

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JANAÍNA BOGÉA SILVA BATISTA

**O PROFESSOR DE PORTUGUÊS E A LITERATURA INFANTOJUVENIL:
relações entre formação, hábitos de leitura e prática pedagógica**

São Luís
2017

JANAÍNA BOGÉA SILVA BATISTA

**O PROFESSOR DE PORTUGUÊS E A LITERATURA INFANTOJUVENIL:
relações entre formação, hábitos de leitura e prática pedagógica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito para obtenção do título de Mestre no Curso de Mestrado em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Ilma Vieira do Nascimento

São Luís

2017

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a). Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Batista, Janaina Bogéa Silva.

O professor de Português e a literatura infanto-juvenil:
Relações entre formação, hábitos de leitura e prática pedagógica /
Janaina Bogéa Silva Batista. - 2017.

152 f.

Orientador(a): Ilma Vieira do Nascimento.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2017.

1. Formação de professores. 2. Leitura. 3. Literatura infantojuvenil. 4. Práticas pedagógicas. I. Nascimento, Ilma Vieira do. II. Título.

JANAÍNA BOGÉA SILVA BATISTA

**O PROFESSOR DE PORTUGUÊS E A LITERATURA INFANTOJUVENIL:
relações entre formação, hábitos de leitura e prática pedagógica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito para obtenção do título de Mestre no Curso de Mestrado em Educação.

Aprovada em de de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Ilma Vieira do Nascimento (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Dra. Maria Núbia Barbosa Bonfim
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Dra. Sonia Maria Correa Pereira Mugschl
Universidade Federal do Maranhão

Às princesas que reinam em minha vida:

Maria Alice e Maria Luísa

*Ao meu amado esposo Bruno pelo companheirismo, força,
paciência e compreensão ao longo dessa jornada.*

Aos meus queridos e amados pais, Diná e Adelino.

À minha irmã Diana, pela parceria e amizade verdadeira.

AGRADECIMENTOS

À Deus, minha fortaleza, cuja luz e sabedoria infinitas ampararam-me cotidianamente, iluminando as minhas escolhas e fortalecendo ações definidoras que me permitiram chegar até este momento.

A meu esposo Bruno e minhas filhas Maria Alice e Maria Luísa, pela paciência dedicada durante esses anos. Sei que me ausentei em alguns momentos de suas vidas, mas faz parte dessa jornada, que está chegando ao fim.

Ao Mestrado em Educação (PPGE/UFMA), por meio do grupo de pesquisa Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente por todo conhecimento e experiência compartilhados.

À Prof. Dra. Ilma Vieira do Nascimento, minha querida orientadora, minha gratidão pela sabedoria e compreensão dedicadas ao longo dessa trajetória. Seus conhecimentos e orientação colaboraram definitivamente para a realização deste estudo. A você, todo meu respeito e admiração.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão que se disponibilizaram e compartilharam seus ensinamentos, oportunizando a abertura de novas perspectivas em minha vida.

Aos queridos colegas da 13ª Turma do Mestrado em Educação, pessoas com as quais tive a oportunidade de vivenciar momentos muitos especiais!

Aos professores da rede municipal de ensino de São Luís, sujeitos desta investigação, cuja participação ética e colaboradora possibilitou a plena realização da pesquisa.

Aos meus pais, Diná e Adelino, por estarem comigo em todos os momentos.

À minha irmã Diana pela parceria dedicada.

À minha querida e amada tia Graciete e meus primos Lucas e Luana pela parceria, apoio e por estarem sempre a disposição para me ajudar.

Aos meus sogros, José de Ribamar e Luzia, pelo companheirismo, parceria e apoio dedicados ao longo desses anos de convivência.

Ao meu cunhado André e sua esposa Rônia pela amizade, parceria e por ter sempre uma palavra de carinho para me confortar.

Às tias Alzira, Concita e Raimunda (*in memoriam*) pela amizade e pelas palavras de carinho e incentivo ao longo desses anos de estudo.

*"Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música
não começaria com partituras, notas e pautas.
Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria
sobre os instrumentos que fazem a música.
Aí, encantada com a beleza da música,
ela mesma me pediria
que lhe ensinasse o mistério daquelas
bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas.
Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a
produção da beleza musical.
A experiência da beleza tem de vir antes".
(Rubem Alves)*

RESUMO

A pesquisa apresentada tem como objetivo investigar as relações entre formação, hábitos de leitura e prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa no ensino de literatura infantojuvenil no ensino fundamental II da rede municipal de ensino de São Luís. Esta pesquisa privilegiou uma abordagem metodológica qualitativa. Para tanto fez-se uso de entrevistas, enquanto instrumentos metodológicos, a fim de obter os dados que forneceram as informações referentes aos sujeitos participantes. Através dos depoimentos colhidos em entrevistas semiestruturadas, procurou-se apreender a experiência destas professoras com o ensino da Língua Portuguesa no ambiente da sala de aula, bem como as condições de trabalho oferecidas pela escola. Procurou-se investigar também relações entre a formação a que essas professoras tiveram acesso, os hábitos de leitura por elas desenvolvidos, as concepções de literatura desses sujeitos e sua prática pedagógica. Autores como Leffa (1999), Lajolo (2002), Soares (2004) e Kleiman (2009) contribuíram com as reflexões sobre os professores de Língua Portuguesa. Discutiu-se a importância da leitura e suas concepções. Analisou-se o ensino da literatura na escola e o letramento literário. Destacou-se o papel do professor-mediador na elaboração de práticas significativas de leitura. Da mesma forma, ressaltou-se a relevância da constituição adequada de espaços de leitura para um trabalho significativo com essa prática. O estudo destaca uma contradição entre a formação das professoras de Língua Portuguesa e a realidade encontrada em sala de aula. Revela, ainda, professoras com intensa responsabilidade profissional, interesse pelo aprendizado dos alunos e pela sua própria atualização. Identifica professoras preocupadas, face o descaso com instrumentos e recursos que poderiam lhes auxiliar em sala de aula, salas superlotadas associadas a uma extensa jornada de trabalho semanal, o que tem provocado desgastes físicos, mentais e manifestações emocionais como desânimo, desmotivação com o trabalho e desencanto com a sala de aula e com a profissão docente. Os resultados desta pesquisa apontam que as professoras de Língua Portuguesa precisam, efetivamente, se tornar leitoras literárias fluentes para que essa prática possa se estender a seu público, que são seus alunos, pois só dessa forma eles conseguirão efetivar essa prática leitora em seu cotidiano.

Palavras-chave: Leitura – Literatura infantojuvenil – Formação de professores de Língua Portuguesa – Prática Pedagógica

ABSTRACT

The present research aims to investigate the relationships between formation, reading habits and pedagogical practice of the teaching of children's literature in the Portuguese Language classes of elementary education II of the São Luís municipal education network. This research privileged a qualitative methodological approach, in which were analyzed narratives of three teachers who work in the municipal school network. Through the testimonies collected in semi-structured interviews, it was sought to learn the experience of these teachers with the teaching of the Portuguese Language in the classroom environment, as well as the working conditions offered by the schools. For this purpose, questionnaires and interviews were used, as methodological tools, in order to obtain the data that provided the information regarding the participant's subjects. In the analysis of these instruments, we sought to investigate the relationships between the training that these teachers had access to, the reading habits they developed, the literature conceptions of these subjects and their pedagogical practice. Authors such as Leffa (1999), Lajolo (2002), Soares (2004) and Kleiman (2009) contributed with reflections on Portuguese language teachers. The importance of reading and its conceptions was discussed. The teaching of literature in school and literary literacy were analyzed. The role of the teacher-mediator in the development of meaningful reading practices was highlighted. Likewise, the relevance of the adequate constitution of reading spaces for a meaningful work with reading was emphasized. The study highlights a contradiction between the training of teachers of Portuguese Language and the reality found in the classroom. It also reveals teachers with intense professional responsibility, interest in students' learning and their own updating. It identifies worried teachers, due to the lack of tools and resources that could help them in the classroom, overcrowded rooms associated with an extensive weekly workday, which has caused physical, mental and emotional exhaustion such as discouragement, discouragement with work and disenchantment with the classroom and with the teaching profession. The results of this research point out that Portuguese teachers need to become fluent literary readers so that this teaching practice can be appropriate to their audience, who are their students.

Keywords: Reading - Child and Adolescent Literature - Portuguese Language Teacher Training - Pedagogical Practice

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1	Área externa da UEB Brincando e Aprendendo	22
Quadro 1	Escolaridade e profissão dos pais das entrevistadas	100
Quadro 2	Escolaridade e profissão dos cônjuges das entrevistadas	100
Quadro 3	Recursos pedagógicos utilizados	118

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CBC	Conteúdo Básico Comum
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCE	Diretrizes Curriculares para a Educação Básica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Instituto Superior de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
RFP	Referenciais para a Formação de Professores
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal da Educação
UEB	Unidade de Educação Básica
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA	16
1.1. Discutindo o tema	16
1.2. Motivação da pesquisa	17
1.3. Percurso metodológico	20
1.3.1. O cenário da pesquisa.....	20
1.3.2. O campo de pesquisa.....	21
1.3.3. Procedimentos metodológicos	22
1.4. Professores – sujeitos da pesquisa.....	25
1.5. Estrutura da dissertação.....	25
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS: REFLEXÕES CURRICULARES	28
2.1. Considerações sobre a prática pedagógica	28
2.2. Histórico da formação de professores no Brasil	32
2.2.1. As primeiras iniciativas	32
2.2.2. Expansão e consolidação da formação de professores	36
2.2.3. A definição do modelo de formação de professores	38
2.2.4. A descaracterização do modelo	42
2.3. A legislação e a formação nas licenciaturas	46
2.4. Formação de professores: construção de saberes	49
2.5. A formação do professor de Português e a Literatura	54
2.6. O professor de Português e o curso de Letras	57
3. LEITURA E LITERATURA: UM CAMINHO IMPRESCINDÍVEL.....	66
3.1. Concepções de leitura	67
3.2. A leitura em sala de aula	70
3.3. Enveredando pelos caminhos da Literatura	79
3.3.1. Contexto histórico da literatura	81
3.3.2. Breve panorama da literatura infantojuvenil	82
3.4. Letramento literário e Literatura	84

3.5. O ensino da Literatura	88
3.6. Pela promoção do ensino da Literatura	90
4. O PROFESSOR DE PORTUGUÊS E A LITERATURA INFANTOJUVENIL: relações entre formação, hábitos de leitura e prática pedagógica	98
4.1. Perfil dos professores de Português	99
4.1.1. Escolarização dos pais das entrevistadas	99
4.1.2. Escolarização dos cônjuges	100
4.1.3. Renda individual das entrevistadas	101
4.1.4. Formação inicial, especialização e experiência docente	101
4.2. O que pensam os sujeitos da pesquisa	102
4.2.1. Núcleos de sentido	102
4.2.1.1. <i>Leitura e Literatura</i>	103
4.2.1.2. <i>Formação docente</i>	110
4.2.1.3. <i>Prática pedagógica</i>	114
4.3. Desafios da profissão docente	120
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICES.....	138
ANEXOS	146

O menino que carregava água na peneira

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e sair
correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo que
catar espinhos na água
O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.
A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio
do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores
e até infinitos.

Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito
porque gostava de carregar água na peneira

Com o tempo descobriu que escrever seria
o mesmo que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu
que era capaz de ser
noviça, monge ou mendigo
ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de interromper o voo de um pássaro
botando ponto final na frase.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.

O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!
A mãe reparava o menino com ternura.

A mãe falou:
Meu filho você vai ser poeta.
Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os
vazios com as suas
peraltagens
e algumas pessoas
vão te amar por seus
despropósitos.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as relações entre formação, hábitos de leitura e prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa no ensino de literatura infantojuvenil no ensino fundamental II da rede municipal de ensino de São Luís. Interessou-nos também analisar como esses professores vivenciam as exigências do currículo e da própria escola, frente aos desafios e limites encontrados, na atualidade, na esfera pública municipal.

O interesse por pesquisar tal questão veio de constantes inquietações vivenciadas em minha experiência profissional como professora de Português do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, na cidade de São Luís do Maranhão, onde é nítida a falta de leitura e a conseqüente falta de entendimento dos textos lidos pelos alunos. A leitura não é uma prática que faz parte da rotina desses alunos e soma-se a essa rotina a ausência de livros, de bibliotecas, de pais leitores e a facilidade em obter informações através dos recursos tecnológicos, como celulares e *tablets*, onde o uso da linguagem escrita é extremamente econômica.

A estas inquietações soma-se a importância atribuída à disciplina Língua Portuguesa no currículo e na formação dos alunos, uma vez que “cabe” ao professor de Português a “dura” tarefa de ensinar o aluno a ler e escrever. Acrescenta-se a essas inquietações as dificuldades encontradas pelos professores quanto a grande quantidade de alunos em sala de aula, os baixos salários, falta de recursos didáticos, falta de bibliotecas, livros descontextualizados etc. Esses são alguns dos exemplos de descaso que o professor convive em sua rotina.

São frequentes as discussões e debates em torno das dificuldades que envolvem as experiências de ensino dessa disciplina, em todo território nacional. Pode-se destacar o fato do aluno chegar às etapas finais do ensino fundamental sem ter o domínio da língua portuguesa, em muitos casos por não ter concluído as etapas da alfabetização em tempo hábil ou mesmo ter passado por uma aceleração nessa etapa.

