. 1.

_____. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luis Costa (Org.). *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, Hans Robert. A Estética da Recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luis Costa (Org.). *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

JOUBE, Vincent. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.

KAUFMAN, Jean-Claude. *A entrevista compreensiva: um guia para a pesquisa de campo*. Petrópolis: Vozes, 2013.

KEFALÁS, Eliana. *Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário*. Campinas: Autores Associados, 2012.

LAGE, Micheline Madureira. *Ensino, literatura e formação de professores na educação superior: retratos e retalhos da realidade mineira*. Belo Horizonte, 2010. 213f. Tese [Doutorado em Educação] – Universidade Federal de Minas Gerais.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2005.

_____. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

_____. O texto não é pretexto. In: _____. *Leitura e crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A literatura rarefeita: livro e literatura no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. São Paulo: Autêntica, 2015.

LDB COMENTADA. Disponível em: <www.ebah.com.br/content/ABAAUuEAE/ldb-comentada>. Acesso em: 24 jul. 2013.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. Niterói: EdUFF, 2000.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Leitura e formação de professores. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Org.). *Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. *A invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LIMA, Luiz Costa (Org). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LINS, Osman. *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*. São Paulo: Summus, 1977.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *A formação de professores: da escola normal à escola de educação*. Org. Ruy Lourenço Filho. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

LOURO, Guacira. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.

LOYOLA, Maria Andréa. *Pierre Bourdieu*. Rio de Janeiro: UERJ, 2002. Pensamento Contemporâneo, v. 1.

LUFT, Gabriela Cé. *Retrato de uma disciplina ameaçada: a literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)*. Porto Alegre, 2014. Tese [Doutorado em Literatura Brasileira] – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAIA, Joseane. *Literatura na formação de leitores e professores*. São Paulo: Paulinas, 2007.

MALARD, Letícia. *Ensino de literatura no 2º grau: problemas & perspectivas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MANGUEL, Alberto. *A biblioteca à noite*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios ao professor? In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2009.

MARTINS, Solismar Fraga. *Cidade do Rio Grande: industrialização e urbanidade (1873–1990)*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2006.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático: produção e leituras. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de letras, 2007.

NÓBREGA, Felipe. *Ao sul do sul o mar também é pampa: sensibilidades de verão na Villa Sequeira, Rio Grande/RS (1884-1892)*. Porto Alegre, 2012. Dissertação [Mestrado em História] – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

NÓVOA, António. *Professores: a história é o que somos mais o que podemos fazer*. Lisboa, 2009. Entrevista à revista *A Página*. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=532&doc=13697&mid=2>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. *O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino*. São Paulo, 2008. Dissertação [Mestrado em Educação] – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola, 2014.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2013.

OSAKABE, H.; FREDERICO, E. Y. *Literatura: orientações curriculares do ensino médio*. Brasília: MEC/SEB/DPPEM, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/03Literatura.pdf>>. Acesso em: dez. 2013.

OURIQUE, João Luis Pereira (Org.). *Escola e sociedade, ensino e educação*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.

PAIVA, A.; MACIEL, F. COSSON, R. (Orgs.). *Literatura: Ensino Fundamental*. Brasília: MEC; SEB, 2010. Col. Explorando o Ensino, v. 20.

PENA, Felipe. Prefácio. In: HENRIQUE, Halime Musser Prado. *Best-seller: a história de um gênero*. Rio de Janeiro: Vermelho Marinho, 2010.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura*. São Paulo: Ed. 34, 2008.

_____. *A arte de ler*. São Paulo: Ed. 34, 2010.

_____. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Ed. 34, 2013.

PINHEIRO, Helder. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2009.

PINHEIRO, Marta Passos. Reflexões sobre práticas de letramento literário de jovens: o que é permitido ao jovem ler? In: PAIVA, Aparecida (Org.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

QUADROS, Tiane Reusch de. *A poesia no ensino médio: contrastes e semelhanças entre duas redes de ensino e a importância de uma abordagem hermenêutica em*

sala de aula. In: OURIQUE, João Luis Pereira (Org.). *Escola e sociedade, ensino e educação*. Ijuí: Editora Unijuí, 2015. p. 63-87.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *O jogo do livro infantil*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.

RAMALHO, Christina Bielinski. A poesia é o mundo sendo: o poema na sala de aula. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, n. 36, p. 330-370, jan.-jun. 2014.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. *Leitura na escola: espaço para gostar de ler*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

ROCHA, José Carlos (Org.). *Políticas editoriais e hábitos de leitura*. São Paulo: Com-Arte, 1987.

ROSENFELD, Anatol. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

SANTOS, Josalba Fabiana dos; OLIVEIRA, Luiz Eduardo (orgs.). *Literatura & Ensino*. Maceió: EdUFAL, 2008.

SCHNEID, Jucelma Teresinha Neves. *Hora do conto: uma experiência maravilhosa*. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/CILLIJ/praticas/hora_do_conto.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

SILVA, Ivanda Maria Martins. *Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar*. Disponível em: <http://www.pgletras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/Artigos/5.%20Melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/5.2_Ivanda.pdf>. Acesso em: out. 2015.

SILVA, Rogério Piva da et al. *O impacto do Polo Naval no setor imobiliário da cidade do Rio Grande – RS*. Disponível em: <http://cdn.fee.tche.br/eeg/6/mesa3/O_Impacto_do_Polo_Naval_no_Setor_Imobiliario_da_cidade_de_RioGrande_RS.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2014.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. (Org.). *Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SODRÉ Muniz. *Best-seller: a literatura de mercado*. São Paulo: Ática, 1985.

SOUZA, Ana Lúcia Silva et al. *Letramentos no ensino médio*. São Paulo: Parábola, 2002.

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

TORRES, Luiz Henrique. Cronologia básica da história da cidade do Rio Grande (1737 1947). *Biblos*, n. 22, p. 9-18, 2008.

VIEIRA, Alice. *O prazer do texto: perspectivas para o ensino de literatura*. São Paulo: EPU, 1989.

VERSANINI, Zélia. Escolhas literárias e julgamento de valor por leitores jovens. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte, 2005. p. 21-34.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Leitura literária em tempos de crise. In: PAIVA, Aparecida (Org.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. (Org.). *Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ZILBERMAN, Regina (Org). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

_____. *A leitura e o ensino de literatura*. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: Senac, 2001.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. São Paulo: Global, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos 13 professores da rede estadual



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE

DOUTORADO EM HISTÓRIA DA LITERATURA

Prezado(a) professor(a), este questionário é parte fundamental para a pesquisa que embasa minha tese de doutorado, vinculada ao PPG em Letras da FURG. Peço que responda com sinceridade e atenção. Agradeço sua participação! Doutoranda: Juliana Votto Cruz

Questionário – professores de literatura – Data: / / .

Nome:

Idade:

Cidade natal:

Endereço atual:

Tempo de profissão:

Escola em que atua:

Instituição onde cursou Letras:

Possui curso de pós-graduação? () sim () não

Se sim, qual? _____ Nível: _____ Instituição:

O curso de Letras foi sua primeira opção acadêmica? () sim () não.

Se não, qual foi a primeira opção? _____

Por que escolheu cursar Letras?

Hoje, como você conceituaria “literatura”?

No último ano, você leu alguma obra de ficção? () sim () não

Se sim, poderia nomeá-las?

Qual o seu principal critério para a escolha anterior?

() enredo/temática () técnica de construção textual/forma () momento da vida em que leu

Qual é sua disponibilidade de tempo para dedicar-se ao planejamento de suas aulas?

() total () parcial

Se parcial, quais são suas outras atividades? _____

Além de professor de literatura, você também é professor de outra disciplina?

() sim () não

Se sim, marque a alternativa correspondente: () língua portuguesa () língua estrangeira

Quais são os principais objetivos do seu trabalho como professor de literatura?

Com base em quais critérios você elabora suas aulas?

Você considera seu trabalho socialmente relevante? Por quê?

Você identifica possíveis lacunas durante sua formação acadêmica que o(a) tenham levado a ter de complementar essa formação por conta própria? Se sim, que lacunas são essas?

Que obstáculos você identifica em relação ao seu desempenho profissional?

Você participou ou está participando de algum processo de formação continuada? Se sim, que tipo de formação?

Como você avalia os momentos de formação continuada/hora atividade oferecidos pelo governo?

Você já leu os PCNs previstos pelo MEC para a área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”? Se sim, qual sua opinião sobre eles? Você os utiliza como referência para seu trabalho?

Você escolheu o livro didático de literatura que utiliza? Se sim, como foi o processo de escolha? Quais os critérios utilizados para a escolha em ordem de relevância? Qual o livro utilizado?

Quais são seus projetos/ambições como professor(a) de literatura?

APÊNDICE B – Questionário aplicado aos estudantes de Letras/2013



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
DOUTORADO EM HISTÓRIA DA LITERATURA

Prezado (a) estudante, este questionário é parte fundamental para a pesquisa que embasa minha tese de doutorado, vinculada ao PPG em Letras da FURG. Peço que responda com sinceridade e atenção. Agradeço sua participação! Doutoranda: Juliana Votto Cruz

Nome:

Idade:

Cidade natal:

Endereço atual:

Escola onde concluiu o Ensino Médio:

Essa escola é pública ou privada? _____

No âmbito das Letras, em qual área específica deseja atuar profissionalmente?

() linguística do português () língua estrangeira/ensino ou tradução () ensino de língua portuguesa () literatura () ensino de literatura

O curso de Letras foi sua primeira opção acadêmica? () sim () não

Se não, qual foi a primeira opção? _____

Por que escolheu cursar Letras?

Hoje, como você conceituaria “literatura”?

Durante o ensino médio você leu alguma obra de ficção? () sim () não

Se sim, poderia nomear os seus preferidos?

Qual o seu critério para a escolha anterior?

() enredo/temática () técnica de construção textual/forma () momento da vida em que leu

Como você caracterizaria o ensino de literatura durante o ensino médio (em relação à metodologia e aos conteúdos)?

Como você avaliaria suas aulas de literatura no ensino médio?

- () nada interessantes
- () pouco interessantes
- () interessantes
- () muito interessantes

Qual é sua disponibilidade de tempo para dedicar-se aos estudos?

() total () parcial

Se parcial, quais são suas outras atividades? _____

APÊNDICE C – Questionário aplicado aos estudantes de Letras/2016:



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
DOUTORADO EM HISTÓRIA DA LITERATURA

Questionário – estudantes de Letras 2ª etapa

Data: / /

Prezado(a) estudante, este questionário é parte fundamental para a pesquisa que embasa minha tese de doutorado, vinculada ao PPG em Letras da FURG. Peço que responda com sinceridade e atenção. Sua identidade será preservada. Agradeço sua participação! Doutoranda: Juliana Votto Cruz

Nome:

Idade:

Cidade natal:

Endereço atual:

Sua turma permanece com o mesmo número de alunos desde o primeiro semestre?

Sim () Não ()

Se não, esse número aumentou ou diminuiu? Aumentou () Diminuiu ()

Se diminuiu, a que fator você atribui a evasão no curso?

Qual é sua disponibilidade de tempo para dedicar-se aos estudos?

() total () parcial

Se parcial, quais são suas outras atividades?

No âmbito das Letras, em qual área específica deseja atuar profissionalmente?

() linguística do português () língua estrangeira/ensino ou tradução () ensino de língua portuguesa () literatura () ensino de literatura

Você escolheu cursar Letras por determinadas motivações. Suas expectativas têm sido contempladas na graduação? De que forma?

Hoje, como você conceituaria “literatura”?

Durante sua formação atual, sua relação com o hábito de ler sofreu alguma alteração desde seu ingresso no curso de Letras? () sim () não

Se sim, poderia relatar sua experiência como leitor durante o curso?

Sobre o curso de Letras até o momento (apenas com relação às aulas de literatura):

Que aspectos considera positivos?

Que aspectos considera negativos?

Como você avalia o ensino de literatura durante o curso (em relação à metodologia e aos conteúdos)?

Você teve acesso a leituras e discussões a respeito da metodologia do ensino de literatura? E sobre formação de leitores? Se sim, como avalia essa experiência?

Você teve acesso à leitura da LDB, dos PCNs e demais documentos oficiais relativos ao ensino de literatura? Como avalia esses documentos?

APÊNDICE D – Questionário aplicado aos professores dos cursos de graduação em Letras:



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
DOUTORADO EM HISTÓRIA DA LITERATURA

Questionário – professor de Introdução aos Estudos Literários e de Teoria da Literatura

Data: / /

Prezado professor, este questionário é parte fundamental para a pesquisa que embasa minha tese de doutorado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em História da Literatura da FURG. Peço que responda com sinceridade e atenção. Agradeço sua participação e asseguro sigilo com relação aos seus dados pessoais.
Doutoranda: Juliana Votto Cruz

Nome:

Idade:

Cidade natal:

Endereço atual (apenas cidade e bairro):

Tempo de atuação no Ensino Superior:

Tempo de atuação na Rede Básica (se houver):

Instituição onde cursou Letras:

Qual a área de seu curso de doutorado? _____

Instituição: _____

Quais disciplinas você ministra na FURG?