Outro fator de análise desse estudo é a formação inicial do professor de Língua Portuguesa. Muitos dos professores que saem da universidade e chegam às salas de aula, ainda lecionam essas aulas nos moldes tradicionais de ensino. Cópias, ditados, interpretação textual que visam apenas localização de informações,

textos como pretextos e assim por diante. Outro fator que merece destaque é que a disciplina Língua Portuguesa tem a maior carga horária na matriz curricular, o que sobrecarrega o professor desta disciplina. Sobre essa sobrecarga, Geraldi (1985) ressalta a responsabilidade que esse professor tem de preparar atividades, corrigir textos, repensar atividades de revisão da ortografia, além do trabalho com gêneros textuais que deve ser priorizado.

Quando esse mesmo professor se depara com as aulas de literatura, acaba sendo surpreendido, pois na maioria das vezes, ele mesmo não dispôs de tempo hábil para fazer as leituras necessárias, de ler os “clássicos”, de ler os jornais e assim poder informar seus alunos.

O aluno precisa ser exposto à pluralidade de textos que circulam socialmente e os professores de Língua Portuguesa são os responsáveis por fazer essa apresentação. Mas para que esse contato seja efetivo e proveitoso, o professor precisa antes de tudo, ter tido contato com esses textos para poder mediar essa interação, caso contrário, perderá uma boa oportunidade de efetivar o hábito de leitura em seus alunos.

Saber que obras literárias os alunos estão lendo nas aulas de Português, que repertórios de leitura o professor tem levado para a sala de aula, como essas leituras estão sendo realizadas, foram algumas das questões que fizeram parte da investigação dessa pesquisa. Mas para que tal prática realmente se efetive em sala de aula, é necessário que exista “o professor leitor com boa fundamentação teórica e metodológica”, conforme assinala Bordini (1988 apud PINHEIRO, 2013), pois é ele quem vai selecionar as obras que serão apresentadas aos alunos.

Nessa perspectiva, nota-se a importância do professor de Língua Portuguesa para a formação de leitores de literatura. Não se quer atribuir somente ao professor a responsabilidade de despertar nos alunos o prazer pela leitura. Porém, é justamente na escola, nas aulas de Português, que os alunos terão seus primeiros contatos com os livros literários, o que torna significativo o papel desse mediador.

Para que possa existir um ensino de literatura que leve em consideração o aluno e suas leituras é necessário que também haja um professor-leitor de literatura. Ciente de suas leituras e da importância das mesmas na vida dos alunos, o professor pode construir com eles novos conhecimentos.

Mas para que essa relação se efetive, é necessário levar em consideração a formação desses professores, seus hábitos de leitura e sua relação com seu objeto de trabalho, o texto literário.

No entanto, docentes capazes de produzir um conhecimento conjunto com seus interlocutores parecem não corresponder ao perfil do professor que se encontra na escola pública hoje, cuja função está mais próxima do controle de uma aprendizagem preestabelecida pelos livros didáticos do que da produção efetiva de um saber (GERALDI, 2006, p. 86-87).

Quanto ao perfil dos professores de Português da rede pública de ensino Geraldi (2006) esclarece que eles ainda se pautam numa prática de ensino em que prevalece a leitura apresentada nos livros didáticos, onde a interpretação dos textos é geralmente pré-estabelecida pelos autores desses livros e há a pouca interação entre a tríade autor-texto-leitor.

Ainda de acordo com Geraldi (2006) os professores de Português que não se tornaram leitores literários, que tomam como uma única ferramenta de leitura o livro didático, dificilmente conseguirão imprimir uma voz própria aos textos trabalhados em sala de aula e com isso suas práticas recairão sobre o estudo de períodos históricos, minimizando o poder das obras literárias.

1. CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

1.1. Discutindo o tema

Mesmo havendo outras formas de acesso ao patrimônio cultural, a leitura continua sendo a forma mais privilegiada de enriquecimento pessoal e de ampliação do vocabulário. Logo, o ato de ler se torna a porta principal para a aprendizagem, caracterizando-se como indispensável, uma vez que oportuniza a construção e transformação do conhecimento.

Fica claro então que para se informar, estabelecer comunicação, interagir com a sociedade e se destacar no mercado de trabalho, o homem precisa, pelo menos, ser capaz de ler e compreender o seu mundo, nas suas múltiplas linguagens: escritas, visuais ou sonoras.

Exames nacionais como o SAEB¹ e o ENEM² apontam médias bem abaixo do esperado na disciplina de Língua Portuguesa, ratificando o quanto o Brasil é um país de poucos leitores consagrando o seu quadro caótico que, urgentemente, necessita de uma tomada de decisão no sentido de reverter esta situação, visto que a leitura é uma atividade básica que serve de suporte para o desempenho de outras habilidades.

Não se pode negar, que a leitura é imprescindível para o êxito educacional do aluno e para o ajustamento da escola onde, na maioria das vezes, ele é avaliado também, pela sua habilidade de ler corretamente. Nesse processo de formação há fatores como os intelectuais, emocionais, físicos, econômicos e sociais, que

¹ Sistema de Avaliação que acontece de dois em dois anos, desde 1990. A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>

² Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>

influenciam a aprendizagem e o gosto pela leitura, sendo muito importante descobrir as possíveis causas de quaisquer deficiências a fim de amenizá-las ou mesmo eliminá-las.

É nesse momento que se evidencia o papel do professor, pois cabe a ele, através de sua formação e experiência, desenvolver estratégias que minimizem essas deficiências. Mas minimizar ou mesmo sanar a questão da leitura não é uma tarefa fácil. Muitos fatores contribuem para a estagnação do processo de leitura tal como é hoje: grande quantidade de alunos em sala, falta de recursos didáticos, falta de bibliotecas, professores com formação inicial comprometida e sem tempo para investir em novas formações, falta de formações continuadas focadas em leitura, dentre outros fatores.

Para que a leitura seja significativa para o aluno é importante que também seja para o professor. Por isso as formações docentes devem se voltar para essa prática de desenvolvimento da habilidade de leitura dos professores. É importante que o professor se sinta atraído pelo ato de ler. Ele precisa ser um referencial de leitura para seus alunos e precisa de um bom aparato para que essa prática, de fato, se efetive.

Há que se capacitar cada vez mais os profissionais da área de educação, principalmente os professores de Língua Portuguesa. As formações docentes devem priorizar as especialidades de cada professor. No caso dos professores de Língua Portuguesa é de suma importância que o trabalho com a leitura e a escrita seja priorizado.

1.2. Motivação da pesquisa

O desejo de realizar uma pesquisa sobre a literatura na aula de Língua Portuguesa nasceu de minha experiência como professora de Português no ensino fundamental e médio da rede pública e privada de São Luís. Durante o Estágio Supervisionado no meu curso de Letras era notório perceber o quanto os professores não utilizavam livros literários em suas aulas e os textos, retirados do livro didático, eram usados como pretextos para o trabalho com a gramática.

O contato com a sala de aula fez-me constatar a dificuldade que o professor de Português tem em lidar com a leitura do texto literário. Minhas observações mostraram-me que o trabalho com os textos literários não se concretizava em virtude

da pouca formação dos professores como leitores literários. Era frequente no relato desses professores a falta de tempo hábil para leituras, sejam livros, jornais ou revistas.

Bagno (2000) deixa claro que as aulas de Língua Portuguesa devem estar ligadas às práticas de linguagem. As aulas de Português precisam estar dissociadas de exemplos soltos, nomenclaturas excessivas, devem ser substituídas pelas situações reais de uso da língua, para que os alunos sejam capazes de construir conhecimentos, planejar sua fala e redigir os mais variados tipos de texto, de acordo com o objetivo que querem atingir.

O aluno tem de ser exposto à pluralidade de discursos para saber utilizar aquele que funciona melhor para cada situação de uso da língua. Deve exercitar esse uso por meio de cartas, descrições, narrações, leituras e atividades orais, a fim de que o professor possa corrigir os vícios de expressão. Corrigir, porém, não é traçar um risco vermelho embaixo das palavras. Corrigir é reconstruir a palavra na mente do aluno. (BAGNO, 2000, p.60).

A comunicação se realiza por intermédio dos textos, nesse sentido, é necessário possibilitar aos alunos a oportunidade de produzir e compreender textos de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa. É necessário ter a consciência de que a escola é um “autêntico lugar de comunicação” e as situações escolares “são ocasiões de produção e recepção de textos” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p.78).

Para que esse aluno se aproprie dessa prática de “utilizar os textos de acordo com a situação de uso da língua” faz-se necessário que esse mesmo aluno seja apresentado a toda essa pluralidade de discursos como bem definiu Bagno (2000) e essa apresentação deve ser feita pelo professor de Português, mas para que essa aprendizagem efetivamente aconteça, aposta-se num bom repertório que o professor deverá levar para sua sala de aula.

Sobre essa relação entre literatura e escola, Paulino (2001, apud LAGE, 2010) esclarece que:

A escola, que se pretende democrática, na verdade, também exclui, pois, mesmo os alunos que têm acesso a ela sofrem, muitas vezes, um tipo velado de exclusão. Isso porque a inscrição do sujeito leitor se faz controlada e dirigida. Ele é instado a confessar aos outros a sua leitura e a corrigi-la na direção do consenso. (PAULINO, 2001, p. 27)

O professor de Português ao ofertar textos literários para seus alunos deve sempre estimular a interação livro/leitor. O aluno não pode ler um livro somente para responder questionários e avaliações. O olhar do aluno sobre determinados textos tem e deve ser levado em consideração. As respostas não devem ser iguais e cada novo olhar, novo direcionamento deve sim ser conduzido pelo professor durante as discussões em sala. Por isso, a escolha do livro pelo professor é de fundamental importância. Questões como faixa etária, realidade e gosto dos alunos devem ser levadas em consideração no momento dessa escolha. Mais uma vez se observa a importância do bom repertório de leitura que o professor deve manter.

Soares (1998) esclarece que a escolarização da literatura é inevitável no âmbito escolar, uma vez que a escola é uma instituição e todos os seus procedimentos são formalizados. Porém, ela mesma esclarece que não é válido aceitar uma “deturpação” ou “distorção” do livro literário, quando o mesmo é utilizado apenas para ensinar regras gramaticais, como já citado anteriormente ou mesmo leitura de fragmentos.

Essas questões já me instigavam, enquanto estudante do curso de Letras, como professora inquietava ainda mais. O texto literário precisa ser apresentando tal como ele é e o aluno também precisa vivenciar essa prática de interagir com o autor e poder tirar suas próprias conclusões.

Em 2012, ao ingressar no programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, trouxe essas inquietações comigo, pois acredito ser possível ofertar ao aluno, mesmo da rede municipal de ensino, uma educação de qualidade, que presenteie esses alunos com muitas leituras de literaturas, mediando essa interação entre o aluno e o texto, o aluno e o autor, para que esse aluno também possa apresentar seus conhecimentos de mundo, suas experiências, suas expectativas e ao final de cada leitura possa rever seus posicionamentos, seus questionamentos, afirmar suas convicções.

Portanto, investigar a relação entre os hábitos de leitura, formação e prática pedagógica do professor de Português no ensino fundamental II na rede municipal de ensino, se solidificou como objetivo desta pesquisa. Conhecer os hábitos de leitura dos professores e verificar o que os professores entendem por leitura e literatura infantojuvenil; como a leitura está sendo trabalhada em sala de aula; que contribuição obtiveram de sua formação inicial para o desenvolvimento dessa prática pedagógica se delineiam como objetos específicos desta pesquisa.

1.3. Percurso metodológico

Para a investigação do tema proposto neste estudo, optou-se pela utilização de pressupostos metodológicos qualitativos, ricos em pormenores, universo de significados, crenças, valores e atitudes entendidas como parte da realidade social.

A respeito da abordagem qualitativa, Chizzotti (2000, p. 79) enfatiza que:

[...] o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

A razão da escolha dessa abordagem pauta-se na possibilidade de que esta metodologia trata de examinar uma dada realidade, através de dados descritivos, obtidos no contato direto daquele que pesquisa com a situação pesquisada. Durante todo o processo de investigação o pesquisador obterá não só informações, como também impressões de sua realidade pesquisada.

1.3.1. O cenário da pesquisa

São Luís é a capital do estado do Maranhão, fundada no dia 8 de setembro de 1612. Localiza-se na ilha Upaon-Açu (denominação dada pelos índios tupinambás significando "Ilha Grande"), no Atlântico Sul, entre as baías de São Marcos e São José de Ribamar.

É a principal cidade da Região Metropolitana Grande São Luís e segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010³), possui 1.014.837 habitantes, o que torna São Luís o município mais populoso do estado e conta com um índice de 0,768 em seu IDH, índice alto se comparado com o IDH do Maranhão que é de 0,639 e, de certa forma, causa estranheza em virtude do quadro em que se encontra a cidade.

O município de São Luís vem enfrentando ao longo dos anos um crescimento desordenado da população e ainda não conta com políticas de elevação do nível

³Disponível em:

<https://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=211130&search=maranh%E3o|sao-luis>

econômico e social dessa sociedade. A população ainda enfrenta o desemprego, a fome, condições de saúde e de educação precárias, o que ainda se constitui como um desafio para os governantes.