Por que você escolheu cursar Letras?

Hoje, como você conceituaria “literatura”?

Quais são os principais objetivos do seu trabalho como professor de Introdução aos Estudos Literários/Teoria da literatura em um curso de licenciatura?

Com base em quais critérios você elabora suas aulas de Introdução aos Estudos Literários/Teoria da literatura?

Você considera seu trabalho socialmente relevante? Em que sentido?

Você identifica possíveis lacunas durante a formação anterior de seus alunos (e que interferem diretamente em seu trabalho)? Se sim, que lacunas são essas?

Que obstáculos você identifica em relação ao seu desempenho profissional?

Você observa mudanças no perfil médio dos acadêmicos de Letras desde a implementação do SISU/ENEM como única forma de ingresso nos cursos da FURG em 2011? Se sim, que mudanças você tem observado?

Você acredita que os cursos de licenciatura em Letras da FURG contemplam adequadamente as etapas de formação de um professor de literatura para a rede básica?

Você acredita que a FURG realiza atividades de extensão suficientes relacionadas à educação básica? De que forma o PIBID pode contribuir nesse sentido?

Você leva em consideração o fato de atuar em um curso de formação de professores quando elabora suas aulas de Introdução aos Estudos Literários/Teoria da Literatura?

Você acredita ser importante minimizar a distância existente entre o nível básico de educação e o ensino superior? Como aproximar a formação/produção acadêmica e a prática docente na rede básica?

APÊNDICE E – Transcrição das entrevistas com as quatro professoras selecionadas para a segunda etapa de coleta de dados:

Transcrição da entrevista com a professora M. L.

Duração: 43min24s

Juliana – Então vamos começar... O que tu pensas quando ouves falar que ser professor é mais uma vocação do que uma profissão, do que uma carreira profissional?

M. L. – Eu vou falar com toda a sinceridade... mas é uma brincadeira que eu faço atualmente. Antigamente eu achava bonito: “Ser professora é dom, né...”. Hoje eu brinco, eu digo que ser professora não é dom. Ser professora é *karma*. Aí as pessoas se assustam com isso, mas eu acho assim, ó... eu sou religiosa, sou espírita kardecista, e eu faço isso de brincadeira, justamente com relação a essa religiosidade que eu tenho. Porque eu acho que não é uma profissão que qualquer pessoa possa exercer, como eu acho que ser médico não é pra qualquer um também, como ser mecânico também não. Eu jamais seria um mecânico, né! Então as pessoas, não é que elas sejam escolhidas por um plano maior. Pelo contrário, eu acho que a gente escolhe isso. A gente escolhe essa profissão porque a gente, de repente, precisa... é pra gente isso. Eu não tô resgatando ninguém, eu estou me resgatando com o ato de ser professora.

Juliana – A que tu atribuis o fato de cada vez menos jovens desejarem ser professores, procurarem cursos de licenciatura?

M. L. – Porque os nossos jovens e as nossas crianças estão cada vez... nós estamos com cada vez mais dificuldade de lidar com eles. Eles cada vez mais vêm pra escola sem nenhum tipo de disciplina. Existe uma cobrança muito grande em cima da escola, a escola não é mais aquela que vai educar dentro das disciplinas.

Hoje a escola é quem vai fazer tudo por aquela criança. Se a criança não vem à escola nós somos responsáveis, somos nós que temos que *ir na casa* do aluno ver o que está acontecendo, se o aluno está doente, ele pode exigir até que nós vamos até a casa dele. Jamais isso aconteceria em outros tempos! E hoje o pai nos cobra de tudo, então nós viramos a palmatória do mundo. Aí eu te pergunto: qual é o jovem que hoje vai querer entrar em uma sala de aula com 30, 40 alunos, onde esses alunos poderão te mandar a lugares muito feios? Poderão usar todo tipo de vocabulário... eu tenho um segundo ano de noite, que um dia desses eu disse a eles que infelizmente eu era obrigada a dizer, mas que meu ouvido não era penico! Jamais eu pensei que um dia eu diria isso pra um aluno, e eu disse, né... porque eu fiquei impressionada com o monte de coisa que ele disse na minha aula! Eles não falam isso pra mim, eles falam isso naturalmente, esses meninos não conseguem te dizer uma frase sem ter quatro palavrões no meio! E eu comentei isso em casa com o meu marido, que o meu marido é meio autodidata, né... ele até fazia História... e ele me disse: "M., te acostuma!". Mas como? Eu não vou nunca me acostumar com isso... e ele disse assim: "Na universidade palavrão é a coisa mais comum que tem. O aluno da universidade diz palavrão o tempo todo, como se fosse a coisa mais natural do mundo." E eu fiquei, assim, pasma e disse: "Mas, capaz?! Eu tô muito fora da realidade, realmente, porque no meu tempo ninguém dizia palavrão. É comum numa roda de amigos, eu até digo alguma coisa...mas não assim". Então, eu fiquei muito preocupada com isso. Então por que o aluno não quer? O aluno terminou o ensino médio, ele vai fazer uma seleção, ele até vai fazer uma licenciatura, mas ele não quer a sala de aula no ensino básico. Ele já vai com aquela ideia: "Eu vou continuar estudando, eu vou adiante, porque eu vou trabalhar com formação de professores." *Pô*, daqui a pouco nós vamos estar cheios de formadores de professores! Mas esse formador de professores não sabe o que é a realidade de uma sala de aula. É muito fácil querer formar um professor se nunca esteve numa sala de aula... eu até tinha planos de ser uma professora universitária, mas eu tirei fora da minha cabeça isso aí. Eu quero estar é deste lado de cá. Mas olha, o que a gente ouve as pessoas dizerem! Todo o mundo quer nos formar, as pessoas precisam rever isso aí. Precisam vir *pro lado* de cá... pra ver realmente como é difícil. E o jovem quer comodismo, ele quer ganhar bem e ele não quer se incomodar. E se ele vier pra educação básica ele vai se incomodar com o aluno, com o pai, com a comunidade da volta, vai se incomodar muito!

Juliana – Como se deu a tua escolha profissional?

M. L. – Fácil, muito fácil. Não tem nada a ver com aptidão. Eu simplesmente gostava de português. Aí eu fiz Língua Portuguesa. Eu fiz Letras, né, por fazer... não sei o que eu quero. “O que eu quero eu não vou poder fazer, eu vou ter que trabalhar e estudar”. Eu já estava casada, na época eu abandonei os estudos e não teria como fazer Medicina, que era o sonho da minha vida. Gosto de medicina, gosto de tudo ligado a hospitais, isso aí era realmente uma coisa que eu faria com prazer. Aí eu fiz Língua Portuguesa, fiz Português-Inglês na época e aí eu me apaixonei pela ideia de ensinar, de ajudar outras pessoas a gostarem da mesma disciplina que eu gostava. Eu acho que o magistério me conquistou. Eu tive ótimos professores e isso foi muito bom pra mim.

Juliana – Hoje, como tu conceituarias Literatura?

M. L. – Literatura pra mim é tudo de bom. É a arte da escrita. Através da literatura o mundo se abre *pro* aluno e se abre pra mim. Culturalmente, eu evoluí muito através da literatura, porque é impossível tu trabalhares literatura sem trabalhar os contextos históricos. Então, obviamente tu estás trabalhando as linguagens, a história, a geografia, daqui a pouco tu te colocas na matemática também... eu não consigo trabalhar de forma desvinculada, né... da escultura, da pintura. Eu amo a pintura, então daqui a pouco tu pega um Leonardo Da Vinci, que foi bárbaro, mas ele não foi apenas um pintor, ele foi muito mais que isso, ele trabalhava com a matemática o tempo todo, com a linguagem o tempo todo, ele escrevia. E tu consegues ligar tudo isso aí, tu não ficas vinculada à disciplina em si. O mundo se abre com a literatura, então eu acho que literatura é uma das artes mais completas que tem. Se trabalhada como arte, realmente.

Juliana – Tu costumavas ler obras não relacionadas ao teu trabalho? Como fazes essas escolhas?

M. L. – Que difícil te responder isso! Se eu te disser que eu li toda a obra do Dan Brown, tu vais dizer assim: “Meu Deus, mas não tem a ver com o que eu imaginava que ela leria!” Eu leio coisas que são bem jovens, uma que eu gosto. Não vou dizer que eu não goste. Mas porque eu alcanço mais o meu público leitor, porque eu tenho mais o que discutir. Eu gosto de obras das quais se originaram filmes também.

E eu leio muitas obras que não tem nada a ver com literatura ou com o meu trabalho, como autores ligados às novas tecnologias da educação e comunicação. E literatura espírita, com certeza! Eu gosto de romance, então a Zíbia Gasparetto tá sempre presente nas minhas leituras, porque é uma forma de aprendizado pessoal.

Juliana – quais são as maiores dificuldades cotidianas de trabalhar com a literatura?

M. L. – A maior dificuldade que eu tenho é que eu trabalho a literatura no turno da noite, e aí eu pego turmas do ensino médio, mas é aquela garotada que, ou não quer estudar mesmo e vai pra noite porque acha que é mais fácil, ou então é aquele povo que trabalha. Na literatura eu tenho as turmas de EJA, que são pessoas que já saíram da sala de aula há muitos anos. Então, a maior dificuldade que eu tenho é justamente a dificuldade que eles têm, muitas vezes, de ler e de interpretar. Com os mais velhos é mais fácil. Só que aí, os mais velhos têm a dificuldade de escrita. Mas isso aí pra mim não é uma dificuldade, é prazeroso. Porque o retorno com os mais velhos é imediato. Tu vais pra sala de aula e qualquer “poeminha” que tu leves (poeminha!, tem poemas fantásticos), qualquer texto que tu leves, eles conseguem trazer aquilo *pro* dia a dia deles, eles se encantam. Tu levás um vídeo e eles se encantam. Semestre passado a gente fez uma sala de linguagens, nós ficamos dez dias com a sala montada. E era bem numa época de provas. Eles iam pras provas e daí eles tinham um tempo e iam pra sala, que ficou sendo a sala de reuniões da gente... tinha todos os trabalhos deles expostos, eles não têm vergonha de expor os trabalhos. Trabalhar com EJA é muito bom, o retorno é imediato. Mas todo semestre eu recebo estagiárias, né. Eu tenho que dizer pra elas: “Gurias, o tempo deles é diferente. Não adianta trazer textos grandes, vamos devagar. A coisa é bem devagar. E o que eu quero que eles aprendam com vocês é o mínimo da parte teórica e mais sobre vida. Trabalhar textos que eles possam sempre relacionar com o dia a dia deles”.

Juliana – Tu pensas ser necessário que se ensine literatura na escola? Por quê?

M. L. – Não deveria ser, mas já que muitas vezes o aluno que chega pra nós é um aluno que só vê novela, faz-se necessário por causa disso. Pra que eles tenham a oportunidade de vivenciar outras leituras. A gente vai trabalhar com textos, e dessa forma eles vão tendo *uma outra* visão. E aí eles também nos completam com aquilo que eles trazem do dia a dia deles. Um exemplo: trabalhando modernismo... década

de 1930, um deles “Ah, minha mãe viveu nessa época”, tenho uma aluna que se formou no ensino médio com 70 anos! Tu imagina! Literatura pra ela era tudo de bom, porque a gente tinha muita coisa pra conversar. Então essa possibilidade de conversa, de poder abrir os horizontes deles é espetacular. E os mais jovens dizem: “Pra que estudar literatura?”. Eu digo: porque literatura é cultura. A gente sempre tem que estar aprendendo e através da literatura tu vais ter “n” possibilidades de mudar a tua visão de mundo. Tu nunca saís igual depois de uma boa leitura, de um bom filme, de um bom seriado. Tu sempre vais estar diferente depois.

Juliana – Como tu vê os PCNs e outros documentos norteadores da área de linguagens e suas tecnologias?

M. L. - Assim, ó... o professor que está em sala de aula não para pra ler. Tudo que vem do governo gera *uma certa* resistência entre os professores e eu não sou diferente. Cada uma das vezes em que eles lançam coisas, tem material aproveitável, por exemplo, teve uma época que eram as "Lições do Rio Grande". Era um material riquíssimo, maravilhoso. Mas houve toda uma resistência. Agora, por exemplo, o Politécnico... uma resistência enorme. Por quê? Porque a gente nunca é consultada. Por que não consultam a base, primeiro? A base somos nós! Nós estamos na sala de aula! Aí os educadores "lá de cima" já trazem a receita pronta pra ti. O professor não quer receita pronta... hoje quando a gente vai pra um curso de formação, agora tô fazendo o Cirandar, elas dizem: "Nós não estamos aqui pra formar ninguém, nós queremos ver o que vocês estão fazendo." Quer dizer, nós é que vamos dizer como a coisa acontece na sala de aula e o que pode ser feito e melhorado. E eles vão trabalhar em cima do nosso trabalho... eu acho que dessa forma seria mais fácil. Mas assim, ó... o problema da educação é que ela está sempre muito ligada com a política. E não deveria. Eu digo *pro* pessoal: "eu sou classista". Eu sou professora. Eu não sou política. Claro, todos nós fazemos política, mas não venham com política partidária! Cada vez que muda o governo vem uma nova cartilha. O professor não quer isso pra ele, eu não quero isso pra mim.

Juliana - Descreve um dia de trabalho teu.

M. L. – Ah, eu sou a pior pessoa pra tu *entrevistar*, porque eu gosto muito de trabalhar, eu me dedico bastante. Então, assim: quando eu trabalho com literatura eu já saio de casa de manhã e venho pra esta escola onde eu estou agora, onde eu

sou articuladora na sala de informática, eu trabalho com as tecnologias. Então eu trabalho com projeto o tempo todo, então a minha manhã é movimentada, mas a minha tarde é que é movimentada realmente. Então quando eu saio, eu não saio de casa, eu saio daqui da escola para o Tellechea. Sempre chego antes do horário, dou uma olhadinha nas turmas que eu tenho, organizo ali o material, sempre assim, porque às vezes eu tenho que subir aula. No Estado é meio conflituoso, muito professor falta, existe um desestímulo muito grande entre os professores do Estado, tudo em função da não-valorização. Aí eu chego, já tenho que passar pela falta de professores, já tenho que subir aula, aí já tenho que estar pegando material pros alunos ficarem sozinhos. É uma escola em que as classes estão sempre muito sujas e o aluno é o reflexo da sua escola. Se o Estado está sucateado, o aluno parece sucateado também. Existe, parece que uma falta de interesse em melhorar nossas escolas estaduais e isso reflete no nosso trabalho. Eu entro entusiasmada, mas aquilo ali "me poda" e eu digo isso pros alunos. Eu digo: "quando eu faço greve, eu não faço pelo salário. Se fosse pelo salário eu já teria abandonado o Estado há muito tempo. Eu faço greve em função de ter uma escola melhor pra vocês e pra mim, porque eu não gosto de trabalhar no meio da sujeira". Então, eu tenho um relacionamento muito bom com os alunos. Neste ano em que nós estamos agora tá um pouquinho diferente, porque eu peguei turmas em que não costumava trabalhar. Peguei um segundo ano, do povo que veio do dia, que é uma turma bem mais difícil de trabalhar, e um primeiro ano também. Mas assim, ó... no primeiro trimestre é mais complicado de trabalhar. A partir do segundo trimestre é mais fácil, porque eles já conhecem a minha cara braba e já conhecem a minha cara de apaixonada por eles. Quando eu chego os meus alunos me acolhem com beijo e abraço, porque eu sou assim e eu passo isso pra eles. Eu costumo dizer que os meus alunos, principalmente quando se tornam ex-alunos, se tornam meus sobrinhos. Eu tenho perto de 2000 amigos no *Face*. Quase todos são alunos e ex-alunos. E eu nunca tive nenhum problema. Chego em casa 23:10, mais ou menos, sempre com a sensação do dever cumprido. Dificilmente eu tenho algum problema. Eu nunca tive problema com nenhum pai, porque eu sempre recebo muito bem os meus pais.

Juliana – Com base em quais critérios tu elaboras as tuas aulas?

M. L. – Eu acho que o básico é a interação. Às vezes eu fico meio impossibilitada... não adianta o professor falar que não, por mais que ele queira fazer diferente, ele

termina ficando atrelado ao conteúdo. Então eu procuro jogar com isso. O professor que é um professor mesmo, ele é consciente do dever dele e o conteúdo é algo bem enraizado nas nossas origens, né... e não venham me dizer que o professor que tá na sala de aula tá agindo dessa forma... não! Isso não vem da gente, não! Agora, por exemplo, eu tô com um estagiário, posso te mostrar se *tu quiser*, as mensagens dele: "Preciso saber que conteúdo vou trabalhar." O estagiário que vai pra minha sala de aula, ele dá uma aula bem conteudista. Tem uma professora, não vou citar nomes, uma moça que eu já conhecia. Eu disse assim: "O que tu vais dar na próxima aula?" E ela: "A carta do Gândavo". E eu: "Quê? Tu é louca?". E ela *pegou* e disse assim: "O professor disse que eu tenho que dar. Por quê? Tu não dá?" E eu: "Eu não! No máximo um fragmentozinho da carta do Pero Vaz de Caminha, pra conversar e fazer uma relação com outros textos, com Carlos Drummond de Andrade, já mais do nosso tempo e pra gente ter uma noção de como se escrevia na época e que visão o português tinha da nossa terra." Aí ela *pegou* e disse: "Ah, mas ele disse que eu tenho que dar." Eu disse: "Então, dá. Depois tu me conta". "Por quê?", "Porque eles vão dormir...", "Ah, M...". Aí terminou a aula, né, eu fui alcançar ela: "E aí?". "Ai, M., eles dormiram..." "Eu te falei que iam dormir... ora!" Pelo amor de Deus, se perguntar pra mim se eu li a carta... eu não li nunca! Eu li fragmentos. Tem coisas que a escola tem que, tranquilamente, esquecer.

Juliana – Que lacunas a tua graduação deixou e que hoje são um obstáculo pro teu trabalho?

M. L. – Ah, eu não sei, foi tão maravilhosa a minha licenciatura! Só vou te dizer nomes. Eu fui aluna da Cristina, da Rosa Albernaz, fui monitora da Rosa e a primeira monitora do meu curso, porque eu gostava de análise sintática e análise sintática pra mim até hoje é tudo de bom. Tive o Carlos Baumgarten, maravilhoso, tive o Chico, o melhor tradicional! Tive o tio Attila, que eu amei e amo até hoje. Eu só tenho a agradecer. Eu era pobre, bem pobre, tinha bastante dificuldade e eu não tenho nada a reclamar do tempo de universidade.

Juliana – Como tu vê o uso do livro didático de literatura? Tu usas livro didático?

M. L. – Eu penso assim, ó... é um material bom, tem muito subsídio pro professor ali dentro. O professor é que tem que saber dosar isso e não se deixar atrelar pelo livro. Atualmente eu não uso. Acabei de pegar 20 volumes que agora vieram para o

ensino médio (EJA). Acabei de pegar 20 volumes pra trabalhar com os alunos e nós já estamos em maio e eu ainda não usei nada, mas tudo bem. Mas eu vou usar, porque eu acho assim... eu sou também uma contribuinte, eu pago o Imposto de Renda! E eu penso assim: poxa, vida! O material está lá, jogado na biblioteca, ninguém usa. É dinheiro público! Existem professores que se dedicaram a fazer aquele livro... nem tudo é ruim! Assim como nem tudo é ruim na escola pública, nem tudo é ruim na universidade, nem tudo é ruim nos livros didáticos. Nós temos é que saber dosar. Um dia desses, eu *tava* trabalhando com a professora de matemática na sala de informática e ela usou o livro didático ao mesmo tempo em que usava a tela interativa! O professor é que vai ter que se adequar a tudo que chega às mãos dele e transformar isso em benefício pro aluno. É só isso que eu acho. Acho que já passou a hora de a gente ficar revoltado com tudo que vem lá de cima. Tem coisas boas que a gente vai dosando.

Juliana – Tu frequentas a biblioteca escolar com os alunos? De que modo?

M. L. – Não, não frequento. Porque ela não tem lugar pros alunos entrarem. Ela tá atulhada de livros há anos. Ela é aberta, mas não tem onde sentar... agora esses dias eu pedi, ela disse: “M.L., não sei o que eu faço, o governo manda, manda, manda livro e não tem pessoal suficiente pra trabalhar”. Elas não conseguem se organizar. Nós estamos tendo problema seriíssimo de falta de pessoal nas escolas. E aí o que acontece? A biblioteca fica lotada de livros. Isso na escola estadual, né. E a biblioteca é enorme. Tá tudo atulhado de livros.

Juliana – A pessoa que trabalha é bibliotecária?

M. L. – Não, ela é desviada de função. Eu já fui desviada de função. Quando eu entrei pro Estado eu fui bibliotecária e foi um período muito bom na minha vida, mas eu vivia “subida” arrumando estante! A biblioteca vivia lotada de alunos! Bah!

Juliana – O que tu reivindicarias para que o teu trabalho obtivesse mais êxito?

M. L. – O que eu amaria ter, o que eu gostaria muito de ter, inclusive eu vivo pedindo isso, já pedi várias vezes pro meu diretor e vontade não faltou nele, só que é algo que não depende só dele, depende de uma equipe... é ter um ambiente de aprendizagem. Eu gostaria de ter uma sala. Agora eu vou fazer, parece que tem uma sala sobrando lá e eles vão me deixar usar lá por um tempo, assim *que nem* eu

usei aqueles dez dias. Ter uma sala para as linguagens. Até eles iam fazer agora, começaram a organizar. E eu disse: “Para aí um pouquinho! Matemática com língua portuguesa? Não dá! Eu tenho que dividir a sala com professores das linguagens!” “Ah, mas é assim que vai ter que ficar”; eu digo: “Não, assim não dá! Assim não funciona...”. Eu gostaria de ter uma sala onde eu tivesse material, onde eu pudesse expor os trabalhos dos alunos, onde eu tivesse a certeza de que nada seria estragado, porque tentaram fazer isso na sala de artes e teve um aluno que destruiu um monte de material da professora! Isso não tá certo, né! Eu gostaria de ter um espaço pra eu trabalhar com os professores das linguagens, pra que a gente pudesse trabalhar de forma interdisciplinar. Aí vão dizer assim: “O trabalho interdisciplinar não necessita que os professores estejam juntos!”. Até sei que a interdisciplinaridade é um processo que tem que acontecer no professor e no aluno, mas eu acho que se tu trabalhares num ambiente onde tu tens o teu material e o material do professor da tua mesma área, tu vais trabalhar com muito mais tranquilidade. O que seria o sonho? Tu entrar na sala, o teu material estar ali, o trabalho dos alunos estar ali, eles trabalharem em grupo, as classes sempre arrumadas em grupo, eles não trabalharem sozinhos, e já ter no mínimo uma televisão que tu possas adaptar o computador. Chegar e já ter aquilo ali. Tu não perderes 15, 20 minutos procurando alguém pra ver a chave da sala, pra pegar o *data show*, pra tu lewares pra sala de aula e ligar, pra tu chegar lá e “Cadê o cabo? Não sei cadê o cabo!”, porque o diretor é que tem que abrir, aquilo está fechado a chave!

Juliana – O que tu achas disso?

M. L. – Passado! Falta de autonomia, falta de respeito pela atividade do professor e desestimulante.

Juliana – Tu tens apoio da tua gestão no desempenho das tuas atividades?

M. L. – Depende. Eu tenho um apoio bem expressivo da minha vice-diretora, da supervisora da EJA. Infelizmente eu trabalhei três anos com o seminário integrado e a parte de supervisão e coordenação do seminário integrado foi zero. Há falta de reuniões pedagógicas, falta de reuniões por área, pra se fazer um trabalho em conjunto, interdisciplinar, pra motivar os meus colegas, pra me motivar a fazer um trabalho diferenciado. Isso aí é totalmente falho. O problema mais sério da nossa

escola hoje é justamente o pedagógico, porque falta pessoal, porque falta vontade política pra que as coisas realmente aconteçam.

Transcrição da entrevista gravada com a professora E. S.

Duração: 17min5s

Juliana – Então tá, podemos começar. A primeira coisa que eu quero te perguntar é a seguinte: o que tu pensas, quando ouves dizer que ser professor é uma missão, é um sacerdócio, é mais do que uma conotação profissional, mesmo, que outras carreiras têm?

E. S. – Não, isso é uma coisa que me dá um pouco de frustração. Porque na verdade assim, ó, nenhuma profissão é um sacerdócio: tu *estudou*, tu foste atrás, tu correste, né, passaste duras penas pra te formar, pra... então, realmente, eu não gosto da ideia do sacerdócio. Acredito, assim, que como toda profissão, tu vais atrás do que tu tens realmente um dom, uma capacidade, o teu direcionamento, até pra ser feliz, né, pra fazer alguma coisa que goste, mas eu fazer o que gosto é diferente de dizer que eu to me doando, que eu posso não receber bem por causa disso, não, eu acho que, eu sempre digo assim, que eu não acho que seja assim: “Ah, tá recebendo mal, pobre professora”, eu não gosto dessa definição, né, se eu quisesse eu tinha ido estudar outra coisa, tinha ido procurar outra profissão, né, se eu ainda tô dentro da profissão de professora, é porque eu gosto e eu quero e porque ainda acho que tenha competência pra fazer a coisa. Salário eu sempre digo que eu poderia receber um pouco mais, eu mereço. Mas, ao mesmo tempo, não me vitimizo, não gosto dessa coisa de dizer “ai, pobre de mim que tô recebendo pouco, vou lá...”, não, isso aí eu não aceito!