Em São Luís, o órgão público responsável pela viabilização da educação nos níveis infantil e fundamental e nas modalidades de educação especial e de jovens e adultos é a Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Ela também é responsável pela gestão das políticas públicas voltadas para a área da Educação do município e por organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados. Possui uma grande quantidade de escolas públicas e privadas, três universidades, sendo duas públicas e uma particular, além de um instituto federal de educação. De acordo com dados do IBGE (2008) o município possui 474 escolas de ensino fundamental, 400 pré-escolas e 133 instituições de ensino médio.

A SEMED possui 170 unidades de Educação Básica e aproximadamente 60 anexos de escolas. Conta com mais de oito mil profissionais do Magistério e aproximadamente 93 mil alunos.

1.3.2. O campo de pesquisa

A pesquisa teve como campo empírico a Unidade de Ensino Básico Brincando e Aprendendo⁴, escola municipal situada no bairro do Maracanã, zona rural da cidade de São Luís/MA.

A escola oferece o ensino fundamental I (1º ao 5º ano), ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Funciona em prédio próprio, possui cerca de 640 alunos e sua estrutura comporta sala de diretoria, sala de professores, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado, quadra de esportes descoberta, cozinha, banheiro adequado à educação infantil, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, banheiro com chuveiro, refeitório e pátio coberto.

Participaram deste estudo três professores do Ensino Fundamental II, que lecionam no 6º, 7º e 8º ano, respectivamente.

⁴ Nome fictício da escola.

Foto 1: Área externa da UEB Brincando e Aprendendo



Fonte: Janaína Batista

1.3.3. Procedimentos metodológicos

É válido destacar que, segundo Lüdke (1986), a pesquisa qualitativa, por trabalhar com dados descritivos, dá ênfase maior ao processo, ou seja, o produto se torna reflexo e/ou retrato daquela perspectiva da realidade estudada. Dessa maneira há maior proximidade do pesquisador com seu objeto.

Destacou-se como primeiro procedimento metodológico nesta pesquisa o levantamento de material bibliográfico, passo inicial na construção efetiva de um protocolo de investigação. Realizou-se a seleção de conteúdos que melhor atenderam à necessidade da pesquisa, bem como a leitura e resumo do material levantado para fins de apropriação teórica e esclarecimento das principais características do objeto de estudo. Nesta etapa, o pesquisador entra em contato com tudo o que foi dito e escrito sobre o assunto de seu interesse.

Outro procedimento adotado nesta pesquisa foi a análise documental, o que para Phillips citado por Lüdke e André (2008, p.38) permite identificar informações factuais nos documentos a partir das questões postas para o desenvolvimento da pesquisa.

Para que essa pesquisa contemplasse uma boa fundamentação, foram estudados documentos relacionados aos objetivos das mesmas, tais como, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, os Referenciais para a

Formação de Professores (RFP), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno - CNE/CP nº 01 de 18/02/02) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Lüdke e André (2008) esclarecem que os documentos constituem uma fonte poderosa dos quais podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações. Assim, observa-se que a técnica de análise documental possibilita a ratificação e validação das informações que foram obtidas nas entrevistas.

Quanto à modalidade de pesquisa adotada para realizar este estudo, optou-se pelo estudo de caso⁵, uma vez que foram levantados dados referentes à uma escola municipal que contempla o ensino fundamental II escolhida para esta pesquisa. Essa modalidade permite o aprofundamento do problema, buscando “retratar a realidade de forma completa e profunda” (LUDKE E ANDRÉ, 2008, p.19), além de tratar o objeto como único, sem que isso implique em afastamento do contexto sócio-histórico.

Chizzotti (2000, p. 102), a respeito do estudo de caso⁶ ainda expõe:

O caso é tomado como unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto propor uma intervenção. É considerado também como um marco de referência das complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presente em uma dada situação.

Tendo em vista alcançar os objetivos propostos nesse estudo, escolheu-se como instrumento para a coleta de dados desta pesquisa entrevistas semiestruturadas. Optou-se pela técnica de entrevista semiestruturada pelas suas características relacionadas à flexibilidade e liberdade para a fala dos sujeitos, além de possibilitar a inserção de outras questões ao longo do processo.

Ainda sobre a entrevista semiestruturada Bogdan e Biklen (1994, p. 34) destacam que elas são apropriadas para “[...] recolher dados descritivos da linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

⁵ Optou-se pelo estudo de caso uma vez que a escola *lócus* desta pesquisa dispõe apenas de três professoras de Língua Portuguesa para todas as séries do ensino fundamental II e tanto os planejamentos quanto as aulas são validados e aprovados pelas próprias professoras já que a escola não dispõe de coordenador pedagógico para auxiliá-los nessa prática.

⁶ “Pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo” (SEVERINO, 2007, p. 121).

Uma fase do trabalho que mereceu muita atenção foi a análise dos dados obtidos ao longo da pesquisa. O tratamento dos dados é o momento em que o investigador se certifica de que seus dados querem dizer, procurando através de leituras complementar e corroborar seus achados, também irá inserir suas descobertas no contexto social onde suas mensagens foram retiradas.

É primordial que o investigador supere o conceito de que os dados falam por si e estabeleça relações de articulação entre os dados e o referencial teórico. A análise dos dados desta pesquisa implicou na ordenação de todo o material coletado e teve o objetivo de compreender melhor esse material e transmitir o que foi encontrado. Para essa fase do trabalho, utilizou-se a análise de conteúdo.

Segundo Bardin (2008, p. 42) a análise de conteúdo é definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Ferreira (2003), a partir da abordagem de Bardin, relaciona as possibilidades de uso da análise de conteúdo:

A análise de conteúdo é usada quando se quer ir além dos significados, da leitura simples do real. Aplica-se a tudo que é dito em entrevistas ou depoimentos ou escrito em jornais, livros, textos ou panfletos, como também a imagens de filmes, desenhos, pinturas, cartazes, televisão e toda comunicação não verbal: gestos, posturas, comportamentos e outras expressões culturais. (BARDIN, 2008, p. 44)

Entende-se dessa forma, que a análise de conteúdo vem a ser o tratamento das informações coletadas durante a pesquisa. Nesse ínterim, essa etapa foi de suma relevância para o desenvolvimento e finalização correta do projeto de pesquisa referente às práticas de leitura pelos professores do ensino fundamental II, visto que fundamentou a análise do trabalho como um todo.

1.4. Professores – sujeitos da pesquisa

A pesquisa teve como campo empírico a UEB Brincando e Aprendendo⁷, localizada no bairro do Maracanã, zona rural de São Luís. A escola oferece o ensino fundamental I e II e o EJA.

Participaram desse estudo 3 (três) professoras de Português, de séries diferentes 6º, 7º e 8º ano do ensino fundamental II. Todas possuem 5 (cinco) horários por semana para distribuir a disciplina em frentes de ensino: leitura, análise da língua e produção textual.

Nesta pesquisa foram utilizados nomes fictícios para as entrevistadas no intuito de preservar a identidade das mesmas.

1.5. Estrutura da dissertação

Neste trabalho estão presentes os percursos pelos quais a pesquisa transcorreu com o objetivo de investigar as relações entre formação, hábitos de leitura e prática pedagógica dos professores de Português no ensino de literatura infantojuvenil no ensino fundamental II da rede municipal de ensino de São Luís. Interessou-nos também analisar como esses professores vivenciam as exigências do currículo e da própria escola, frente aos desafios e limites encontrados, na atualidade, na esfera pública municipal.

A pesquisa que aqui se apresenta está estruturada em 4 (quatro) seções e uma conclusão, conforme descrição abaixo.

Na seção 1, intitulada **Contextualizando a pesquisa**, apresenta-se o problema e os questionamentos que afligiram e motivaram esta pesquisadora a empreender a pesquisa neste momento apresentada. Além disso, apresenta-se o corpus e a metodologia escolhida para desenvolver a pesquisa e a organização do trabalho.

Na seção 2, **Formação de professores de Português: reflexões curriculares**, aborda-se sobre a formação inicial desses professores e como essa prática é transposta em sua atitude docente. Documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação

⁷ Nome fictício da escola

Básica, Referenciais Curriculares, bem como Decretos, Decretos-lei, Resoluções e Pareceres são brevemente explanados com o intuito de apresentar as bases legais da formação de professores, bem como analisar seu percurso histórico ao longo dos anos.

Na seção 3, **Leitura e literatura: um caminho imprescindível**, focaliza-se a leitura como prática social, bem como as concepções, estratégias e objetivos que envolvem a prática da leitura na escola e suas decorrências metodológicas. Ressalta-se a relevância da leitura na formação integral do ser humano e na constituição de sujeitos leitores, bem como se discute a prática de leitura de textos literários no âmbito da instituição escolar. A origem do ensino de história da literatura nas escolas brasileiras também é resgatada, assim como a escolarização da leitura literária e, as possibilidades de trabalho com a literatura sob a perspectiva da fruição e do prazer e suas implicações sobre o trabalho do professor.

Na seção 4, **O professor de Português e a Literatura infantojuvenil: relações entre formação, hábitos de leitura e prática pedagógica**, traça-se um perfil do professor de Português da rede municipal de ensino, analisa-se os dados qualitativos coletados e também as questões metodológicas relativas à coleta de dados por meio das entrevistas. Ainda nesse capítulo, analisa-se a formação acadêmica, os hábitos de leitura e a contribuição da formação inicial para a prática docente do professor de Português e como é desencadeada a relação entre esses fatores na prática pedagógica desse professor.

Por fim, nas **Considerações Finais**, a pesquisadora faz uma retomada das análises a partir das teorias nelas discutidas, com o intuito de contribuir para que os professores de Português, envolvidos com a prática da leitura de textos literários reflitam sobre a importância de abordá-los de uma forma mais lúdica e prazerosa em suas aulas e que, como mediadores entre o texto e o aluno, esses professores possam ser exemplos de exímios leitores para seus alunos.

É certo que as questões levantadas ao longo desta pesquisa não serão, em absoluto, definitivas e muito menos resolverão a questão da leitura literária na escola de ensino fundamental, mas, com certeza, servirão como mais uma contribuição para a compreensão do ato de ler que se concretiza entre os muros escolares e que se projeta para a sociedade que se forma fora deles. Os debates que ainda virão com certeza ganharão maiores dimensões, pois novas pesquisas aparecerão e novas experiências pedagógicas serão divulgadas.

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo facto de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

Paulo Freire

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS: REFLEXÕES CURRICULARES

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a relação da formação, hábitos de leitura e a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa, portanto é necessário que se faça uma breve discussão sobre a formação desses professores e como essa prática é transposta em sua atitude docente.

2.1. Considerações sobre a prática pedagógica

A educação tem o papel de estabelecer “pontes”, cruzamentos de redes de comunicação, permitindo o acesso de todos ao conhecimento, para que os homens possam escutar-se uns aos outros. “Propõe-se, pois, que o papel da educação deva ser o de ajudar a transformar essa interdependência real em solidariedade, responsabilidade e compromisso com o mundo, com o outro” (VERDUM, 2013, p. 93). A formação dos sujeitos ganha especial importância, uma vez que é preciso que esses aprendam a lidar com toda a informação a que tem acesso e saber o que fazer com isso.

A missão da escola deve ser a de socializar e humanizar os sujeitos, colaborando para que esses aprendam a aprender na convivência com os outros. Verdum (2013) acrescenta que a escola também deve desenvolver uma postura construtiva e participativa nos indivíduos, a fim de que esses possam avaliar seus contextos sócio-históricos, filtrar a informação e manter-se permanentemente em processo de formação. Esse papel que se prevê para a escola exige que se abandone a ideia de que educar é apenas transmitir conhecimento. O que, segundo a autora, não significa dizer que nada deve ser ensinado aos sujeitos, “até mesmo porque não há como criar novos conhecimentos sem partir de uma base” (VERDUM, 2013, p. 93).

É importante destacar que tal mudança, implica uma ruptura paradigmática, isto é, transpor a crença num modo de conhecimento como transmissão de um saber predeterminado e a ideia de que o sujeito é apenas um objeto que deve adaptar-se à sociedade, para um novo paradigma, que encare o ser humano em toda sua multidimensionalidade, não separando o indivíduo do mundo em que vive e de seus relacionamentos, superando uma visão fragmentada do sujeito e do conhecimento (VERDUM, 2013, p. 93).

Moraes (1996, apud VERDUM, 2013), em seu texto “O Paradigma Educacional Emergente” aponta uma possibilidade de construção dessa nova visão, que deve estar baseada numa perspectiva construtivista (conhecimento como algo sempre em processo de construção), interacionista (o conhecimento se dá através da relação de troca entre sujeito e objeto, um modifica o outro e os sujeitos se modificam entre si), sociocultural (o ser se faz na relação, na interação como meio físico e social) e transcendente (compreender-se como ser integrante do universo).

Porém é válido destacar que essa mudança de visão não vai ocorrer apenas no discurso ou na vontade de mudar de forma espontânea, ao contrário, ela requer uma transformação radical das práticas pedagógicas, das funções e atribuições dos professores.