Juliana – A que tu atribuis o fato de cada vez menos jovens prestarem ENEM pra uma licenciatura, menos gente querendo ser professor?

E. S. – Aí é a desvalorização, né. Desvalorização do professor ou, normalmente, os alunos querem uma profissão que dê muito dinheiro e o professor já tem aquela fama de que não vai ter dinheiro. Isso também pra mim tem a ver com a forma com que “vendem” a educação. A educação, na verdade, ela é a base, mas ela não é vista na sociedade como base. Tem a desvalorização social do professor, hoje eu enxergo isso.

Juliana – Como se deu a tua escolha profissional?

E. S. – Eu não escolhi ser professora, eu escolhi que eu tinha que fazer Letras e tinha que estudar literatura. Eu queria ser crítica literária. Mas aí no meio do caminho eu comecei a trabalhar a questão da educação.

Juliana – Hoje, como conceituarias literatura?

E. S. – O que é literatura? Puxa vida! Há quanto tempo eu não penso nisso! Literatura é um processo *pra gente* trazer *pro aluno* a criticidade, trazer conhecimento, múltiplas experiências e também um exercício de convencimento, porque na verdade eu tenho que convencer o meu aluno que literatura é uma coisa boa, que tem coisas pra trazer melhores que tudo isso que os cerca e hoje eles têm, que é a televisão, todas as mídias, internet.

Juliana – Tu costumava ler obras não relacionadas ao teu trabalho? Como tu escolhes essas obras?

E. S. – Pra mim? Não pra sala de aula? Hoje em dia não tenho tido tempo, porque eu sou leitora compulsiva desde pequena, então eu leio muito, só que hoje em dia as minhas leituras, elas estão mais direcionadas a outras áreas... a área espiritual, né, que eu tenho buscado muito, então acabo tendo que ler muito a respeito, tem a área da permacultura, porque agora to fazendo muitos cursos voltados pra isso, então já não tá dando mais tempo de ler coisas que me divirtam, tudo que eu gostaria.

Juliana – Quais são as tuas maiores dificuldades cotidianas no teu trabalho com a literatura?

E. S. – Com a literatura hoje é o aluno já ter resistência com o nome da disciplina. Falou que é professora de literatura ele já fica “ai, tem que ler”. Então, essa visão de

que “tem que ler”, é complicado, é conquistar o aluno, cativar, fazer com que a literatura seja uma ferramenta que eles gostem. É bem complicado, eu já mudei várias vezes de ferramentas, agora mesmo que eu tava trabalhando com os adolescentes do dia, este ano eu não tô, eu fui buscar outros... fui buscar, como é que é?... o John Green, fui buscar outros autores, coisas que eles estavam lendo, pra poder a partir dali, conseguir fazer com que tivesse mais leitura. E eu descobri que eles leem! O que agrada a eles, eles leem. Eu é que tenho que chegar até lá, pra depois fazer a caminhada inversa.

Juliana – Tu achas necessário que se ensine literatura na escola como uma disciplina obrigatória?

E. S. – Eu acho que não precisava ser uma disciplina. Ela não precisava ser uma disciplina que tá guardada lá pro ensino médio. Quando tu chega no primeiro ano do médio, os alunos olham: “Que que é a literatura?”, e aí tu tens que trazer todo um traço de arte, de cultura, pra conseguir ensinar o que é literatura, que é uma coisa que convivem já, desde pequenos, só não sabem o nome. Porque aí tu falas e o aluno “Ah, eu acho que já ouvi falar”. Então não tinha necessidade de ser uma disciplina isolada lá no ensino médio. Ela poderia ser todo um acompanhamento de leitura desde os primeiros anos e o aluno vir só acrescentando novos autores, em todas as áreas. Quando ele chegasse no ensino médio, ela já teria lido Mário Quintana, ele já leu Drummond, ele já ouviu falar do Vinícius de Moraes, então, não precisaria.

Juliana – Tu já leste os PCNs e outros documentos? O que pensas a respeito deles?

E. S. – Olha, faz tempo que eu nem olho mais pra eles! Teve uma época que eu tentava, que eu olhava, que eu achava interessante, que eu achava um material legal. Mas depois tu vai acabando... tu vai abandonando isso em função do dia a dia da sala de aula. Sinceramente não... acho que quando tu tá no início, se tu não tem um norte, te dá... né, te traz algumas coisas pra tu colocar dentro da tua bagagem, mas hoje em dia eu já não, não acredito mais muito neles.

Juliana – Descreve um dia de trabalho teu.

E. S. – Vamos ver, no noturno... no noturno tu normalmente chegas... depende, se tu pegar a EJA, é fantástico, porque se tu for trabalhar, às vezes tu traz pro aluno mais velho coisas, e eles têm mais pra te dar, né, tu falas sobre um autor e eles lembram alguma coisa e aí vão trazendo e a aula se desenvolve de uma forma muito prazerosa. Já no regular é diferente. No regular tu tens uma outra vivência. Cada vez que eu chego no regular, normalmente os alunos dizem “Lá vem ela, o que que a gente vai ler hoje? Quantas páginas tem o texto?”

Juliana – “Quanto vale?”

E. S. – “Quanto vale?”, “Poxa, quatro folhas hoje!”... Então, é diferente, tu vais ter que buscar outros assuntos, outros textos, pra fazer um outro convencimento com eles. O aluno mais velho, ele acaba te trazendo... da vivência dele... ele tira a literatura. E o aluno mais novo não tem a vivência pra tirar, né, então é diferente.

Juliana – Quais critérios tu utilizas pra elaborar tuas aulas?

E. S. – Depende. Eu tenho, claro, que seguir um pouco do que a escola estipulou, o que é do primeiro ano, o que é do segundo e o que é do terceiro. Mas eu gosto muito de separar coisas que sejam do dia a dia, meio que “a cara da turma”, pra poder trazer junto. De forma que acabe chamando a atenção. Os mais velhos é muito bom, porque qualquer poesia que eu recite na sala de aula já dá um *up*. Os mais novos não. Dependendo da turma, vira gozação. Então aí eu tenho que trabalhar de outra forma. Então, tu tens que saber mais ou menos medir o que, como chegar na identidade de cada turma, pra não virar a palhaça da sala.

Juliana – Quais as lacunas deixadas pela tua formação em Letras?

E. S. – Eu acho que faltou literatura contemporânea. Muito, muito, muito... o que tava sendo lido “agora”, pra mim, inclusive, quando eu entrei em Letras, a minha paixão era literatura e eu fui adorar foi linguística, porque a linguística é que virou a novidade. Porque eu era já leitora compulsiva, então todos os clássicos eu já tinha lido. Então quando eu cheguei em Letras, eu achava que eu ia ler o mundo. E não era, eu ia ter que ler Machado de Assis, José de Alencar, tudo de novo! Pra muitos era novidade, pra mim já eram leituras que eu tinha feito na adolescência. E aí eu gostei de linguística, eu fiquei apaixonada por linguística... aí eu achei: “Ah, vou virar A professora de português”, não quis mais muito papo com a literatura porque pra

mim ficou muito igual. Aí o *que que* aconteceu: virei realmente professora, passei pra professora de português, só que tu tá trabalhando o tempo todo literatura, porque tu tá trazendo texto, tu tá fazendo interpretação, tu tá buscando pro aluno todo esse norte. Quando, eu nunca me esqueço, quando o Lorea teve ensino médio, porque lá só tinha fundamental e eu trabalhava português. Quando o Lorea lançou o ensino médio, aí eu vi aquela palavrinha ali, “literatura”, separada, engavetada em disciplina, eu olhei pras gurias e disse; “Pô, tá aí um desafio! Eu queria ser professora de literatura, pelo menos uma vez na vida, pra ver como é que é”. Eu queria ver como é que era. E as gurias: “Então tá, agora tá abrindo o ensino médio, literatura é tua”. E aí eu tive que me reestruturar, reestudar, ver como é que se dava aula de literatura. Então isso foi legal, eu comecei trabalhando com filme, porque não tinha muitos livros na biblioteca, eu pegava filmes. Então eu trabalhava as características deles na escola e buscava filmes e fazia os alunos procurarem nos filmes as características e isso funcionava legal, né, com alunos do noturno já. Então, tem coisas que tu vai brincando, assim, e descobrindo. Aí traz o texto, mas já trabalhou um filme, já trabalhou as características em cima do filme, aí traz o texto.

Juliana – Como tu enxergas o uso do livro didático nas aulas de literatura? Tu usas algum livro?

E. S. – Ele é acessório, eu não uso. Porque no noturno agora é que tá aparecendo livro, pro aluno do noturno. Normalmente ajuda se tu precisas de material pra sala de aula e tu não tens como tirar uma cópia da tua aula, né, agora mesmo, aqui que a gente tá sem internet, quer dizer, não tem uma sala de informática pra levar o aluno, aí auxilia, é uma “carta na manga”. Mas eu nem sei como é que os outros professores usam. Não é o meu costume, eu pego material, eu to sempre trocando.

Juliana – Tu frequentas a biblioteca escolar? Como?

E. S. – Não, teve uma época em que eu tentava usar a biblioteca, agora já nem tento mais, eu até digo pra eles que existe uma biblioteca, se eles tiverem coragem, eles vão até a biblioteca, porque não tem material. Eu lembro que a última vez que eu quis fazer um trabalho de pesquisa, cheguei lá, os livros que tinha, alguém tinha feito Letras e doou, eram antiguíssimos, uma prateleira lá embaixo, assim. Não tem pra todos, então não tem como, fica muito complicada a questão da biblioteca. Ela

não tá aberta sempre, então tu não tem como dizer “Ah, passa lá na biblioteca...”, o acervo também é muito pequeno.

Juliana – O que tu reivindicarias como prioridade para que o teu trabalho obtivesse mais êxito?

E. S. – Eu acho que falta trabalhar pra curiosidade do aluno, o senso crítico, talvez falte o desejo do aluno, como despertar esse desejo no aluno. Porque quando ele chega no ensino médio, ele poderia chegar mais curioso. E isso aí a gente desperta lá no início também, né. Mais difícil um pouco, não vou te dizer que seja impossível. Eles contam historinha, eles curtem, aí, daqui a pouco vê sumindo... vão se perdendo essas vontades. Eu reivindicaria um aluno mais curioso, mais crítico, com mais vontade mesmo de aprender. Na estrutura da escola... hoje sem biblioteca, sem sala de informática, tudo vai ficando mais difícil, né. Sempre digo que o principal recurso, tudo bem que tem que ser o humano, mas é sempre o professor a ferramenta, porque não... e... claro, hoje que eles têm [internet] até no celular, tu tá falando e um aluno mais curioso, ele já tá olhando no celular o que tem e o que não tem ali e às vezes tu tá concorrendo com o aluno dizendo “mas, professora...”. Então, é complicado não ter os acessórios.

Juliana – Tu tens apoio dos teus gestores no desenvolvimento do teu trabalho?

E. S. – Tenho. Na verdade a escola é muito carente. Eu acho que todo o mundo faz do limão uma limonada. Se tu vais pedir, tu tens que saber que tem coisas que vão além, que a escola não vai ter. O recurso mesmo da questão da nossa sala de informática não estar montada, que nossa biblioteca virou um arquivo morto, na verdade é uma questão estrutural geral. Na sala de informática não existe um monitor que faça toda a manutenção dos computadores, que a gente sabe que seria necessário. A biblioteca hoje, com a questão justamente, talvez da informática, foi sendo deixada de lado. Tem livro? Tem. Do Vinícius tem um livro, um livro do fulano, do beltrano, então tu nunca vais conseguir...

Transcrição da entrevista com a professora R. M.

Duração: 32min45s

Juliana – O que tu pensas quando ouves dizer que o magistério é uma missão, uma espécie de vocação, mais que uma profissão ou carreira?