Segundo Freire (1986, apud VERDUM, 2013) a prática pedagógica é vista como um processo realizado por ambos os atores: professor e aluno, na direção de uma leitura crítica da realidade. Nessa mesma perspectiva, a prática pedagógica pode ser pensada assim como expressa Fernandes (2005, p.159):

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

Nesse sentido, a aula se constitui num movimento onde transitam diferentes histórias, formando diferentes teias de relações, onde conflitos, encontros e desencontros acontecem assim como possibilidades de construir a capacidade humana, mediada por relações dialógicas. Nessa relação tanto professor quanto aluno: ensinam e aprendem, constroem e reconstróem conhecimentos, juntos. Verdum (2013, p. 95) esclarece que “o professor aprende com o aluno, ao pesquisar sua realidade, seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, enquanto o aluno aprende, por meio de um processo de reconstrução e criação de conhecimentos daquilo que o professor sabe, tem para compartilhar”. Ela aponta que essa troca não significa ausência de autoridade, por parte do professor.

Nessa nova relação o professor não é considerado o detentor do conhecimento, mas sim “alguém interessado num determinado objeto de conhecimento e desejoso de criar esse interesse em seus alunos para, juntos, iluminarem o objeto”. (VERDUM, 2013, p. 95)

Nessa perspectiva, assim como aponta Freire (1986, apud VERDUM, 2013), o professor não ensina apenas as disciplinas, tanto suas atitudes como seus gestos também ensinam. Ao ensinar uma disciplina, ele não está ensinando somente determinados conteúdos, mas está ensinando modos de ser e estar no mundo, atitudes em relação à realidade e à convivência social. Por isso é de extrema importância que o planejamento, o desenvolvimento, a revisão e o reencaminhamento do trabalho pedagógico, seja guiado por princípios éticos. Faz-se necessário que o aluno vivencie essa proposta e que veja nas ações do seu professor a essência desses princípios. Conforme pontuam Sacristán e Pérez Gomez (1998, p.26):

[...] não se consegue a reconstrução dos conhecimentos, atitudes, e modos de atuação dos alunos/as, nem exclusiva, nem prioritariamente, mediante a transmissão ou intercâmbio de ideias, por mais ricas e fecundas que sejam. Isto ocorre mediante as vivências de um tipo de relações sociais na aula e na escola, de experiências de aprendizagem, intercâmbio e atuação que justifiquem e requeiram esses novos modos de pensar e fazer.

Para trabalhar o conteúdo de forma compreensível, é fundamental que o professor, conheça bem sua matéria, mas acima de tudo é necessário que ele conheça bem o público com o qual está trabalhando e o contexto no qual está inserido. Entretanto, Verdum (2013) aponta que a formação de professores tem se mostrado frágil, não lhe dando sustentação para o enfrentamento da realidade da qual está inserido. A autora expõe que as instituições de ensino têm insistido em trabalhar num modelo “positivista de ensino-aprendizagem”, onde primeiro se ensina a teoria, para só depois mostrar como funciona a prática.

É preciso que se adote, com urgência, outros parâmetros, para que o professor desenvolva habilidades de formador e estimulador do pensamento e da inteligência do aluno. Esses parâmetros devem buscar superar as principais problemáticas vivenciadas pelos docentes em suas práticas, conforme destaca Ribas (2000, apud VERDUM, 2013): a dicotomia teoria-prática; a ruptura entre formação nas disciplinas específicas e a formação pedagógica e a fragmentação do conhecimento.

Faz-se necessário que os processos de formação levem em conta os elementos constitutivos do saber docente, trabalhando com esses numa perspectiva crítica e reflexiva. Só a partir de uma prática reflexiva é que a ação do professor poderá assumir um caráter transformador.

O professor da atualidade convive em uma realidade marcada pela modernização econômica e disseminação das tecnologias da informação. Percebe-se, com essas mudanças, o quanto a educação deve assumir uma postura mais abrangente do que tem atuado até os dias de hoje. Essa sociedade da informação exige que escolas e professores se renovem frente a essas inovações que estão chegando. Essa renovação não diz respeito só a estrutura física das escolas, ao contrário, as propostas e os objetivos devem estar em consonância com a realidade escolar.

A sociedade atual demanda um novo perfil de escola, exigindo assim um novo perfil de professor. Mas exigir que os professores mudem sua forma de atuar não é a opção mais correta para a renovação da educação, principalmente se não forem oportunizadas mudanças significativas em sua formação. Nesse novo cenário o distanciamento entre a escola, o professor e as demandas não são aceitas. Cabe às Instituições de Ensino Superior uma reestruturação da formação docente.

Quando se fala em formação de professor não se pode levar em consideração somente os quatro anos que ele passa na educação superior. A formação desse profissional se faz ao longo de toda a sua vida, através do contato com os alunos, com outros profissionais, com as experiências vividas, novas formações etc. O professor não é um produto que sai da formação inicial acabado, assim como em toda profissão, ele precisa agregar novos conhecimentos, novas experiências para agregar valor à sua profissão. Adquirir conhecimentos é uma prática que se conserva durante toda a vida profissional e é uma competência exigida aos profissionais neste mundo contemporâneo.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) já percebeu essa necessidade de investimentos em formação inicial e continuada aos professores. Em seu artigo 61, ela deixa clara a importância de uma formação básica sólida. Esclarece também que esse profissional deve associar teoria e prática em sua docência.

Assim como a LDB nº 9.394/96, outros documentos, decretos, pareceres e resoluções dispõem sobre essa necessidade de se regulamentar a formação docente, em consonância com essa nova realidade educacional, ou seja, exigindo um novo perfil para o professor, onde atualizar-se passa a ser um dos pontos cruciais da docência.

O debate sobre a formação de professores intensificou-se nas últimas décadas e não se pode deixar de vislumbrá-lo, uma vez que se faz necessário discutir a trajetória da formação de professores no Brasil, levando em consideração a legislação que regulamenta os cursos que se destinaram a esse propósito.

2.2. Histórico da formação de professores no Brasil

2.2.1. As primeiras iniciativas

Segundo Savianni (2009) o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores foi o “Seminário dos Mestres”, instituído por São João Batista de La Salle, em 1684, em Reims, porém apenas no século XIX, após a revolução francesa é que essa formação irá exigir uma resposta institucional, quando vem à tona o problema da instrução popular.

A primeira Escola Normal foi proposta pela Convenção e instalada em Paris em 1795. Ainda segundo Savianni, desde esse momento já se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal Primária, para preparar os professores de ensino primário. Ao longo do século XIX, vários países como Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também foram instalando suas escolas normais.

No Brasil a questão da formação de professores só se apresenta após a independência, quando a instrução escolar é cogitada. A lei das escolas de primeiras letras, aprovada em outubro de 1827, que seria a primeira lei geral brasileira relativa ao ensino primário, é a que primeiro estabelece exames de seleção para os professores. Essa lei estabelecia que a instrução seguiria o método de ensino mútuo⁸, onde os professores deveriam se aperfeiçoar às suas próprias expensas (SAVIANNI, 2009).

⁸ Na historiografia ficou conhecido como Método de Ensino Mútuo, Método Monitorial, Método Inglês de Ensino, Método de Lancaster, Método Lancastriano de Ensino e também como Sistema de Madras. O *quaker* inglês Joseph Lancaster (1778-1838), identificado com o trabalho pedagógico realizado em Madras, na Índia, pelo pastor anglicano Andrew Bell (1753-1832), e com os ideais reformadores do jurista inglês Jérémy Bentham (1748-1792), autor do *Panóptico*, estabeleceu em 1798, uma escola para filhos da classe trabalhadora, também utilizando monitores para o encaminhamento das atividades pedagógicas. Todavia, Lancaster amparou seu método no ensino oral, no uso refinado e constante da repetição e, principalmente, na memorização, porque acreditava que esta inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude. Em face desta opção metodológica ele não esperava que os alunos tivessem “originalidade ou elucubração intelectual” na atividade pedagógica mas disciplinarização mental e física. Em Lancaster, o principal encargo do monitor não estava na tarefa de ensinar ou de corrigir os erros, mas sim na de coordenar para que os alunos se corrigissem entre si. Para Lancaster, os monitores eram os responsáveis pela organização geral da escola, da limpeza e,

As primeiras escolas normais estabelecidas por iniciativa das Províncias, após a reforma constitucional de 12 de agosto de 1834 (Ato Adicional), seguiram o modelo europeu. De acordo com Tanuri (2000), o modelo seguido foi o francês, justamente por conta da nossa tradição colonial e “do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural europeia”. (TANURI, 2000, p. 63).

Segundo Tanuri, o Governo central pouco se mobilizou quanto ao ensino de primeiras letras e preparo de seus docentes de conformidade com a Lei geral de 1827. Tanuri também afirma que só após a reforma constitucional de 12/8/1834, por iniciativa das Províncias, é que as primeiras escolas normais brasileiras seriam estabelecidas. Esclarece ainda que “atendendo ao movimento descentralista, às Assembleias Legislativas Provinciais, então criadas, tinham entre outras atribuições, a de legislar ‘sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la’ (art. 10, item 2), com exclusão das escolas superiores então já existentes e de outros estabelecimentos de qualquer tipo ou nível que, para o futuro, fossem criados por lei geral”. (TANURI, 2000, p. 65).

Apesar da lei, na prática o que aconteceu foi totalmente o contrário que havia sido previsto. O Governo Central se ocupou apenas do ensino de todos os graus na capital do Império e do superior em todo o país, ficando as províncias responsáveis pela instrução primária e secundária nos respectivos territórios.

Desde sua criação as escolas normais fizeram parte dos sistemas provinciais, Villela (1992, apud TANURI, 2000) esclarece que a criação da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro além de representar a transplantação de um modelo europeu, utilizando seu potencial organizativo e civilizatório, ela se “transformava numa das principais instituições destinadas a consolidar e expandir a supremacia daquele segmento da classe senhorial que se encontrava no poder”.

A primeira escola normal do Brasil foi criada pela Lei nº 10, de 1835 na Província do Rio de Janeiro, em Niterói, sua capital. A escola era regida por um diretor que também exercia a função de professor, com um currículo que

fundamentalmente, da manutenção da ordem, outra tarefa relevante do monitor lancasteriano. Diferentemente de Comênius, Lancaster defendia uma proposta disciplinar de instrução, relacionada a disciplinarização da mente, do corpo e no desenvolvimento de crenças morais próprias da sociedade disciplinar, e não na independência intelectual. Observa-se que a utilização de monitores, no método do educador morávio e no de Lancaster, estavam sob pressupostos pedagógicos bastante diferentes entre si. Portanto, considero oportuno problematizar o discurso, consolidado e assumido por uma historiografia de larga tradição, que trata o Ensino Mútuo e o Método Lancasteriano como métodos que se identificam entre si, como iguais, como sinônimos, apesar da visibilidade dos distanciamentos teórico-metodológicos.

contemplava: ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã.

Em virtude da consagração do método do ensino mútuo na Lei de 1827 e à sua conseqüente divulgação, as primeiras escolas normais brasileiras reduziam a formação do professor apenas à compreensão do referido método. Verifica-se que tanto o currículo quanto as exigências para ingresso, apresentam características de um ensino exclusivamente primário. Mas essa limitação não foi exclusiva da Província do Rio de Janeiro, mas marcou o início do desenvolvimento das escolas normais em outros países e estava presente na organização imprimida às primeiras instituições congêneres aqui instaladas. (TANURI, 2000)

Tanuri (2000, p. 65) aponta algumas características comuns que podem ser observadas nas primeiras escolas normais aqui instaladas.

A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, está limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo.

Essa primeira escola não durou muito tempo. Ela foi fechada em 1849 e foi substituída pelo regime de professores adjuntos. Esse regime consistia em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, onde eram preparados para o exercício da docência, mas adquiriam apenas formação prática, sem nenhum tipo de teoria associada. Eles foram adotados pela Corte e enviados às mais variadas províncias, onde ficaram por muito tempo, mesmo após a instalação de novas escolas normais. Somente em 1859, uma nova escola normal na capital da província foi criada.

Durante o período imperial, em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, sendo submetidas a um processo de criação e fechamento, para só obterem certa estabilidade a partir de 1870, já no período republicano, quando de acordo com Tanuri (2000) se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino.

A partir de 1870 a educação passou a assumir uma importância até então não vislumbrada. Transformações de ordem ideológica, política e cultural,

acompanhadas de intensas movimentações de ideias repercutem positivamente no setor educacional. (TANURI, 2000, p.66).

Com vistas a maior disseminação do ensino, tornam-se objeto de frequentes cogitações algumas teses, entre elas: a obrigatoriedade da instrução elementar, a liberdade de ensino em todos os níveis e a cooperação do Poder Central no âmbito da instrução primária e secundária nas províncias.

Nesse contexto de popularização do ensino é que as escolas normais passam a ser bem mais requisitadas pela sociedade, passando de um número de 4 escolas em 1867 a 22 escolas em 1883. A própria organização das escolas apresentou pequenos sinais de progresso.

Tanuri (2000) esclarece que já em 1879, várias reformas já autorizavam o Governo Central a criar ou subsidiar escolas normais nas províncias, mas algumas não chegaram a ser executadas e outras apesar de malsucedidas evidenciavam o papel e o reconhecimento que as escolas normais começavam a obter.

Paralelo à valorização das escolas normais, ocorreu o enriquecimento do currículo, a ampliação dos requisitos para ingresso e abriu-se espaço para ingresso das mulheres. Destaca-se esse ponto, uma vez que as primeiras escolas normais de Niterói, Pernambuco, São Paulo entre outras, foram destinadas exclusivamente ao público masculino e, o próprio currículo para as escolas normais femininas era reduzido, dando ênfase aos trabalhos domésticos.