R. M – Eu, particularmente, quando comecei, há muitos anos, eu não imaginava que o meu salário hoje estivesse tão, tão, tão, tão infinitamente defasado com relação à época em que eu comecei. Então, eu não tinha essa ideia. Na verdade, como eu estudei a vida inteira em escola pública, meus professores tinham um padrão de vida muito bom e um reconhecimento indiscutível. Então, mas.... de certa forma eu tenho que concordar, sabe... porque eu acho assim que, claro, a gente tem que seguir lutando por melhores condições de trabalho, por reconhecimento do nosso trabalho, mas eu acho... muitas vezes eu me sinto assim meio que vocacionada, sabe, porque me parece agora... principalmente agora que eu tô saindo, com uma situação assim de conflito comigo mesma, parece que eu não conseguiria fazer outra coisa. E tenho me queixado para algumas pessoas com as quais eu tenho conversado, de que eu gostaria de seguir ensinando (a palavra que eu uso é essa: ensinando), daí as pessoas me diziam: “então por que tu não aprendes outra coisa pra poder ensinar?” ...até é algo que eu posso refletir. Eu me inclino a achar, não sei se é comigo, né, Ju... às vezes me parece que a gente nasceu pra isso, eu sei que não é... mas intimamente, assim, eu mesma... parece que eu não conseguiria fazer outra coisa que não fosse ensinar.

Juliana – A que tu atribuis o fato de cada vez menos jovens fazerem o ENEM pra licenciatura, menos gente querer ser professor?

R. M. – O baixo salário é um fator determinante pra isso. Porque várias vezes os meus alunos, questionando quanto que eu ganhava, quando eu digo o que eu ganho pra eles, eles dizem: “Ah, professora, estás de brincadeira! Não é possível que tu ganhes isso!”, ou: “Professora, eu na oficina do meu pai ganho muito mais do que tu”. Acho que isso é um fator, assim, que é determinante. Eu participei do PIBID e a queixa dos bolsistas que me acompanhavam, sem entrar nas questões salariais, era com relação à infraestrutura da escola pública de uma forma geral. A gente muitas vezes teve que pagar xerox, levar giz de casa, esse tipo de coisa.

Juliana – Como se deu a tua escolha profissional? Como tu escolheste ser professora?

R. M. – Vamos dizer assim... eu queria fazer, eu quis muitas coisas antes de entrar na faculdade. Eu queria fazer jornalismo, mas meu pai não me deixou estudar em Pelotas. Daí depois eu quis fazer medicina, daí eu fiquei em primeiro lugar depois do último colocado, aí não entrei, mas eu acho que não teria ficado em medicina. Daí, entrei no curso de Letras e me apaixonei completamente. E como eu tinha uma formação bem sólida em francês, porque eu tinha estudado durante todo o ensino fundamental e o ensino médio, quando eu entrei pra fazer francês, aquilo abriu um leque de possibilidades. Daí, já no segundo ano eu fiz um estágio de três meses no CTI¹⁴¹ e me apaixonei.

Juliana – Atualmente, como tu conceituarias literatura?

R. M. – Como eu conceituaria? Literatura pra mim hoje, em licença-prêmio, é lazer, é evasão, eu leio diariamente, mas não leio hoje com aquele olhar voltado pro ensino da literatura. Parece que quando a gente vai ensinar literatura, tu tens uma série de questões do texto que tens que trabalhar, pra mostrar pros teus alunos. E agora eu não sei se essas questões que eu tinha que ensinar estão tão introjetadas em mim, que eu leio só pro meu desfrute, pro meu prazer, entendeu?

¹⁴¹ Colégio Técnico Industrial, atual Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS – Campus Rio Grande.

Juliana – A próxima pergunta que eu ia te fazer já está parcialmente respondida... tu costumava ler obras não relacionadas ao teu trabalho? Como tu escolhes essas obras?

R. M. – Por exemplo, agora eu tô lendo o *Stoner*, do John Williams, que é um escritor americano que eu nunca tinha lido. Eu acho que foi um programa na TV Cultura ou em um desses programas de literatura que alguém mencionou o livro, dizendo que o livro era muito bom e eu: “Vou lá ler.” Mas normalmente eu tenho livros, assim, que eu procuro na livraria. Saiu o último livro da Nélda Piñon, por exemplo, daí eu vou lá e busco... pelo autor, tenho muitas indicações da Raquel Souza, né... a Raquel lê e diz: “Ah, esse livro é muito legal”. Vou lá e leio...

Juliana – Quais são as tuas maiores dificuldades no trabalho com a literatura?

R. M. – Fazer os alunos lerem, fazer os alunos... despertar o gosto pela literatura. Quando eu trabalhava com o primeiro ano era muito, muito difícil trabalhar a literatura com eles, porque eles não entendiam que a literatura era uma coisa diferente daquilo que eles liam normalmente. Então era bastante difícil mostrar a literariedade dentro de um texto, o que faz aquele texto ser literário, o que o difere de um não-literário, isso era muito complicado com os alunos do primeiro ano. Ai depois eu trabalhei muitos anos com o segundo ano, que eu adorava, porque via o romantismo, o realismo, que eu gostava de trabalhar... e agora nos últimos dez anos eu tava trabalhando com alunos de terceiro ano, que já têm uma bagagem... não é muito, assim... mas eles já têm um pouquinho de leitura do segundo ano, então já fica mais fácil. Mas, de qualquer forma, eles têm muita resistência ao número de páginas, tamanho do livro... “professora, quantas páginas tem o livro?”, eu dizia: “tem 200”. “Ah, não!, vais querer que eu leia um livro de 200 páginas?” Mas se tem que trabalhar romance a gente vai trabalhar romance. A gente trabalhava os contos do Machado, até porque eles adoravam, né... mas no terceiro ano a gente trabalhava basicamente com romances.

Juliana – Tu achas necessário que se ensine literatura na escola? Por quê?

R. M. – Acho. Eu acho até que... por favor! Uma aula de literatura?! É humanamente impossível fazer um trabalho decente! Eu acho que arte se ensina, acho que se ensina, porque a gente precisa de alguém que tenha um pouquinho mais de conhecimento, porque também não é tanto assim, mas que tenha um pouquinho mais de conhecimento que a gente, e que te diga: “Olha, isso aqui é legal que tu leias, tu vais gostar, porque vai te falar sobre isso, isso e isso... e aquilo”. Um

orientador das tuas leituras. Eu tive um em casa, porque o meu pai lia muito, então, ele era uma pessoa que tinha dois, três livros na cabeceira da cama. E me dizia assim: “olha, isto aqui tu tens que ler, isto aqui é legal tu leres”. Ler, sei lá, Shakespeare, literatura inglesa, que não é a minha praia, mas ele me dizia: “É bom tu leres, é bom que tu conheças”. “Ah, por que tu não lês *Os Lusíadas*?” Depois eu fui ler na faculdade. Mas então, eu tinha uma orientação de leitura em casa. E os nossos alunos não têm, eles não têm o mínimo... eu acho, assim, que até mesmo em outros contextos é uma função da escola ensinar a gente a ler, fazer essa leitura de mundo. É uma função da escola... por que não? Por que a escola tem que lidar só com as durezas da vida e não ensinar as bonitezas da vida?

Juliana – Como tu vês os PCNs e demais documentos norteadores?

R. M. – A escola proporcionou a leitura, a gente fez uns encontros, alguns anos atrás, com leituras dos PCNs. Eu acho que a gente precisa, assim... sabe, de um norte, que alguém oriente o nosso trabalho. Não necessariamente a gente vai ficar atrelado, mas eu acho bastante importante. Eu tava lendo agora, semana passada, o PNE e as 20 metas, pra ver se nestes últimos anos eu tava muito distante daquilo ali, ou se aquilo ali fazia parte da minha prática. E aí eu disse: “Não, mas vem cá... não tem muita novidade pra mim, sabe? Não tô tão...”. Eu acho que eu trabalhei conforme eu tinha que trabalhar, de acordo com as orientações. A minha escola não tem a rotina de fazer reunião pedagógica, então a gente faz uma reunião pedagógica por ano, que eu acho assim que é um absurdo, era pra ter uma por semana, no mínimo. Então, tudo que eu vim fazendo agora nos últimos anos, a maneira como eu me constituí como profissional, foi mais ou menos um trabalho solitário, de buscar por mim mesma, porque não tinha parceria na escola, a não ser com um ou outro colega, mas quando a gente se encontrava e discutia... mas dentro do espaço da escola não há um lugar pra discussão, não.

Juliana – Descreve um dia de trabalho teu.

R. M. – Ah, eu saio de casa sempre muito contente, muito feliz, porque eu preparo as minhas aulas, né. Não sou uma pessoa que vai trabalhar assim, sem pensar na sua aula. Então eu vou muito bem preparada. E eu adoro a minha profissão, eu adoro, adoro. A não ser num dia assim, em que acordei com enxaqueca, que é outra coisa que me acompanha a vida inteira, mas ordinariamente eu sempre vou muito

entusiasmada. Daí eu chego na escola, vou um pouquinho na sala dos professores com as minhas colegas, converso um pouco. Eu não tenho problema de disciplina. Agora nos últimos anos, em que eu tava trabalhando durante uma manhã e duas tardes com as turmas de francês, eu não chegava em casa muito cansada, não. Houve épocas em que eu chegava morta, porque eu dava cinco aulas de manhã e cinco aulas de tarde, daí eu chegava sem voz, porque a gente fala muito. Então, tinha dias, assim, que eu chegava em casa e não queria falar com ninguém, porque eu tava cansada de ouvir a minha própria voz. Mas era um cansaço, assim, físico.

Juliana – Quais os critérios que tu utilizas na elaboração das tuas aulas?

R. M. – Bom, a gente tem o programa, que eu sigo mais ou menos. O de português, desde que eu peguei as turmas de segundo e terceiro ano, eu até sigo aquele ordenamento, porque a gente trabalha com análise sintática interna e externa, que são dois conteúdos que eu gosto bastante e exigem uma sequência. Mas daí a gente tem a parte do trabalho com o texto, e aí, aquilo que aconteceu ontem, por exemplo. Ontem estavam votando a diminuição da maioria penal. Certamente é o tema que eu vou levar amanhã. Eu sempre preparo as minhas aulas muito em cima da hora, porque eu gosto de trabalhar com aquilo que tá pulsando no momento. Então isso é uma coisa que me motivava, assim. Eu tava sempre muito atenta às notícias, o que tava acontecendo pra levar no dia seguinte pra eles. Com relação à literatura, como a gente trabalha com história da literatura, exige uma certa periodização, existe aquela sequência ali. Mas no ano passado, eu saí fora completamente. Ano passado eu quis trabalhar o Rubem Alves. O Rubem Alves nem faz parte do nosso programa, mas ele escreveu tanta coisa linda, né... então eu pensei: a gente vai trabalhar... aí peguei o último trimestre e nós trabalhamos. Eu esqueci do resto da literatura brasileira. E a gente fez esse trabalho com o Rubem Alves e eles amaram! Eles fizeram trabalhos lindíssimos, e aí diziam: “Professora, por que tu não nos apresentaste esse homem antes?”, “Professora, que coisa mais linda!”, “Professora, tu mudaste a minha vida”. Então é isso aí que a gente quer, né, é isso que a gente tem que fazer.

Juliana – Que lacunas a tua formação acadêmica deixou e que hoje são um obstáculo ao teu trabalho?

R.M. – Puxa, Ju, como eu vou te dizer... como eu me formei há muito tempo, em 1983, naquela época eu não senti, né... eu acho que tive uma formação excelente.

Claro, hoje existem disciplinas novas, que o pessoal tá fazendo agora, coisas que a gente não fez, sei lá... psicolinguística, neurolinguística, semiótica... isso eu gostaria de fazer. Se eu pudesse eu faria o curso de Letras novamente. Acho que eu tive uma formação bem sólida, assim... e eu era muito estudiosa, estudava muito. Eu gostava de estudar, então eu acho que eu tive uma formação bem boa.

Juliana – Como tu vê o uso de livro didático nas aulas de literatura? Tu usas o livro?

R. M. – Às vezes eu uso. Vou te dizer que eu não participei da escolha, porque eu não estava nesse dia, mas normalmente a gente faz uma reunião pra isso. E às vezes eu uso porque... primeiro porque a gente não tem dinheiro pra xerox, e não tem na biblioteca os livros, eles reclamam muito quando eles têm que comprar. O ano passado, como nós fizemos esse trabalho com o Rubem Alves, eu fiz vários xerox pros alunos, porque eles não tinham como pagar um livro de 30 reais. Então eu pedi pra diretora e a gente acabou fazendo uma série de xerox. Então, às vezes, a gente se vê obrigada, se não tem... vai fazer o quê? Na verdade, na nossa escola, tu sabes qual é a nossa cota pra xerox? Nós temos uma cota de três cópias por trimestre pra cada turma. Mas eu, claro... professora de português é impossível, como é que tu vais trabalhar com três cópias? Tem muita gente que usa só o livro, o pessoal das exatas usa praticamente só o livro... e o aluno pode se perguntar: pra que eu preciso do professor, e por que trabalhar só com aquele autor? O professor tá ali pra estabelecer relações entre aquilo ali e o resto.

Juliana – Tu frequentas a biblioteca da tua escola? Como?