Apenas no final do Império é que as escolas normais se abrem para o público feminino. Já no final da monarquia, já era delineada a participação da mulher no ensino brasileiro. Tanuri (2000) expõe que a ideia de que a mulher assumisse a educação da infância já começava a ser defendida por pensadores e políticos da época, uma vez que essa educação seria um prolongamento de seu papel de mãe e de educadora que já exercia em casa. Também comenta que a mulher no magistério representava uma solução para o problema da mão-de-obra para a escola primária, pois em virtude de sua baixa remuneração era pouco procurada pelo público masculino.

No final do Império, a maioria das províncias não tinha mais que uma escola normal pública, algumas tinham duas, uma para o público feminino e outra para o masculino, organizadas geralmente em três anos de estudo. Essas escolas normais eram ainda inferiores ao ensino secundário, tanto no conteúdo quanto na duração

dos estudos. Segundo Tanuri (2000) a formação pedagógica era reduzida, limitando-se à disciplina de pedagogia e metodologia.

Tanuri esclarece que, no século passado, a escassez de referências pedagógicas brasileiras contribuiu para explicar a reduzida formação profissional das escolas normais. No final do período monárquico já se cogitava a ideia de que o professor necessitava de um preparo regular. Mas coube à República a tarefa de melhorar a qualidade das escolas normais, bem como aumentar a quantidade dessas instituições. Também coube à República a tarefa de constituir a escola normal em uma instituição responsável pela qualificação do magistério primário.

2.2.2. Expansão e consolidação da formação de professores

O advento da República não trouxe as alterações esperadas para a instrução pública. Nagle (1977, apud TANURI, 2000) esclarece que o quadro social, político e econômico da Primeira República pouco favoreceu a difusão do ensino, uma vez que assumiu a forma de um Estado oligárquico, subordinado aos interesses políticos e econômico dos grupos dominantes.

Mas a atividade normativa ou financiadora do Governo Federal no âmbito do ensino normal e primário não chegou a se concretizar na Primeira República, de modo que os estados organizaram independentemente, ao sabor de seus reformadores, os seus respectivos sistemas. (TANURI, 2000, p. 68)

Mesmo com a ausência da participação federal, muitos avanços são registrados quanto ao desenvolvimento qualitativo e quantitativo das escolas de formação de professores. Pode-se considerar que a organização e funcionamento das escolas normais foram fixados com a reforma de instrução pública do estado de São Paulo, que se consolidou como principal polo econômico do país, em 1890.

Essa reforma pode ser considerada como um momento de destaque na história da formação dos profissionais para o magistério. Realizou mudanças no currículo e ampliou o tempo de integralização do curso, dando ênfase nas matérias científicas e exercícios práticos vinculados ao trabalho pedagógico. Ela também foi responsável pela implantação de um ensino primário de longa duração (8 anos), dividido em dois cursos (elementar e complementar); pela organização dos “grupos escolares” diante a reunião de escolas isoladas; e ainda pela institucionalização de

um curso superior, anexo à escola normal, destinado a formar professores para as escolas normais e os ginásios. (SCHEIBE, 2008)

No entanto, nem todas essas pretensões dos reformadores republicanos puderam ser concretizadas. Até 1920, a tão ambicionada escola normal superior, não foi instalada, permanecendo apenas como uma possibilidade na legislação. Os “cursos complementares”, na prática, tornaram-se uma forma adicional de preparar professores para as escolas preliminares. Nesse momento, começam a se consolidar uma dualidade na formação de professores: as escolas normais primárias e as escolas normais secundárias. (SCHEIBE, 2008).

Segundo Tanuri (2000, p. 69) essa dualidade foi de fundamental importância para a expansão do sistema de formação de docentes em “proporções significativas para a época e prover o ensino primário de pessoal habilitado”. Mesmo com o estabelecimento de dois níveis diferentes de escola, São Paulo continuou com seu ensino de tipo único. Com essa unificação, o estado passou a contar com 10 escolas normais públicas, o que foi, segundo Tanuri, “de fundamental importância para satisfazer às exigências apresentadas pela expansão do ensino primário da época”.

A década de 1920 é marcada pela preocupação e entusiasmo da iniciativa estadual pela difusão e remodelação do ensino. Tanuri (2000, p. 70) expõe que os fundamentos do movimento escolanovista “fundamentam as reformas estaduais do ensino primário e normal, fornecendo elementos para uma revisão crítica dos padrões de escola normal existentes”.

As críticas já antigas sobre o reduzido caráter profissional das escolas normais e a predominância dos estudos de cultura geral em seu currículo ganhavam maior ênfase, num momento em que a “nova” orientação do ensino requeria conhecimentos sobre o desenvolvimento e a natureza da criança, os métodos e técnicas de ensino a ela adaptados e os amplos fins do processo educativo. (TANURI, 2000, p. 70).

Savianni (2009) também expõe que sem professores bem preparados o ensino não pode ser eficaz e mestres qualificados “só poderão sair de escolas normais organizadas em condições de prepará-los” (REIS FILHO, 1995, p. 44 apud SAVIANNI, 2009). Dessa forma, era mais que necessário reformar o plano de estudos da escola normal, uma vez que pecava “por insuficiência do seu programa de estudo e pela carência de preparo prático dos seus alunos” (SÃO PAULO, 1890).

Essa reforma da escola normal implicou no enriquecimento dos conteúdos curriculares e na ênfase dos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica segundo Savianni foi “a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma”. O papel da escola-modelo era:

Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores. (SAVIANNI, 2009, p. 145)

Observa-se na fala de Savianni que o foco dessa reforma, era justamente oferecer um ensino estritamente prático, sem qualquer preocupação com uma formação teórica.

Porém, essa reforma da escola normal e esse novo olhar para a formação de professores logo se estendeu para as principais cidades do interior do estado de São Paulo e acabou se tornando referência para outros estados do país. O padrão de escola normal se firmou e se estendeu por todo o país. São Paulo, inclusive, começou a receber educadores que vinham de várias cidades do país para observar e estagiar em suas novas escolas.

Apesar desse padrão de escola normal ter se fixado, Savianni (2009) esclarece que esse padrão não se traduziu em avanços significativos, pois o centro das preocupações ainda era “o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos”. Tanuri acrescenta que a pedagogia que as embasava se tratava de uma psicologia experimental, preocupada com “a aferição da inteligência e das aptidões”. Os problemas educacionais também eram tratados de um ponto de vista técnico, delimitando esses problemas a um puro e simples tecnicismo, isolado de um contexto histórico-social.

2.2.3. A definição do modelo de formação de professores

Após 1930, esse perfil de escola normal foi muito criticado, e graças à atuação dos profissionais de educação as ideias de escola renovada foram divulgadas e uma nova consciência educacional começou a despontar

Graças à atuação dos profissionais da educação, mediante publicações, conferências, cursos, debates e inquéritos, divulgavam-se ideias da escola renovada e formava-se uma nova consciência educacional, relativa ao papel do Estado na educação, à necessidade de expansão da escola pública, ao direito de todos à educação, tendo em vista seu alcance político e social, à importância da racionalização da administração escolar, à necessidade de implantação de uma política nacional de educação. (TANURI, 2000, p. 72)

Nesse momento os padrões tradicionais de ensino não eram mais aceitos, trocou-se a rigidez dos programas pela flexibilidade, adaptados ao desenvolvimento e individualidade das crianças. Optou-se por um ensino ativo, onde as crianças têm a oportunidade de atuar, não só ouvir o que o professor tem a dizer.

Savianni (2009) esclarece que um novo espaço se abriu com o advento dessas instituições de educação, uma vez que esses institutos não eram mais vistos apenas como espaço de ensino, mas também de pesquisa. Sob a inspiração da Escola Nova, destacaram-se as iniciativas do Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo.

Anísio Teixeira transformou a escola normal em Escola de Professores, incluindo em seu currículo disciplinas como psicologia educacional, sociologia educacional, história da educação dentre outros. Também incluiu a prática de ensino, que segundo Savianni (2009, p. 146):

Realizada mediante observação, experimentação e participação. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filмотeca; f) museus escolares; g) radiodifusão.

Em 1935, a Escola de Professores foi incorporada à então criada Universidade do Distrito Federal, com o nome de Faculdade de Educação. Porém, em 1939, com a extinção desta universidade e a anexação de seus cursos à Universidade do Brasil, a Escola voltava a ser integrada ao Instituto de Educação. (TANURI, 2000).

O instituto de educação de São Paulo seguiu caminho semelhante ao do Distrito Federal. Também instituiu a escola de professores. Em 1934, à Universidade de São Paulo, também passou a responsabilizar-se pela formação pedagógica dos

alunos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que pretendessem licença para o magistério. Segundo Tanuri (2000, p. 73) “a desvinculação só se dá em 1938, com a criação da Secção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, transferindo-se os catedráticos do Instituto para a nova seção”.

As duas iniciativas demonstram a preocupação em consolidar um modelo pedagógico de formação de professores que permitiria corrigir as falhas e insuficiências das antigas escolas normais. Por volta de 1940, esse novo modelo de formação passa a ser adotado por vários estados do Brasil, dentre eles o Maranhão, conforme esclarece Tanuri (2000):

A medida adotada inicialmente pelo Distrito Federal e por São Paulo, no sentido de excluir o conteúdo de formação geral das escolas normais, substituindo-o pela exigência do curso secundário fundamental como condição para ingresso, já estava instituída, por volta de 1940, nos estados de: Alagoas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Santa Catarina e Sergipe, conforme levantamento feito por Iris Barbieri (1973, p. 93).

Em todos esses estados, desloca-se a preocupação no conteúdo do que será ensinado para o processo de ensino, destacando-se as chamadas “Ciências da Educação”, com fortes contribuições da Psicologia e Biologia.

Ainda em 1930, nos estados de São Paulo e Distrito Federal apareceram cursos regulares de aperfeiçoamento do magistério e de formação de administradores escolares, tendo em seguida, se espalhado para outros estados da federação.

Em 1938, cria-se o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) órgão que ficou responsável de contemplar as necessidades de qualificação de pessoal para a administração escolar, oferecendo cursos para diretores e inspetores comissionados pelos estados.

Também em 1939 surgia o curso de Pedagogia, inicialmente criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Decreto 1.190, de 4/4/1939), que segundo Tanuri (2009) tinha como função formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais. Essa formação era baseada num esquema de licenciatura que passou a ser conhecido como “3 + 1”, ou seja, três anos dedicados às disciplinas de conteúdo e um ano do curso de Didática, para a formação do licenciado.

Aos cursos de licenciatura coube a tarefa de formar os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias, enquanto que aos cursos de Pedagogia coube a tarefa de formar os professores para exercer a docência nas Escolas Normais.

Savianni (2009, p. 146) observa que ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo foco era as escolas experimentais, perdendo-se dessa forma a base de pesquisa que pretendia “dar caráter científico aos processos formativos”.

Com a aprovação em âmbito nacional do decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, essa mesma orientação prevaleceu quanto ao ensino normal. O curso normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Esse primeiro ciclo tinha como principal objetivo formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais; o segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Tinha como objetivo formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação. Segundo Savianni (2009) eles iriam contar também com jardins de infância e escolas primárias anexas e ministrariam também cursos de especialização de professores primários para as áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares.

Savianni (2009) alerta que tanto os cursos normais, quanto os de licenciatura e Pedagogia ao serem implantados centraram sua formação apenas no aspecto profissional, cujo foco é um currículo composto por um conjunto de disciplinas, deixando-se de lado a prática das escolas-laboratório. Adverte ainda que os cursos de licenciatura foram “fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos” e acabaram deixando de lado o aspecto didático-pedagógico, nesse caso representando pelo curso de didática, que segundo Savianni (2009, p. 147) foi “encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor”. A Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, juntamente com esse modelo de Escola Normal, prevaleceu no país até a aprovação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 de 1961, fruto de longa discussão e de estratégias intermináveis de conciliação entre os defensores dos interesses privatistas e os defensores do ensino público, não trouxe modificações significativas para a formação docente (SCHEIBE, 2008). Conservou-se as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos. Tanuri esclarece que a maioria dos estados conservou seu sistema dual de ensino, com escolas normais de nível ginasial (com quatro séries no mínimo) e as de nível colegial (com três séries no mínimo). Ela expõe ainda que esse sistema permaneceu em virtude da “insuficiente quantidade de candidatos qualificados para a docência no ensino primário”.

Como a Lei de Diretrizes e Bases fixou apenas padrões mínimos de duração para os dois tipos de cursos, aos Conselhos Estaduais caberia a iniciativa de estender esse mínimo, nas proporções desejadas. Com referência ao curso ginasial, a grande maioria dos estados manteve-se nos estritos limites da duração mínima, com exceção apenas dos estados de Pernambuco, Minas e Paraíba, que ampliaram a duração de seus cursos para cinco anos, dedicando o quinto à preparação pedagógica mais específica. Quanto ao curso normal de nível colegial, apesar de iniciativas de algumas unidades da Federação no sentido de estendê-lo para quatro séries, apenas o estado de São Paulo logrou fazê-lo ainda antes da Lei 5.692/71. (TANURI, 2009, p. 79).

Quanto ao aumento dos estudos e à elevação do nível de formação, Tanuri aponta que começaram a aparecer iniciativas favoráveis à formação do professor primário em nível superior. Ela destaca o primeiro Parecer do Conselho Federal de Educação referente ao currículo mínimo do Curso de Pedagogia (Parecer CFE 251/62) e o Parecer CFE 252/69, que modificava o referido currículo mínimo. Segundo a autora, esse parecer visava “garantir a possibilidade de exercício do magistério primário pelos formados em Pedagogia, mesmo em cursos de menor duração, que realizarem estudos de Metodologia e Prática do Ensino Primário” (TANURI, 2009, p. 79).

2.2.4. A descaracterização do modelo

Após a implantação do regime militar de 1964 muitas mudanças no campo educacional foram observadas. Em decorrência dessas mudanças, em 28 de novembro de 1968 foi aprovada a Lei nº 5.540/68, que reformulou o ensino superior. Os ensinamentos primário e médio também foram modificados através da Lei nº 5.692/71,

alterando sua denominação para primeiro grau e segundo grau, respectivamente. Estendeu o primeiro grau de quatro para oito anos, juntando o primário ao ginásio; implantou também a profissionalização compulsória no ensino de segundo grau, transformando a escola normal numa das habilitações profissionais deste nível de ensino. Nessa nova estrutura, as Escolas Normais desapareceram. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). (SAVIANNI, 2009).

Através do parecer n. 349/72 (BRASIL-MEC-CFE, 1972 apud SAVIANNI, 2009), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau.

Observa-se que a formação de professores para o antigo ensino primário foi reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante, segundo Savianni. Essa evidente gravidade, levou o governo através do Ministério da Educação a lançar em 1982, o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), que teve o caráter de “revitalização da Escola Normal” (CAVALCANTE, 1994 apud SAVIANNI, 2009). Apesar dos resultados positivos que apresentava, esse projeto não foi continuado e nem os professores formados foram aproveitados.

A Lei nº 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração) para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau. Já para o curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), atribuíram-lhe a função de formar os especialistas em Educação, dentre eles os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

Savianni (2009) esclarece que a partir de 1980, desencadeou-se um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas. Aos cursos de Pedagogia foram atribuídos a função de formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental).

Tanuri (2000) acrescenta que muitos educadores passaram a argumentar essa “concepção tecnicista” que informava o currículo mínimo do curso de Pedagogia, questionando a excessiva divisão do trabalho escolar e o parcelamento

da Pedagogia em habilitações. Essas questões eram levantadas quando se questionava acerca da função do referido curso.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996, p.26), no entanto, determinou no seu artigo 62, que:

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

O artigo 63 regulamentou os institutos de educação, como local de formação de profissionais para a educação básica. Esta tarefa, segundo a lei, inclui:

- O Curso Normal Superior, para formar docentes: para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (inciso I);
- Programas de formação pedagógica para formar diplomados no ensino superior que queiram se dedicar à educação básica (inciso II);
- Programas de educação continuada para os profissionais da educação, de modo geral (inciso III). (BRASIL, 1996, p. 26).

De acordo com Scheibe (2008) a única referência, na LDB, referente ao curso de pedagogia, está no seu artigo 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, p. 26).

A própria autora esclarece que a lei estabeleceu uma condição de bacharelado para o curso de Pedagogia, desconsiderando que o mesmo já vinha formando professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Também enfatizou os institutos superiores de educação como locais preferenciais para a formação de todos profissionais da educação e os cursos normais superiores como formadores exclusivos dos professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, estabelecendo um modelo de formação com forte apelo à qualificação técnica destes profissionais, desvinculada da produção do conhecimento (SCHEIBE, 2002 apud SCHEIBE, 2008).

Para se reverter aquilo que a lei designou para o curso de pedagogia, foram necessárias amplas mobilizações dos educadores. Quanto a essas mobilizações, Scheibe (2008, p. 46) esclarece que:

O modelo de formação em implantação pela reforma em curso colocava-se contrário aos princípios que vinham sendo articulados num movimento que amadurecia as concepções de formação com a intenção de superar tradicionais dicotomias, integrando teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico.

Visando um amadurecimento dessas concepções de formação é que foi pensada uma base comum nacional para a formação dos profissionais da educação no país sob a coordenação da ANFOPE; com o princípio da docência como base da formação profissional de todos educadores (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 1998, p. 10).

Apenas em 2005 foi que o CNE definiu as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, aprovadas por meio dos Pareceres CNE/CP 05/2005, CNE/CP 03/2006 e da Resolução CNE/CP 01/2006, os quais marcam o final de uma importante etapa no processo de discussão da formação dos professores e do campo do conhecimento educacional.

Esse caloroso embate trouxe avanços, esclarecimentos e questionamentos para a área. Atualmente, o curso de Pedagogia se configura como uma licenciatura destinada à formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. É de sua responsabilidade:

formar professores para o ensino nos cursos de nível médio, na modalidade normal; professores para o ensino na educação profissional, área de serviços e apoio escolar; profissionais para as atividades de organização e gestão educacionais; e formação de profissionais para as atividades de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional.(SCHEIBE, 2008, p. 47).

A autora esclarece que estas diretrizes foram exaustivamente negociadas entre os diversos atores em cena na discussão das políticas de formação dos profissionais da educação. Hoje, as instituições de ensino superior no país enfrentam o desafio de elaborar seus projetos de curso assumindo determinadas obrigatoriedades colocadas pelas resoluções.

Como um mínimo de 3.200 horas para a integralização do curso, das quais 2.800 horas devem ser destinadas às aulas, seminários, pesquisas e atividades práticas; 300 horas ao estágio supervisionado, preferencialmente na docência de educação infantil e anos iniciais; e 100 horas, a atividades de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos. (SCHEIBE, 2008, p. 47).

2.3. A legislação e a formação nas licenciaturas

No Brasil, nos anos de 1930, foram criadas as licenciaturas e ofertadas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, iniciando assim uma pequena expansão no sistema de ensino. A criação destes cursos surgiu em decorrência da necessidade de formar profissionais para atender ao projeto educacional do Brasil, pois os trabalhadores sentiram necessidade de maior escolarização, devido ao progresso de industrialização do país. (GATTI E BARRETO, 2009)

A preocupação nessa época era a regulamentação da exigência do preparo dos docentes para a escola secundária. Como já referido, as faculdades de filosofia foram constituindo as licenciaturas na tão comentada fórmula “3+1”, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos (PEREIRA, 1999).

Ainda em 1930, a partir da formação de bacharéis, “acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, está dirigida à formação de docentes para o ensino secundário (formação que veio a denominar-se 3 + 1)”. (PEREIRA, 1999, p.111). Também no curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, esse modelo vai se aplicar, destinado a formar bacharéis especialistas em educação.

Nesse modelo de educação o professor é visto como um técnico, um especialista que segue regras e as aplica em sua prática cotidiana. Assim, a formação deste profissional é oriunda de uma aglutinação de disciplinas científicas e de disciplinas pedagógicas, as quais forneceriam bases para a sua ação diária. Partindo dali, no estágio supervisionado, o professor estagiário aplica tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas, de acordo com as necessidades e situações que forem se fazendo na prática da sala de aula.

Pereira (1999) esclarece que esse “modelo da racionalidade técnica” se mostra inadequado à realidade docente. Muitas críticas são feitas no que tange a separação entre a teoria e a prática na formação do professor, pois se observa que grande relevância é dada a formação técnica, em detrimento da formação prática “e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio.” (PEREIRA, 1999, p.113).

Em 1934, foram fundadas as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras que tinham como objetivo formar professores para as escolas secundárias. Esse ensino secundário foi organizado pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Com o

decreto, ele foi dividido em duas etapas: uma consistia em uma educação de cinco anos e a outra uma educação de dois anos, destinado à elite, visava futuras especificações profissionais e preparação para o ensino superior. (RIBEIRO, 2000). Também em 1934 foi criada a Universidade de São Paulo - USP, através do Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934.

Em 20 de dezembro de 1961, foi publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024. Essa lei não trouxe avanços significativos para a formação dos profissionais da educação, pois não informava se a formação nas Faculdades de Filosofia seria validada no nível superior de ensino (SILVA, 2004).

Libâneo e Pimenta (1999) esclarecem que com a promulgação da Lei nº 4.024/61, o Parecer nº 292 do Conselho Federal de Educação (CFE) de 14 de novembro de 1962, estabeleceu o currículo mínimo dos cursos de licenciatura. Tornou-se obrigatório incorporar os currículos das licenciaturas às disciplinas de conteúdo prático-pedagógico, tais como: Psicologia da Educação, Didática, Elementos da Administração Escolar e Prática de Ensino, sob a forma de estágio supervisionado.

Candau (1999) esclarece que desde o início dos cursos de formação já se evidenciava a preocupação com a transmissão de conhecimento em detrimento da formação pedagógica, pois a proposta para os cursos de bacharelado e licenciatura, consistia em três anos para formar o bacharel e mais um ano para formar o professor.

Na década de 1970 o papel do professor passou por grandes indefinições. Houve falta de clareza quanto a função desse profissional, bem como declínio de seu status social. Nessa mesma época os salários dos professores foram fortemente desvalorizados.

O Decreto-Lei nº 56, de 1966, fixou princípios e normas de organização das Universidades Federais, permitiu a fragmentação das Faculdades de Filosofia e transformou os Departamentos de Educação em Faculdades de Educação. A ideia era que essas Faculdades de Educação seriam responsáveis pela questão pedagógica na formação de professores.

Desde a década de 1960, a falta de cursos de formação voltados para as Ciências Naturais e Exatas já era um problema. Primeiro, pela carência desses cursos em virtude de sua implementação onerosa. Segundo porque com a ampliação

do ensino obrigatório para oito anos, exigiu-se ainda mais professores com formação específica.

Em 1971, foi promulgada a Lei nº 5.692 que fixava Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Essa lei em seu artigo 29 determinava que a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus deveriam levar em consideração as diferenças culturais de cada região do país. Também deveriam levar em consideração as condições da precariedade da situação da educação brasileira.

A Lei nº 5.692/71 foi quem definiu as características do ensino no Brasil. Foi ela quem deu a nomenclatura de Primeiro Grau para a escolaridade de 1ª a 8ª série e de Segundo Grau para os três anos subsequentes. Essa lei também exigiu novas propostas de formação de professores fossem formuladas no âmbito nacional. Através dela o modelo de ensino humanístico-científico foi substituído pelo científico-tecnológico. No intuito de resolver o problema da falta de professores para a área técnica da época, foi regulamentado um curso emergencial, através da Portaria nº 432, de 19 de julho de 1971.

O Parecer CFE nº 292, de 14 de novembro de 1962, veio estabelecer a carga horária das matérias de formação pedagógica, onde poderia ser acrescida a todos os profissionais que quisessem ir além do bacharelado. Nesse mesmo Parecer vê-se com clareza a distinção entre os cursos de bacharelado e os de licenciatura, bem como percebe-se o abismo que é formado entre a teoria e a prática.

Desde 1997 foram muitos os documentos elaborados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de atender a formação de professores da educação básica. Em busca de uma articulação entre a escola de formação e o sistema de ensino, os elementos da docência e as dimensões da atuação do professor, é que a expressão Base Comum Nacional é apresentada.

Essa expressão contempla a formação de todo e qualquer profissional da educação. Seu principal objetivo é associar a questão teórica à questão prática, alterando os limites impostos pelo currículo dos cursos de formação nos anos de 1960 a 1980.

Essas novas referências de mudança na educação se fizeram presentes na própria Constituição Brasileira de 1988, artigo 205. (BRASIL, 1988, p. 8)

A educação, direito de todo e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho

Esse mesmo posicionamento também pode ser observado na LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996, p. 7).

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Importante observar que na legislação existe o posicionamento por parte do governo em desenvolver uma educação básica e superior de qualidade e isso já é um começo. Sabe-se que preparar o educando para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o mercado de trabalho, não é uma tarefa fácil se não houver professores qualificados e aparatos que auxiliem nessa formação.

2.4. Formação de professores: construção de saberes

A construção dos saberes profissionais e da própria profissionalização docente se dá por intermédio da formação docente, oferecida em cursos superiores, de licenciaturas.

Garcia (1999, apud MATSUDA, 2014) esclarece que essa formação precisa ser um processo contínuo, ou seja, deve ser acompanhada desde a formação inicial até a atuação do professor. A formação deve ser um *continuum*⁹, onde as situações–problemas devem exigir dos docentes uma ação reflexiva competente.

Não se pode esquecer que a prática pedagógica atual é permeada de novas demandas de letramento, novas linguagens, novas tecnologias, novas culturas e costumes, o que exige uma formação contínua. Todas essas novas demandas, direcionam para um novo fazer docente. (CUNHA, 2010 apud MATSUDA, 2014¹⁰).

Percebe-se com essas reflexões que o saber docente não está interligado somente com os saberes específicos da disciplina, pelo contrário, além desses, estão inseridos os saberes pedagógicos, saberes da experiência e da vivência. Isso faz com que o professor esteja em constante diálogo com seus saberes, a escola

⁹ Termo encontrado em Mizukami (1996)

¹⁰ Texto consultado em www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO.../AliceAtsukoMatsuda_GT4_integral.pdf

em que atua, seus discursos, suas práticas, seus métodos. Nessa concepção, teoria e prática. É essa postura reflexiva que são exigidas desse profissional docente.