R. M. – Olha, a gente usa muito pouco a biblioteca, porque a nossa biblioteca é muito mal organizada, ela tem um acervo bom de livros, a gente recebe livros todos os anos, mas nós não temos uma bibliotecária. É uma professora desviada de sua função que trabalha na biblioteca há muitos anos. Ela tem muita boa-vontade, mas ela não conhece catalogação, como organizar a biblioteca. Então é difícil, a gente às vezes procura um livro, sabe que o livro tá lá, mas não se acha o livro. Então é bastante complicado. Ela tá sempre aberta, é uma sala bem grande que é uma antiga sala de aula, enorme, cheia de mesas. Os alunos gostam de frequentar a biblioteca, porque essa pessoa é muito agradável, e ali eles ficam lendo revistas, lendo *Caras*, lendo *Veja* (risos), mas é... pra gente usar o acervo já é mais complicado.

Juliana – O que tu reivindicarias como prioridade para que o teu trabalho obtivesse mais êxito?

R. M. – Eu acho assim, que a gente tinha que ter uma sala de multimídia, uma boa sala de multimídia disponível... quer dizer, uma, não; mais de uma. Nós temos uma que não tá... nós recebemos uma lousa há uns dois, três anos, que tá fechada na caixa. Então eu acho que esse espaço nós precisaríamos. A gente tem uma sala de vídeo que é disputadíssima quase a tapa, porque é uma sala pra 80 professores, é um *datashow* pra 80 professores. Tem que agendar com muita, muita antecedência. E tem outra coisa, como é uma sala só, muita gente mexe, às vezes tu te programas pra ir e aí o equipamento tá com problema, ou o som não tá funcionando, ou é o cabo. Então, eu acho, nós precisaríamos ter um bom espaço, várias salas de multimídia, nós teríamos que ter uma verba pra xerox muito mais generosa, teríamos que investir muito na nossa biblioteca. Isso dentro da minha escola, né...

Juliana – Tu tens apoio da tua gestão no desenvolvimento das tuas atividades?

R. M. – Vamos dizer assim, hoje, depois de muitos anos no magistério, e trabalhando nesta escola, eu já conquistei, vamos dizer assim, o respeito dos gestores. Mas eu sempre fui “a que causava problemas”, “a que tá inventando moda”, “a que quer fazer uma coisa diferente”, “a que não quer trabalhar”, porque... o ciclo de cinema, por exemplo, que era fora do horário... “a que só passa filme”. Então, eu já fui estigmatizada de várias formas. Mas hoje, às vezes eu acho que, sei lá... tantos anos, as pessoas reconhecem. E os alunos reconhecendo o trabalho, eu acho que hoje eles já me veem de uma forma... hoje eu acho que tenho apoio, mas eu já fui muito pressionada, meu trabalho já foi bastante questionado. Já aconteceu de me podarem: “Ah, quem sabe tu diminuis esse teu ciclo?” Eram três, quatro dias que eu fazia o ciclo de cinema romântico, ciclo de cinema realista, fiz durante vários anos. Depois fiz o café poético durante vários anos. “Ah, quem sabe tu diminuis, tu não usas toda a manhã? Quem sabe tu fazes menos um dia?”. Mas nunca no sentido de me dar uma sugestão. Agora, sabe que esse projeto, o PIBID, né... ele foi bastante importante pra eu me... como a gente tá sempre sendo avaliada pelos bolsistas, pra levantar minha autoestima, pra ver que talvez eu nunca tenha me dado o valor que realmente eu tinha na sala de aula. Então eu acho que foi bastante positivo pra mim. E o fato de a gente ter ganho aquela bolsa, naquele ano em que

fomos [à França] duas professoras do Brasil de escola fundamental. Eu acho que isso fez com que os gestores na minha escola passassem a olhar meio que de maneira diferente, o que não é... é apenas uma bolsa de estudos que caiu pra mim. Mas eu acho que isso fez com que eles enxergassem assim: “Ah, né, nossa professora ganhou...”. Não sei...

Transcrição da entrevista com a professora J. C.

Duração: 20min35s

Juliana – Bom, J. C., a primeira coisa que vou te perguntar é o que tu pensas quando tu escutas as pessoas falarem que ser professor é mais uma vocação do que uma profissão?

J. C. – Ah, eu acho muito interessante, porque se tu não tens vocação, muitas pessoas desistem, né. Porque é uma profissão muito árdua, precisa ter muita paciência, tem que ter muita boa-vontade, então eu acho que se tu não tens um pouco de vocação fica complicado. Não acredito que a gente não esteja na profissão por dinheiro, porque todos precisamos trabalhar, né... eu acho que é um equilíbrio entre as duas coisas, o trabalho aliar à necessidade, mas precisa ter vontade de fazer, gostar de fazer, porque senão se torna uma coisa muito fria, né, tu entra na sala de aula, tu dá tua aula, tu sai, não há um envolvimento com os alunos, então eu acredito que seja um equilíbrio entre as duas coisas.

Juliana – A que tu atribuis o fato de cada vez menos jovens optarem por um curso de licenciatura, e ter o desejo de ser professor?

J. C. – Eu acho que é o desincentivo, porque geralmente o salário do professor não é um bom salário, principalmente pro professor público, tem sempre essa questão, né, tanto municipal, estadual, tirando fora os federais, hã... há esse problema, o professor se sente desmotivado financeiramente e aí não dá aquela questão do *status*, o aluno quer ter o *status*, então ele menospreza a função do professor

justamente porque não tem esse pagamento que deveria ser à altura do ensino profissional.

Juliana – Como se deu a tua escolha profissional?

J. C. – Pois é, eu na realidade queria ser... sempre escolhi cursos de licenciatura. Mas não me via na posição de professora, né... eu primeiro queria fazer educação física, depois não fiz. Aí, fiquei em dúvida sobre o que fazer. Depois pensei: “Ah, vou fazer Letras”, porque eu gostava muito de português, mas fiz não pensando em exercer, mas pelo conhecimento, não me coloquei na posição de professora, claro que quando me formei, tive que assumir, né, essa função, e aí eu passei a gostar, porque antes eu não me via como professora. Só me vi como professora quando eu comecei a trabalhar e comecei a gostar, então resolvi seguir, porque já tinha no fundo uma vocação e não sabia.

Juliana – Hoje, como tu conceituarias literatura?

J. C. – A literatura nunca é bem vista pelos alunos, geralmente os alunos não gostam de ler, então o professor sempre tem aquela coisa de fazê-los ler, e não é uma disciplina que... uma coisa bem curiosa, assim...os alunos que leem, então às vezes tu chegas na aula e o aluno tá lendo, aí mostra: “Professora, tô lendo”, aí... esses gostam [de literatura]. Mas aquele que tem aquela relutância em ler geralmente não gosta da disciplina. Então cabe a nós professores trabalhar em sala de aula com algumas opções, mas às vezes não é possível porque tem todo aquele cronograma pra gente seguir... então eu tento intercalar, conforme há possibilidade.

Juliana – Tu costumava ler obras não relacionadas ao teu trabalho? Como fazes essa escolha?

J. C. – Olha, dependendo do meu tempo, que é uma vida corrida, dependendo do meu tempo eu leio. Eu escolho pelo gostar, eu começo a ler e “Ah, esse tema não é um tema que eu gosto”, então se já não é um tema que eu gosto eu não consigo ir até o fim.

Juliana – Então é pelo enredo?

J. C. – Pelo enredo ou a temática.

Juliana – Quais as maiores dificuldades cotidianas no trabalho com a literatura?

J. C. – A questão da leitura. Porque a gente chega em aula e tem que passar uma parte teórica pros alunos, até então eles tão acostumados a ler, agora quando tu começa a exigir ou a sugerir algum trabalho com leitura, há uma barreira muito grande, né, uma recusa muito grande dos alunos, eles não querem ler. Geralmente vão pra internet, pegam o resumo, então, como eu digo pra eles, antigamente te mandavam ler a obra e fazer a análise, hoje nem se perde esse tempo, porque vai na internet e volta com tudo pronto. Então eu solicito a leitura da obra pra eles me contarem. Claro que, na medida em que eles estão fazendo a apresentação oral, eu já vi se ele leu ou não, que é o que me interessa.

Juliana – Tu pensas que é necessário que a literatura seja ensinada na escola como disciplina obrigatória? Por quê?

J. C. – Olha, como que eu posso dizer, eu acho que é uma complementação, principalmente no ensino médio, senão o aluno nunca vai saber o que é literatura, ele vai ficar sempre naquela aula de português, nunca vai saber o que é a literatura em si. Eu acho que essa questão de incentivar a leitura é importante... em outras disciplinas talvez não tivesse essa oportunidade de trabalhar com o fictício, o lúdico, então acredito que sim, é importante.

Juliana – Como é que tu vê os PCNs e outros documentos norteadores da área de linguagens, códigos e suas tecnologias?

J. C. – Olha, eu gostei bastante, porque geralmente eu gosto de trabalhar a literatura voltada para as artes, também gostaria de ter feito educação artística e não fiz, então eu sempre, eu já fazia trabalho literário com os alunos voltado pras artes, então geralmente quando eu trabalho poesia eu trabalho com desenhos relacionados. Às vezes eu trabalhava o próprio... a própria prosa, né, “Pega uma cena e faz um desenho”, e agora tá muito em moda, quando faz aquele trabalho de recuperação, então parte de um texto literário, aí vem o professor de português e faz as questões em cima, vem o de educação artística e faz um desenho em cima...

Juliana – Isso consta nos PCNs?

J. C. – Sim, sim... e eu também trabalho com teatro há muitos anos aqui na escola. Então é uma maneira de trabalhar com a parte cênica, a parte artística, a parte

lúdica, eu sempre... quando posso eu faço. Às vezes a gente fica engessada no conteúdo, porque nos é cobrado, mas se eu pudesse trabalhar com a parte lúdica...

Juliana – Vocês chegaram a ler aqui na escola os PCNs?

J. C. – Alguns, porque quando se faz as reuniões, aí são lidos nas reuniões.

Juliana – Aí tu encontraste esse gancho pra trabalhar com as artes?

J. C. – Na verdade eu encontrei o gancho porque eu gosto... não segui as orientações dos PCNs... tem alguma coisa com a minha vocação de trabalhar essa parte, como se diz, “arte-educadora”, né, gosto muito.

Juliana – Me descreve um dia de trabalho teu.

J. C. – Uma quinta-feira, tá? Uma quinta-feira... que é o dia em que eu trabalho com teatro com os alunos. Então eu já acordo feliz, porque eu gosto muito de trabalhar com teatro. Eu venho, chego ali na SIRQ, e a gente faz esse trabalho ali na associação e fico feliz quando vêm todos, às vezes eles faltam e atrapalha o andamento do trabalho, mas quando eles vêm todos eu fico feliz porque é cada um no seu papel, não preciso pedir pra substituir o fulano que não veio... à medida que eles vão desenvolvendo o trabalho e conseguem se soltar do papel e falar as falas e começam a colocar toda a parte cênica em cima, a emoção, a ação, é o que me deixa muito feliz.

Juliana – Eles encenam um texto literário?

J. C. – Um texto literário.

Juliana – E essas peças são apresentadas à comunidade?

J. C. – Sim, pra comunidade aqui da Quinta e de outros locais, a gente gosta muito de apresentar no Teatro Municipal, mas infelizmente, tá interditado. Então quando eu vejo que tá se formando, que o texto literário saiu do papel e tá ganhando vida, e o aluno não vai esquecer aquilo... porque pra ele é muito importante, ele gravou aquelas falas, ele já sabe quem é o autor, como é o personagem, como é que ele sente, como é que ele pode agir, como é que ele pode fazer diferente... então é muito gratificante.

Juliana – E como tu escolhes essas obras?

J. C. – A gente vai alternando, eu dou opções. Tem pessoas que gostam que o aluno crie a peça de teatro, mas eu prefiro trabalhar com o texto literário. Eu faço assim: “Olha, nós temos essa, essa e essa opção. O que vocês acham?”. Às vezes eu faço adaptações... eu pego um texto narrativo e adapto, pego uma crônica e adapto, um conto e adapto. Já fiz um trabalho com Mário Quintana que eu li os poemas dele e adaptei. Aí eu fiz a parte contando a história da vida dele intercalada com os poemas. E a gente intercala também músicas. Como nem todos os alunos gostam de trabalhar com teatro – uns porque são tímidos e não querem perder a timidez, outros porque dizem “Ah, professora, não tenho vocação” – então eu acho que tem que respeitar. Então eles vêm no turno inverso, eles vêm pela manhã e eu faço esse trabalho com os que gostam. E aí é interessante, porque alguns gostam e se encontram e não esquecem jamais, então a gente tem um portfólio e ali eles vão colocando as declarações deles... o que eles sentem, o que o teatro fez de importante na vida deles... então eu tenho guardado aquele caderninho que tem todos os relatos.

Juliana – Então esse é um dia em que tu voltas feliz pra casa?

J. C. – Então eu volto feliz pra casa. Nesse dia eu almoço aqui na Quinta e de tarde ainda dou duas aulas, que eu saí dali agora pra vir aqui conversar contigo.

Juliana – Com base em quais critérios tu elaboras as tuas aulas?

J. C. – É, eu vejo primeiro qual é o conteúdo, né. Aí, eu já tenho 23 anos de magistério, então a gente já tá acostumada com o que vai fazer... aí, dependendo do conteúdo eu já lembro: “Ah, eu posso fazer desta maneira”, procuro tal recurso, às vezes gosto de trabalhar também com os filmes, porque... os clássicos mesmo... quase todos os clássicos da literatura brasileira ou a grande maioria tem filme. Então eu peço pra eles a leitura, agora mesmo com o segundo ano a gente tá vendo os romances românticos. Então eu dividi eles em grupos, sorteei, porque eles queriam... “Ah, professora, vai dar briga”. Então eu contei um pouquinho de cada história e deixei eles interessados, não contei o fim, contei até a metade pra mostrar o interesse. Aí, tinha um romance que tinha filme. Eu trouxe o filme e aí dei um tempo pra eles irem fazendo a leitura em casa, passei o filme... aí aquele grupo achou... “Ah, professora, nós já vimos o filme, já tá lido”. E eu: “Não, não tá lido,

porque o filme é sempre diferente do romance, tem algo que é diferente do romance. Agora vocês já viram o filme, vocês vão ler e vão me contar onde está a diferença”. Quer dizer que eles acharam que ia ser muito fácil, mas tinham um questionamento a mais do que os outros que iam só ler.

Juliana – Que lacunas a tua graduação deixou e que hoje te atrapalham profissionalmente?

J. C. – Olha, eu sinto que na graduação a gente não tinha experiência suficiente. Tudo que tu aprendeste lá, tu vais concretizar e tu vais aprender na íntegra é dentro da sala de aula. Parece, assim, que ficou muito teórico e ficou muito distante, até pra mim mesma te responder isso depois de 23 anos... eu acredito que eu aprendi muito trabalhando, dando aula.

Juliana – Como tu vêes o uso do livro didático? Tu usas o livro?

J. C. – Eu faço assim: a escola recebe os livros e eu dou uma olhada se me agrada. A gente escolhe, mas nem sempre vem o escolhido. Quando chega o livro a gente vê se é aquele solicitado ou não e aí algumas coisas eu uso bastante, principalmente os textos, porque tu trazer todos os dias os textos... então ali já estão o conteúdo e os textos. Eu aproveito muito. Só que se eu vejo que tá faltando alguma coisa, aí eu trago essa parte que tá faltando ou faço a sugestão em forma de trabalho, depende. Depende da experiência que o professor tem. Certos conteúdos servem pra fazer um trabalho, certos conteúdos é melhor fazer uma prova. E aí a gente vai jogando.

Juliana – Tu usas então como um apoio?

J. C. – Como um apoio.

Juliana – Tu costumava frequentar o espaço da biblioteca com os alunos? De que forma?

J. C. – É, o espaço aqui é meio pequeno, como tu viste, né, pra trazer uma sala inteira, fica meio complicado, mas aí eu faço assim, eu venho aqui e escolho. Agora mesmo eu tô trabalhando o gênero narrativo com eles. Quando eles terminarem de copiar eu vou lá, explico a parte teórica e levo... seleciono alguns, contos, crônicas, fábulas. Os romances eu já deixo pra trabalhar no segundo ano, porque eles são

novatos, tão recém aprendendo que é literatura. Então eu procuro entrar com texto curto. Levo pra aula e eles começam a manusear os livros dessa maneira. Eu levo uma quantidade que eu acho razoável e deixo eles escolherem, eles ficam manuseando, leem um pouco, se não gostam da história, trocam. Já quando chegam no segundo ano, que daí, ainda estamos presos ao conteúdo, então eu pego os romances, eu conto um pouco das histórias pra que eles se sintam interessados em saber... conto uma parte do enredo. Mais ou menos dessa forma.

Juliana – O que tu reivindicarias como prioridade para que o teu trabalho obtivesse mais êxito?

J. C. – Do governo eu gostaria de ser reconhecida, nós, profissionais ser melhor reconhecidos, porque isso é uma luta histórica, de salário, isso nos entristece bastante. Dos alunos, gostaria da compreensão, que nem sempre a gente pode trabalhar da forma que a gente gostaria, tem que exigir certos conteúdos que também não são... o que eles gostam. Que mais eu poderia te dizer... gostaria de ter uma sala literária, uma sala que fosse só pra literatura, que aí a gente entraria com os alunos e aí teria uma biblioteca, ou os computadores a nosso dispor... poderia decorar essa sala com todos os personagens, com os autores. Seria um sonho que fica... infelizmente na escola pública é muito difícil, tá sempre faltando sala, então seria um sonho assim mais, meio distante, mas um sonho mais próximo seria em todas as salas ter, *que nem* é na FURG, o multimídia em todas as salas ou uma TV que a gente pudesse usar como recurso. Ontem mesmo eu ia terminar de assistir esse filme que te falei e aí nós levamos quase duas horas montando o multimídia, e aí desestimula... quando faltava cinco minutos pra terminar a aula se conseguiu. Então, por mais boa-vontade que tu tenhas, desmotiva.

Juliana – Tu tens apoio dos teus gestores pra desenvolver o teu trabalho?

J. C. – Sim, sempre que eu faço um trabalho diferenciado, com as artes, com teatro, com cinema, eles gostam. Inclusive os alunos, depois que fazem o ENEM: “Bah, professora, aquela questão do filme caiu no ENEM.” Mas se eu não tivesse passado o filme, eles não lembravam. Se eles não tivessem lido o livro, não lembravam, se eles não tivessem feito uma peça de teatro, não lembravam. Então eu acredito que o aluno precisa vivenciar. Se eu chego e dou o conteúdo e não peço nada em troca, ele esquece. Agora, se ele vivenciou o conteúdo, ele não esquece. Então a gente

sempre faz a proposta, agora mesmo eu quero levar eles em Pelotas pra conhecer o museu do Simões Lopes Neto, e a direção sempre apoia.

ANEXOS

Anexo A: Regiões¹⁴² do município do Rio Grande e Abrangência:

R-01

Vila Militar, Getúlio Vargas, Santa Tereza e Mangueira;

R-02

Barra (Barra Nova e Barra Velha);

R-03

Cidade Nova, Miguel de Castro Moreira, Lagoa, Vila São Paulo e Vila Dias;

R-04

Dom Bosquinho, Navegantes, Lar Gaúcho, Vila dos Estivadores, Salgado Filho e Vila Santinha;

R-05

Atlântico Sul, Querência e Parque Guanabara;

R-06

Cassino (ABC IX – ABC X), Bolaxa e Senandes;

R-07

Profilurb I e II, Nossa Senhora de Fátima;

¹⁴² Disponível em: <<http://www.riogrande.rs.gov.br/pagina/index.php/participativo+1b3#.VmXUPtKrTMw>>. Acesso em: set. 2015.

R-08

São João, São Miguel, Bosque e Recreio;

R-09

Vila Braz, Vila Eulina, Jockey Club, Santana e América;

R-10

Parque Coelho, Vila Rural, Junção e Bernadeth;

R-11

Parque São Pedro, Parque Marinha, Boa Vista I e II, Jardim do Sol e Vieira;

R-12

Frederico Ernesto Buchholz, Hidráulica, Parque, Cohab II e Cohab I;

R-13

Barra Falsa, Capão Seco, Pesqueiro, Povo Novo, Barro Vermelho, Banhado Silveira e Domingos Petrolina, Ilha da Torotama;

R-14

Sítio Santa Cruz, Quinta, Vila Nova da Quinta, Quintinha, Quitéria, Ilha dos Marinheiros, Ilha do Leonídio, Palma.

R-15

Taim;

R-16

Santa Rosa, COHAB IV, Arnaldo dos Santos Quessada, Castelo Branco I e II e Cidade de Águeda;

R-17

Trevo, Maria José, Humaitá I e II, Cibrazém, Parque Universitário, Vila Leônidas;

R-18

Centro – da Major Carlos Pinto até Barroso;

R-19

Moradores de Rua - Largo Dr. Pio.

Anexo B: Quadro de Sequência Lógica (QSL) do curso de Letras Português – FURG

Período 1 CHT=396 a	Período 2 CHT=324 a	Período 3 CHT=360 a	Período 4 CHT=396 a	Período 5 CHT=432 a	Período 6 CHT=396 a	Período 7 CHT=522 a	Período 8 CHT=198 a
06496 Produção Textual Semestral 4 / 72 a = 60 h = 4 CR.	06506 Estudo do Texto II Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06511 Filologia Românica I Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06519 Fonologia Port. II Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06526 Morfossintaxe III Semestral 4 / 72 a = 60 h = 4 CR.	06532 Morfossintaxe IV Semestral 4 / 72 a = 60 h = 4 CR.	06540 Es. Cu. Su. III Lí. Anual 4 / 144 a = 120 h = 8 CR.	
06501 Estudo do Texto I Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06507 Língua Latina II Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06512 Linguística III Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06520 Morfossintaxe II Semestral 4 / 72 a = 60 h = 4 CR.	06527 Pr. En. Lí. Po. I Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06533 Psicolinguística Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06543 Es. Cu. Su. IV Lí. Anual 4 / 144 a = 120 h = 8 CR.	
06502 Língua Latina I Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06508 Linguística II Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06513 Fonologia Port. I Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06521 Li. Ap. En. Lí. Ma. Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06528 Prát. Ens. Liter. Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06534 Lit. Portuguesa IV Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06497 LIBRAS I Semestral 4 / 72 a = 60 h = 4 CR.	06498 LIBRAS II Semestral 4 / 72 a = 60 h = 4 CR.
06503 Linguística I Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06509 Intr. Est. Lit. II Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06514 Morfossintaxe I Semestral 4 / 72 a = 60 h = 4 CR.	06522 Filologia Român. II Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06529 Lit. Inf. Juv. I Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06535 Lit. Brasileira IV Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06537 Est. Significação I Semestral 4 / 72 a = 60 h = 4 CR.	06541 Est. Significação II Semestral 4 / 72 a = 60 h = 4 CR.
06504 Intr. Est. Lit. I Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06510 Sem. Cult. Bras. II Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06515 Sociolinguística Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06523 Lit. Portuguesa II Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06530 Lit. Portuguesa III Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06536 Lit. Inf. Juv. II Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06538 Teoria da Literatura Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06542 Lit. R. G. S. II Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.
06505 Sem. Cult. Bras. I Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	09782 Elem. Fil. Educ. Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06516 Lit. Ocidental I Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06524 Lit. Brasileira II Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06531 Lit. Brasileira III Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	09808 Es. Cu. Su. II E. M. Semestral 7 / 126 a = 105 h = 7 CR.	06539 Lit. R. G. S. I Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06547 Aquisição de Ling. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.
09437 Elem. Soc. da	10518 Psic. Educação	06517 Lit. Portuguesa I	06525 Lit. Ocidental II	09807 Es. Cu. Su. I En.	06499 Pr. En. Lí. Po. II	06550 Tó. Li. Lí. Po. I	06548 Gram. Sistemico-

Educ. Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	Semestral 4 / 72 a = 60 h = 4 CR.	Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	Fu Semestral 7 / 126 a = 105 h = 7 CR.	Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	fun. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.
09783 Pol. Púb. Educ. Semestral 4 / 72 a = 60 h = 4 CR.	06251 Gram. Port. Cont.(S) Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06518 Lit. Brasileira I Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	09781 Didática Semestral 4 / 72 a = 60 h = 4 CR.	06544 Tóp. Avan. Fonol. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.		06552 Tóp. Aná. Disc. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06551 Tó. Li. Lí. Po. II Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.
		06449 Ling. da Enunção Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06546 Let. Dig. For. Prof. Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.			06555 Discurso e Gên. Soc. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06554 Int. Est. Crí. Dis. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.
		06545 Gên. Tex. e Ensino Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06553 Identidade Docente Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.			06561 Lit. Afr. Lín. Por. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06562 Li. Lí. Po. Go. Ma. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.
		06549 Redação Acadêmica Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06560 Sem. Est. Autor Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.			06563 Fic. Bras. Contemp. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	
		06556 Dramaturgia Bras. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.				06564 Fic. Port. Contemp. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	
		06557 Dramaturgia Portug. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.				06565 Poe. Bras. Contemp. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	
		06558 Teoria do Drama Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.				06566 Lír. Port. Contemp. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	
		06559 Pan. Con. Bras. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.				06567 Int. Hist . Lit. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	

Anexo C: Quadro de Sequência Lógica (QSL) do curso de Letras Português-Espanhol – FURG