Na educação atual, há um consenso de que o professor de Português deve ensinar o aluno a ler e escrever os diferentes gêneros textuais que circulam socialmente. O professor precisa investir em suas aulas a fim de contribuir para a formação de sujeitos críticos, capaz de compreender a realidade e atuar sobre ela. Para tanto, essa postura reflexiva é exigida dos professores, a fim de que busquem para sua vida profissional, novas competências para o exercício da docência.

Quando se fala da formação dos professores de Português é preciso questionar sobre o que se quer e o que se pretende com o currículo do curso de Letras, até porque este currículo não está isento de interesses, através dele decisões políticas são tomadas, lutas culturais são travadas e conflitos de diferentes visões estão presentes (MATSUDA, 2014).

Não se pode esquecer que o currículo é marcado pela ideia de organização de experiências de aprendizagem realizadas por docentes a fim de desenvolver um processo educativo, ou seja, o currículo apresenta uma organização e estruturação dos conteúdos que serão ensinados no intuito de atingir um determinado fim. Sua existência é produto social, inscrito no âmbito das relações sociais, econômicas, políticas e culturais que pautam a vida em sociedade. (SILVA, 2009 apud MATSUDA, 2014)

O currículo é produzido a partir de políticas educacionais. Dessa maneira podemos tratá-lo como um texto político, das universidades, da escola para a escola.

As políticas curriculares para a formação dos professores de Português reestruturam e reorganizam os professores, bem como seus papéis, suas identidades e a própria relação pedagógica. Padronizando os professores e suas relações, validando o que é conhecimento, sua forma de aplicação e de avaliação.

A escola deve ser objeto de estudo das licenciaturas. É preciso saber o que se passa dentro dela, como ela está organizada, que materiais ele dispõe para o professor, como estão os alunos, o que sabem. Todos esses itens devem ser levados em consideração quando se fala em organização de currículo. Segundo Azanha (2000) e Carvalho (1997, apud MATSUDA, 2014) a constituição dos currículos das licenciaturas estão bem distantes de uma visão real das tarefas, objetivos e cotidiano da escola.

Necessita-se de um currículo mais aberto, que dialogue com suas realidades locais e que levem em consideração os diferentes contextos culturais e linguísticos. Principalmente porque se está falando do currículo de professores de Português, professores esses que irão se deparar com os mais variados níveis de leitura, interpretação, conhecimentos de mundo e terão que saber usar todos esses elementos com o objetivo de formar cidadãos críticos e conscientes de sua realidade.

Pacheco & Morgado (2002, apud MATSUDA, 2014) afirmam que o currículo é uma construção permanente e inacabada, uma escrita-devir, pois o professor precisará planejar e replanejar, construir e desconstruir ideias e metas.

Sobre as questões curriculares apontadas, Sacristán (2000) esclarece que essas proposições curriculares apresentadas nos cursos de licenciatura são construções históricas investidas por uma trama política e cultural que demanda uma problematização maior de seus sentidos, significados e desdobramentos sociais.

O autor ainda acrescenta que se não houver essa problematização não haverá nenhuma contribuição para a formação de professores, uma vez que esses professores ficarão impossibilitados de indagar, questionar, duvidar suas práticas pedagógicas, sem ter possibilidade de construir novas e significativas práticas docentes.

Ao pensar na formação do professor de Português é preciso verificar se o currículo de Letras oferece meios suficientes para que o professor possa atuar de forma competente em sua prática docente.

De acordo com DCE (BRASIL, 2001) o licenciado em Letras é aquele com “múltiplas competências e habilidades para desenvolver atividades de professor, pesquisador, crítico literário, tradutor, intérprete, revisor de texto, roteirista, secretário, assessor cultural, dentre outras atividades”.

Percebe-se uma sobrecarga na formação do professor de Letras o que acaba gerando uma má formação. A carga horária do curso não viabiliza condições de formação eficiente em todas essas áreas que o licenciado em Letras terá que atuar.

Paiva (2004) em suas análises revela que os currículos do curso de Letras ainda estão organizados de forma tradicional, em torno de disciplinas teóricas. As ementas e os programas do curso ainda se sustentam em bibliografias onde a teoria

não dialoga com a prática, e a metodologia ainda é centrada na pessoa do professor.

Os DCN¹¹ para a Formação de professores (BRASIL, 2002) se preocupam em discutir a formação docente e viabilizar uma formação mais completa e eficiente quanto aos saberes e a realidade educacional em que os professores irão atuar. Elas também têm o objetivo de propiciar o exercício da autonomia universitária, deixando a cargo das Instituições de Ensino Superior as escolhas do perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio. (BRASIL, 2001 apud PAIVA, 2004)

De acordo com as Diretrizes, os profissionais da área de Letras devem “ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objetos de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais”. (BRASIL, 2001 apud PAIVA, 2004).

O documento enfatiza que os conteúdos básicos devem estar fundamentados na percepção de uso da língua e da literatura como práticas sociais, articulando assim os saberes acadêmicos e sua aplicação no processo de ensino-aprendizagem, sempre levando em consideração as manifestações culturais e linguísticas do aluno e da sociedade. (BRASIL, 2001 apud PAIVA, 2004)

Ainda segundo as Diretrizes, a prática docente deve estar articulada com a observação e reflexão, visando atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações e resolução de situações-problema. (BRASIL, 2001 apud PAIVA, 2004)

Alguns avanços já podem ser percebidos, pelo menos na legislação, quanto à duração e carga horária dos cursos de licenciatura, levando-se em considerando as reformas propostas pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras, bem como a Resolução n.1/2002, do Conselho Nacional de Educação-CNE, que trata da formação de professores da educação básica, e a Resolução n.2/2002, do Conselho Nacional de Educação-CNE.

De acordo com Sacristán (2000, apud MATSUDA, 2014, p. 12) “uma teoria e estudo curricular não podem ser indiferentes à prática pedagógica, nem aos fundamentos e processos que determinam a concretização do currículo nas /das condições de prática”. Portanto, observa-se a necessidade de um currículo que se

¹¹ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação Plena. CNE/CP 1 (2002)

constitua em torno dos reais problemas escolares. O currículo deve ter por objetivo levar o aluno a reconhecer os fenômenos que se produzem nos sistemas de educação.

É necessário que haja essa mudança na organização curricular com a maior brevidade possível para que não recaia somente sobre o professor a culpa sobre as dificuldades de leitura e escrita dos alunos, bem como sobre os conteúdos a serem lecionados, que são, em sua maioria, integrados aos saberes curriculares. (PAIVA, 2004 apud MATSUDA, 2014).

Segundo Paiva (2004) ainda há uma enorme incoerência entre a formação docente e o currículo do curso de Letras, resultando, portanto, num prejuízo da formação inicial, uma vez que os saberes necessários ao exercício da docência não são contemplados. Ele assinala ainda que apesar de denominado e reconhecido com um curso de licenciatura, ainda é voltado para um perfil de bacharelado, onde são poucos os professores interessados em questões de metodologia e ensino-aprendizagem.

Sobre a necessidade de reavaliar a formação docente do professor de Português, Kleiman (2004) defende a necessidade de se repensar essa formação inicial, pois segundo ela ainda há uma concepção tecnicista de formação.

É preciso pensar uma formação de professores que considere as novas demandas do saber-fazer docente. É oportuno pensar em um currículo que leve em consideração os novos contextos e espaços escolares, ou seja, que leve em consideração a interação dos professores com seu contexto real.

Ninguém pode negar que a realidade social, o ensino, a instituição educacional e suas finalidades do sistema educacional evoluíram e que, como consequência, os professores devem sofrer uma mudança radical em sua forma de exercer a profissão e em seu processo de incorporação e formação. (IMBERNÓN, 2010, p.13).

Uma formação de professores adequada deve levar em consideração a autonomia desse professor, enquanto construtor de uma prática pedagógica crítica e reflexiva, capaz de atuar com responsabilidade política para a emancipação dos sujeitos na construção de um projeto concreto de sociedade. (GIROUX, 1997 apud MATSUDA, 2014).

2.5. A formação do professor de Português e a Literatura

A temática da formação de professores vem sendo discutida há muito tempo no Brasil. A baixa proficiência leitora e escritora dos alunos, elevadas taxas de abandono escolar, baixo rendimento nos exames nacionais e internacionais são algumas das inúmeras dificuldades enfrentadas pela educação brasileira e que, constantemente, são temas de reflexões do processo de ensino e aprendizagem vivenciado nas escolas.

Segundo Lajolo (1993, p. 18) “faz muito tempo que não se sabe qual é a formação necessária ao professor de língua materna, porque também não se tem claro a função da escola no que se refere à competência linguística que o aluno deve dominar ao abandonar os bancos escolares”.

A questão da leitura na escola ainda é um assunto muito discutido em nossa sociedade, principalmente pela dificuldade de fazer com que essa prática esteja presente no cotidiano da população. Kleiman (2004) esclarece que essa situação vem se agravando em virtude da precária formação do professor e o seu desconhecimento dos resultados da pesquisa na sua área.

Lajolo (1993) enfatiza que o professor de Português deve ser uma espécie de “poliglota”. Precisa dominar com competência as mais variadas formas de linguagem e ao fazer uso dessa linguagem deverá fazê-la com consciência e não por desconhecimento. O professor precisa ser um usuário competente da modalidade da língua culta da Língua Portuguesa. Lajolo (1993, p. 19) ainda acrescenta que o professor de Português “deve estar familiarizado com uma leitura extensa de literatura, particularmente da brasileira, da portuguesa e da africana de expressão portuguesa”.

As reflexões de Lajolo para o contexto das escolas brasileiras são muito pertinentes, uma vez que ela deixa claro que o professor de Português precisa estar familiarizado com seu objeto de ensino, ele deve se sentir parte nesse processo de ensino-aprendizagem da língua e da literatura.

No entanto, pesquisas destacam a pouca familiaridade do professor de Português com a leitura¹². O professor que deveria ser modelo de leitura, não tem demonstrado ser um leitor contumaz, entusiasta, alguém cujo passatempo seja a

¹² Lajolo (1993)

leitura¹³. Silva (1986) aponta que falta entusiasmo e amor pelos livros. É notório que o professor só poderá desenvolver e incentivar uma boa leitura, se ele mesmo for um leitor fluente, que desenvolva uma boa relação com a leitura.

Sobre essa relação do professor com a leitura Lajolo (1993) avalia que “se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor” (1993, p. 53). A autora ainda acrescenta: “o primeiro requisito, portanto, para que o contato aluno/texto seja o menos doloroso possível é que o mestre não seja um mau leitor. Que goste de ler e pratique a leitura” (p. 54)

Corroborando com as afirmativas de Lajolo, Ezequiel Teodoro da Silva (2012) aponta para a urgente necessidade de capacitação dos nossos professores de Português, enquanto Silva (2012) aponta para a necessidade de se melhorar as condições de trabalho desse professor, que ele considera “mediador privilegiado da leitura”, uma vez que é o professor que faz o intermédio do aluno com o mundo da leitura. De acordo com Silva, o professor deve ser um “apaixonado” pelo livro, pois cabe a ele a importante tarefa de formar para o gosto.

Se o professor não for um leitor “assíduo, rigoroso e crítico”, serão “mínimas e nulas” as chances desse professor desempenhar um bom trabalho na área de educação e no ensino da leitura, “porque nossos alunos necessitam do testemunho vivo dos professores no que tange à valorização e encaminhamento de suas práticas de leitura” (SILVA, 1986, p. 109).

Na fala de Silva fica clara a necessidade de o professor de Português ser um leitor assíduo e comprometido com sua prática, caso contrário ele não formará leitores assíduos e fluentes. É nítido também observar que não basta só investir em formação de professores, se esse professor não demonstra interesse pela leitura. O professor de leitura precisa, ele mesmo, ser um leitor e modelo de leitor para seus alunos.

Sabe-se que nem todos os professores vão ler ou aprender a gostar de ler subitamente, mas o que se almeja é que o professor de Português tenha domínio de sua matéria, a língua e a literatura, e que possam através de sua prática convencer e multiplicar suas ações de professores leitores.

¹³ SEMEGHINI-SIQUEIRA, 1994, p.165

Kleiman (1996) sobre essa falta de hábito de leitura dos professores aponta a própria “formação precária” desses profissionais da escrita, que “não são leitores” e que tem que ensinar o aluno a ler e a gostar de ler. Se esses professores não têm contato com a variedade de textos que são produzidos, não há como promoverem a diversidade cultural da literatura. (LAJOLO, 1993).

Leal (2011) acredita que é necessário repensar o ensino de leitura, pois não é possível “ensinar a ler, sem se dar conta do que é a leitura, sem se dar conta do que é ensinar a ler”. Essa fala de Leal nos remete a pensar novamente na formação do professor de Português.

Leal acredita que é necessário repensar o currículo do curso de Letras, uma vez que não se pode ensinar a ler, enquanto não se é leitor. Não se pode pensar no ensino de Português somente enquanto ortografia e gramática. Deve-se pensar sim no ensino da literatura de forma prazerosa, onde professor e aluno possam manter uma atitude de interação com o texto, trazendo suas experiências e vivências para a leitura que está sendo feita e podendo atuar em sua realidade.