Período 1 CHT=450 a	Período 2 CHT=450 a	Período 3 CHT=378 a	Período 4 CHT=414 a	Período 5 CHT=540 a	Período 6 CHT=540 a	Período 7 CHT=684 a	Período 8 CHT=306 a
06501 Estudo do Texto I Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06496 Produção Textual Semestral 4 / 72 a = 60 h = 4 CR.	06512 Linguística III Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06519 Fonologia Port. II Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06526 Morfossintaxe III Semestral 4 / 72 a = 60 h = 4 CR.	06532 Morfossintaxe IV Semestral 4 / 72 a = 60 h = 4 CR.	06540 Es. Cu. Su. III Lí. Anual 4 / 144 a = 120 h = 8 CR.	
06502 Língua Latina I Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06506 Estudo do Texto II Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06513 Fonologia Port. I Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06520 Morfossintaxe II Semestral 4 / 72 a = 60 h = 4 CR.	06527 Pr. En. Lí. Po. I Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06534 Lit. Portuguesa IV Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06584 E. C. S. IV L. E. Anual 4 / 144 a = 120 h = 8 CR.	
06503 Linguística I Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06507 Língua Latina II Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06514 Morfossintaxe I Semestral 4 / 72 a = 60 h = 4 CR.	06521 Li. Ap. En. Lí. Ma. Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06528 Prát. Ens. Liter. Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06535 Lit. Brasileira IV Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06497 LIBRAS I Semestral 4 / 72 a = 60 h = 4 CR.	06498 LIBRAS II Semestral 4 / 72 a = 60 h = 4 CR.
06504 Intr. Est. Lit. I Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06508 Linguística II Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06515 Sociolinguística Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06523 Lit. Portuguesa II Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06530 Lit. Portuguesa III Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06576 Língua Espanhola VI Semestral 6 / 108 a = 90 h = 6 CR.	06537 Est. Significação I Semestral 4 / 72 a = 60 h = 4 CR.	06541 Est. Significação II Semestral 4 / 72 a = 60 h = 4 CR.
06568 Língua Espanhola I Semestral 6 / 108 a = 90 h = 6 CR.	06509 Intr. Est. Lit. II Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06517 Lit. Portuguesa I Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06524 Lit. Brasileira II Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06531 Lit. Brasileira III Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06577 Literatura Espan. II Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06538 Teoria da Literatura Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06583 Lit. Hisp.-amer. II Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.
06569 Co. T. O. E. L. E. I Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06570 Língua Espanhola II Semestral 6 / 108 a = 90 h = 6 CR.	06518 Lit. Brasileira I Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06573 Língua Espanhola IV Semestral 6 / 108 a = 90 h = 6 CR.	06574 Língua Espanhola V Semestral 6 / 108 a = 90 h = 6 CR.	06578 Li. Ap. En. Lí. E. I Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06580 Língua Espanhola VII Semestral 6 / 108 a = 90 h = 6 CR.	06585 Língua Espanh. VIII Semestral 6 / 108 a = 90 h = 6 CR.
09437 Elem. Soc. da Educ. Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06571 C. T. O. E. L. E. II Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06572 Língua Espanhola III Semestral 6 / 108 a = 90 h = 6 CR.	09781 Didática Semestral 4 / 72 a = 60 h = 4 CR.	06575 Literatura Espan. I Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06579 Me. En. Es. Lí. E. I Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06581 Lit. Hisp.-amer. I Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06542 Lit. R. G. S. II Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.

2 CR.	2 CR.	CR.					
09782 Elem. Fil. Educ. Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	10518 Psic. Educação Semestral 4 / 72 a = 60 h = 4 CR.	06449 Ling. da Enunciação Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06525 Lit. Ocidental II Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	09807 Es. Cu. Su. I En. Fu Semestral 7 / 126 a = 105 h = 7 CR.	09808 Es. Cu. Su. II E. M. Semestral 7 / 126 a = 105 h = 7 CR.	06582 Li. Ap. En. L. E. II Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06547 Aquisição de Ling. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.
09783 Pol. Púb. Educ. Semestral 4 / 72 a = 60 h = 4 CR.	06251 Gram. Port. Cont.(S) Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06516 Lit. Ocidental I Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06546 Let. Dig. For. Prof. Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06529 Lit. Inf. Juv. I Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06499 Pr. En. Lí. Po. II Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06539 Lit. R. G. S. I Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06548 Gram. Sistemico- fun. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.
06505 Sem. Cult. Bras. I Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06510 Sem. Cult. Bras. II Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06545 Gên. Tex. e Ensino Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06553 Identidade Docente Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06544 Tóp. Avan. Fonol. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06533 Psicolinguística Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06550 Tó. Li. Lí. Po. I Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06551 Tó. Li. Lí. Po. II Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.
06511 Filologia Românica I Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06522 Filologia Român. II Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06549 Redação Acadêmica Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06560 Sem. Est. Autor Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06588 Con. Lín. Esp. I Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06536 Lit. Inf. Juv. II Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06552 Tóp. Aná. Disc. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06554 Int. Est. Crí. Dis. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.
		06556 Dramaturgia Bras. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06587 Fo. Fo. Lí. Es. II Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06590 Tr. Te. Lí. Es. I Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06589 Con. Lín. Esp. II Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06555 Discurso e Gên. Soc. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06562 Li. Lí. Po. Go. Ma. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.
		06557 Dramaturgia Portug. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06593 Pr. Te. Lí. Es. II Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06596 Es. Li. Te. Li. Es. Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06591 Tr. Te. Lí. Es. II Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06561 Lit. Afr. Lín. Por. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	
		06558 Teoria do Drama Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06595 Le. Te. Lí. Es. II Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.			06563 Fic. Bras. Contemp. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	
		06559 Pan. Con. Bras. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06600 Sem Cul. Hisp. II Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.			06564 Fic. Port. Contemp. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	
		06586 Fo. Fo. Lí. Es. I Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.				06565 Poe. Bras. Contemp. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	
		06592 Pr. Te. Lí. Es. I Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.				06566 Lír. Port. Contemp. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	

06594
Le. Te. Lí. Es. I
Semestral
2 / 36 a = 30 h = 2
CR.

06599
Sem Cul. Hisp. I
Semestral
2 / 36 a = 30 h = 2
CR.

06567
Int. Hist . Lit.
Semestral
3 / 54 a = 45 h =
3 CR.

06597
Me. En. Es. L. E.
II
Semestral
3 / 54 a = 45 h =
3 CR.

06598
O Mo. Lí. Lí. Es.
Semestral
3 / 54 a = 45 h =
3 CR.

06601
Tr. Te. Lí. Lí. Es.
Semestral
2 / 36 a = 30 h =
2 CR.

Anexo D: Quadro de Sequência Lógica (QSL) do curso de Letras Português-Francês – FURG

Período 1 CHT=450 a	Período 2 CHT=450 a	Período 3 CHT=378 a	Período 4 CHT=414 a	Período 5 CHT=540 a	Período 6 CHT=522 a	Período 7 CHT=684 a	Período 8 CHT=306 a
06501 Estudo do Texto I Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06496 Produção Textual Semestral 4 / 72 a = 60 h = 4 CR.	06512 Linguística III Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06519 Fonologia Port. II Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06526 Morfossintaxe III Semestral 4 / 72 a = 60 h = 4 CR.	06532 Morfossintaxe IV Semestral 4 / 72 a = 60 h = 4 CR.	06540 Es. Cu. Su. III Lí. Anual 4 / 144 a = 120 h = 8 CR.	
06502 Língua Latina I Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06506 Estudo do Texto II Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06513 Fonologia Port. I Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06520 Morfossintaxe II Semestral 4 / 72 a = 60 h = 4 CR.	06527 Pr. En. Lí. Po. I Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06534 Lit. Portuguesa IV Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06619 Es. Cu. Su. IV L. F. Anual 4 / 144 a = 120 h = 8 CR.	
06503 Linguística I Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06507 Língua Latina II Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06514 Morfossintaxe I Semestral 4 / 72 a = 60 h = 4 CR.	06521 Li. Ap. En. Lí. Ma. Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06528 Prát. Ens. Liter. Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06535 Lit. Brasileira IV Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06497 LIBRAS I Semestral 4 / 72 a = 60 h = 4 CR.	06498 LIBRAS II Semestral 4 / 72 a = 60 h = 4 CR.
06504 Intr. Est. Lit. I Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06508 Linguística II Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06515 Sociolinguística Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06523 Lit. Portuguesa II Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06530 Lit. Portuguesa III Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06610 Língua Francesa VI Semestral 6 / 108 a = 90 h = 6 CR.	06537 Est. Significação I Semestral 4 / 72 a = 60 h = 4 CR.	06541 Est. Significação II Semestral 4 / 72 a = 60 h = 4 CR.
06602 Língua Francesa I Semestral 6 / 108 a = 90 h = 6 CR.	06509 Intr. Est. Lit. II Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06517 Lit. Portuguesa I Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06524 Lit. Brasileira II Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06531 Lit. Brasileira III Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06611 Me. En. Fr. Lí. E. I Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06538 Teoria da Literatura Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06617 Língua Francesa VIII Semestral 6 / 108 a = 90 h = 6 CR.
06603 Co. Ex. Or. Lí. Fr. Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06604 Língua Francesa II Semestral 6 / 108 a = 90 h = 6 CR.	06518 Lit. Brasileira I Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06607 Língua Francesa IV Semestral 6 / 108 a = 90 h = 6 CR.	06608 Língua Francesa V Semestral 6 / 108 a = 90 h = 6 CR.	06612 L. A. E. F. L. E. I Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06614 Língua Francesa VII Semestral 6 / 108 a = 90 h = 6 CR.	06618 Lit. Lín. Fra. IV Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.
09437 Elem. Soc. da Educ. Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06605 Co. Ex. Es. Lí. Fr. Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06606 Língua Francesa III Semestral 6 / 108 a = 90 h = 6 CR.	09781 Didática Semestral 4 / 72 a = 60 h = 4 CR.	06609 Lit. Lín. Fra. I Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06613 Lit. Lín. Fra. II Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06615 L. A. E. F. L. E. II Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06542 Lit. R. G. S. II Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.

09782 Elem. Fil. Educ. Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	10518 Psic. Educação Semestral 4 / 72 a = 60 h = 4 CR.	06449 Ling. da Enunciação Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06522 Filologia Român. II Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	09807 Es. Cu. Su. I En. Fu Semestral 7 / 126 a = 105 h = 7 CR.	09808 Es. Cu. Su. II E. M. Semestral 7 / 126 a = 105 h = 7 CR.	06616 Lit. Lin. Fra. III Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06547 Aquisição de Ling. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.
09783 Pol. Púb. Educ. Semestral 4 / 72 a = 60 h = 4 CR.	06251 Gram. Port. Cont.(S) Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06511 Filologia Românica I Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06525 Lit. Ocidental II Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06529 Lit. Inf. Juv. I Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06499 Pr. En. Lí. Po. II Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06539 Lit. R. G. S. I Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06548 Gram. Sistêmico- fun. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.
06505 Sem. Cult. Bras. I Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06510 Sem. Cult. Bras. II Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06516 Lit. Ocidental I Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06546 Let. Dig. For. Prof. Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06544 Tóp. Avan. Fonol. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06533 Psicolinguística Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06550 Tó. Li. Lí. Po. I Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06551 Tó. Li. Lí. Po. II Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.
		06545 Gên. Tex. e Ensino Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06553 Identidade Docente Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06627 Le. Pr. Te. Lí. F. I Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06536 Lit. Inf. Juv. II Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06552 Tóp. Aná. Disc. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06554 Int. Est. Crí. Dis. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.
		06549 Redação Acadêmica Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06560 Sem. Est. Autor Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06631 Co. Le. Li. Lí. Fr. Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06628 Le. Pr. Te. L. F. II Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06555 Discurso e Gên. Soc. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06562 Li. Lí. Po. Go. Ma. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.
		06556 Dramaturgia Bras. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06621 Fo. Fo. Lí. Fr. II Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06633 Sem. Lit. Lin. Fra. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06632 Teatro de Líng. Fra. Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.	06561 Lit. Afr. Lin. Por. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06623 Trad. Com. Fran. II Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.
		06557 Dramaturgia Portug. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06626 Con. Lin. Fra. II Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.			06563 Fic. Bras. Contemp. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06635 Rom. Lin. Fra. Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.
		06558 Teoria do Drama Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	06630 Sem. Cul. Fran. Semestral 2 / 36 a = 30 h = 2 CR.			06564 Fic. Port. Contemp. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	
		06559 Pan. Con. Bras. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.				06565 Poe. Bras. Contemp. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	
		06620 Fo. Fo. Lí. Fr. I Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.				06566 Lír. Port. Contemp. Semestral 3 / 54 a = 45 h = 3 CR.	

06625
Con. Lín. Fra. I
Semestral
2 / 36 a = 30 h = 2
CR.

06567
Int. Hist . Lit.
Semestral
3 / 54 a = 45 h =
3 CR.

06622
Trad. Com. Fran.
I
Semestral
3 / 54 a = 45 h =
3 CR.

06624
Me. En. Fr. L. E.
II
Semestral
2 / 36 a = 30 h =
2 CR.

06629
Es. Li. Te. Li. Fr.
Semestral
2 / 36 a = 30 h =
2 CR.

06634
Poe. Lín. Fran.
Semestral
2 / 36 a = 30 h =
2 CR.