Ao se enfatizar a importância do professor para a formação de leitores literários, não se está atribuindo somente a ele a responsabilidade em despertar em seus alunos o prazer pela leitura. Sabe-se que no Brasil, a desigualdade social ainda afeta muitos brasileiros e o acesso ao livro ainda é uma prática distante de milhares de pessoas, sendo a escola um dos primeiros locais onde uma grande parte da população tem seu primeiro acesso ao livro.

Vive-se em uma sociedade altamente tecnológica, onde desde pequenas, as crianças já são apresentadas a esse mundo, seja através de vídeos, filmes, jogos etc. Não é fácil competir com essas inovações, por isso o professor tem a difícil tarefa de mostrar aos alunos o quão importante é uma obra literária, e que dependendo de cada leitor e de sua intenção ela pode ser prazerosa, encantadora, desafiadora e formadora.

Sobre a leitura literária, Barthes (1980, apud PINHEIRO, 2009)

Se, por não sei que de excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. (BARTHES, 1980, p. 5).

Barthes traz um belo depoimento a respeito da literatura, mas apesar de seu esforço em manter salva essa disciplina, o Brasil da década de 70 sofreu com a

chamada crise de leitura. Regina Zilberman mostrou algumas dessas contradições em relação à chamada crise de leitura.

Em sua pesquisa, quando se iniciaram as reflexões sobre a leitura, exatamente na década de 70, acontecia o crescimento da população urbana, em virtude da oferta de trabalho nas indústrias. Acontece que esse aumento da população urbana, exigiu uma reformulação da estrutura escolar, por conta do aumento do número dos alunos. Nesse período, o texto literário ganhou destaque, dentre as novas propostas pela reforma de ensino. As editoras passaram a investir nas publicações de livros infantis e um grande número de livros passou a circular nas escolas.

Apesar do considerável aumento do público leitor e da oferta de livros literários nas escolas, de acordo com Zilberman a crise se instalou em virtude da falta de interesse pela leitura das obras literárias. E essa recusa pela leitura ainda é a motivação para os debates sobre a Literatura. Ainda segundo a autora, a esse debate são acrescentados novos leitores, tais como a família e os professores.

O ato de ler é um processo trabalhoso. Segundo Azevedo esse ato exige “esforço, treino, capacitação e acumulação” (SOUZA, 2004). Todas essas práticas deveriam ser discutidas e colocadas em práticas nos cursos de formação de professores, mas o que se observa é que essa prática ainda está distante de se tornar frequente nos cursos de Letras.

O curso de Letras além de adotar essas estratégias, deveria também possibilitar o debate sobre o ensino da literatura, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. E as disciplinas de Estágio não devem ser as únicas a assumir esse diálogo, mas sim todas as demais disciplinas de literatura.

2.6. O professor de Português e o curso de Letras

De acordo com Paiva (2005) a primeira proposta de currículo mínimo para os cursos de Letras foi aprovada em 19 de outubro de 1962, pelo então Conselho Federal de Educação, a partir do parecer n^o 283 de Valnir Chagas. Os currículos eram densos e abrangiam conjuntos de línguas e o grupo das Línguas Neolatinas. Esse currículo incluía a aprendizagem de cinco línguas com suas respectivas literaturas o que, na prática, apresentava resultados duvidosos. O novo currículo

previa apenas uma língua estrangeira na modalidade de licenciatura dupla, pois o formato de licenciatura única só era permitido para a língua portuguesa.

Paiva chama a atenção para o fato de a língua estrangeira receber o status de uma língua menor e essa realidade assim foi tratada em um número considerável de cursos no país. Segundo ela, a formação pedagógica só foi contemplada pelo legislador com a Resolução nº 9, de 10 de dezembro de 1969. Essa resolução determinou que:

Art. 1º - Os currículos mínimos dos cursos que habilitem ao exercício do magistério, em escolas de 2º grau, abrangerão as matérias de conteúdo fixadas em cada caso e as seguintes matérias pedagógicas:

- a) Psicologia da Educação (focalizando pelo menos os aspectos da Adolescência e Aprendizagem);
- b) Didática;
- c) Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2º Grau.

Art. 2º - Será obrigatória a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob forma de estágio supervisionado e desenvolver-se em situação real, de preferência em escola da comunidade.

Art. 3º - A formação pedagógica prescrita nos artigos anteriores será ministrada em, pelo menos, um oitavo (1/8) das horas de trabalho fixadas, como duração mínima, para cada curso de licenciatura.

Art. 4º - As disposições dessa resolução terão vigência a partir do ano letivo de 1970, revogadas as disposições em contrário. (PAIVA, 2004, p. 4)

Esse currículo mínimo, que tratava as línguas estrangeiras com tanto preconceito, vigorou por 34 anos e, até hoje, influencia os projetos pedagógicos, tal é a dificuldade de se pensar uma organização curricular que não seja baseada em disciplinas. (PAIVA, 2004).

Em suas pesquisas Paiva pôde perceber que nas instituições particulares de ensino superior (IES), o número de horas reservadas para a língua estrangeira, geralmente, o inglês, era insuficiente (cerca de 360 horas de língua inglesa e 120 de literaturas inglesa e americana). Mais recentemente, as universidades federais passaram a ser avaliadas e pôde ser constatado que a situação não é muito diferente, mesmo nas licenciaturas únicas onde ainda predomina uma carga horária muito grande de conteúdos de língua e literatura na língua materna.

No entanto, a qualidade das licenciaturas foi uma das preocupações do MEC nos últimos anos. A LDB de 1996 extinguiu a obrigatoriedade de currículos mínimos e, em seu lugar, surgiram as diretrizes curriculares. Nessas diretrizes, o currículo deixa de ter como foco as disciplinas e passa a ser entendido como “todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso” e o professor passa a ter duplo papel já que se espera que ele, além de se responsabilizar pelos

conteúdos, tenha a função de orientador, influenciando na “qualidade da formação do aluno”. (PAIVA, 2004, p.5)

De acordo com as diretrizes, os profissionais em Letras devem “ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais”. Deles se espera múltiplas competências e habilidades para atuarem como “professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades”. Vale lembrar que o processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso. (PAIVA, 2004, p. 7)

No que diz respeito aos conteúdos, as diretrizes enfatizam que “os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais” e enfatizam que “no caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam”.

O documento ainda alerta que “os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior”. Essas diretrizes foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 18 de fevereiro de 2002, e, no dia seguinte, foi também aprovada a resolução que institui a duração e a carga horária desses cursos. O prazo para implantação das novas diretrizes se encerrou em fevereiro de 2004.

Paiva expõe que as diretrizes curriculares, a resolução de formação de professores e os instrumentos de avaliação apontam caminhos interessantes para um novo perfil do Curso de Letras. No entanto, continuam as licenciaturas duplas e a parte mais afetada é a formação de professor de língua estrangeira.

A intenção da resolução de formação de professor da educação básica foi extinguir um tipo de formação chamada de 3+1, três anos de conteúdos característicos de um curso de bacharelado somados a um ano de formação pedagógica, nem sempre contextualizada e embasada em prática reflexiva. Nas licenciaturas únicas, a divisão da carga horária mínima em 400 horas de estágio,

400 horas de atividades práticas e 200 horas de outras atividades pode levar a uma mudança de perfil bastante positiva.

Outro ponto que merece ser destacado quanto ao currículo do curso de Letras é o estágio, que segundo Paiva (2004), poderia, além de incluir as atividades já tradicionais, contemplar a preparação e pilotagem de material didático e engajar o estagiário em atividades extracurriculares, tais como as classes de aceleração, oficinas de redação, clubes de leitura, clubes de conversação em línguas estrangeiras, auxílio na avaliação de alunos, reflexão sobre a cultura da sala de aula. Ainda segundo Paiva, outras atividades relevantes são projetos de pesquisas em forma de estudos de caso e pesquisa/ação e projetos de educação continuada em que estagiário e professor estabelecem parcerias para que, juntos, o primeiro se forme e o segundo garanta sua qualificação continuada.

Em se tratando do curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), observou-se que, atualmente, a organização curricular do curso articula-se em torno de conteúdos ligados à área dos estudos linguísticos e literários, conforme determinam as Diretrizes Curriculares.

Desde sua criação, foram poucas as mudanças, alterações ou acréscimos realizados na organização curricular do curso. “A grande mudança se deu quando da extinção da modalidade Bacharelado, por ocasião da criação do Curso de Letras Modernas, para o oferecimento exclusivo da modalidade Licenciatura, atualmente em vigor”. (UFMA, 2009, p.7¹⁴)

As Diretrizes Curriculares ressaltam a necessidade de integração entre os conteúdos caracterizadores básicos do Curso de Letras e os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras. Deste modo, toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades para o pleno exercício da profissão deve incluir: “estudos linguísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais, de acordo com as diferentes propostas dos Colegiados das IES e cursadas pelos estudantes. ” O desenvolvimento de atividades de caráter prático deverá compor o período de integralização do curso, o que será possível constatar

¹⁴ Projeto Político Pedagógico do curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA, 2009). Disponível em <http://www.lettras.ufma.br/wp-content/uploads/2016/12/Plano-Pedago%CC%81gico-Letras.pdf>

com a nova proposta para o Estágio Curricular Supervisionado, construída com base na Res. N° CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, voltado para a articulação indissolúvel entre teoria e prática. (UFMA, 2009, p. 7)

Face às exigências da Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras já não é mais possível a formação homogênea do profissional de Letras. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso, deve-se priorizar o “desenvolvimento de competências de longo prazo, construindo sua relação com o conhecimento que conduza à ação e à leitura crítica sobre sua fundamentação”. (UFMA, 2009, p. 8)

Ainda segundo o documento é necessário “propiciar o domínio sobre os modos de produção do saber e estabelecer uma base sólida para a aquisição contínua de conhecimentos específicos, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a habilidade de aprender e recriar permanentemente” (XVII Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, p.12). (UFMA, 2009, p. 8)

Nessa nova perspectiva, o graduado em Letras deverá “estar apto a compreender as diferenças que compõem a rede social em que está inserido; diferenças que se situam no plano linguístico, social e cultural e que pluralizam o exercício profissional do licenciado”.

O Licenciado em Letras, segundo essa nova perspectiva de formação do graduado, estará habilitado a atuar em áreas profissionais ligadas ao ensino da língua materna, em assessorias técnicas como revisor de textos, crítico literário, dentre outras áreas relacionadas às línguas e literaturas, podendo ainda participar de atividades profissionais envolvendo serviços editoriais (tradução, edições escolares), bem como em projetos relacionados ao estudo e aproveitamento de materiais linguístico-literários, para fins socioculturais. Também estará habilitado a atuar como Professor de Português e Literaturas de Língua Portuguesa e/ou como Professor de Língua Estrangeira (Inglês, Francês e Espanhol) e respectivas Literaturas, no Ensino Fundamental e Médio, em instituições públicas e privadas. Poderá, ainda, trabalhar com o ensino de português para falantes de outras línguas, em áreas ligadas ao ensino de língua portuguesa e/ou estrangeira, além de atuar no ensino superior, mediante curso de pós-graduação. (UFMA, 2009, p. 9)

Para essa nova formação do graduado em Letras, o documento levou em consideração as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras, bem como as necessidades do mercado de trabalho. De acordo com o projeto do curso, o graduado em Letras, tanto em língua materna, quanto em língua estrangeira moderna, na modalidade de Licenciatura, deve desenvolver em sua formação acadêmica “diferentes competências e habilidades que demonstrem o domínio da(s)

língua(s) estudada(s) e sua(s) cultura(s) e o capacitem para atuar como professor, gestor, pesquisador, crítico literário, revisor de texto, entre outras atividades”. (UFMA, 2009, p. 12)

Com o objetivo de “formar profissionais com fundamentação sólida na área de Letras, aptos a atuarem interdisciplinarmente em outras áreas, conscientes da necessidade da formação continuada para o bom desempenho profissional” o currículo do curso também foi reformulado, articulando-se em torno de conteúdos ligados à área dos estudos linguísticos e literários, em consonância com a Resolução CNE/CES nº 18 de 13 de março de 2002¹⁵.

Entre os objetivos dos cursos de licenciatura no Brasil está o de formar profissionais que apresentem habilidades e competências técnicas e pedagógicas para conduzir os processos de ensino e aprendizagem, e que também se adequem às mudanças e aos desafios que ocorrem no âmbito social e profissional, nas salas de aula das escolas brasileiras. Em síntese, de acordo com documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) que orientam e normatizam os cursos de formação de professores, as diretrizes e as propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura das IES brasileiras devem estar em sintonia com as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN-EF) e Orientações Curriculares Nacionais (OCN) (BRASIL, 2001). Neste caso específico, os PCN e as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio de língua portuguesa (respectivamente BRASIL, 1998; BRASIL, 2006) defendem que o ensino de língua portuguesa seja baseado no trabalho com o texto, em detrimento do ensino baseado na decodificação de regras da gramática normativa.

De acordo com os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 59) do ensino fundamental, “as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente”. Dessa forma, o ensino de língua portuguesa deve partir do texto como caminho para aperfeiçoar as habilidades e competências necessárias ao estudante, bem como constituir-se em um meio de instigar o aluno à produção do pensamento crítico, reflexivo, e, sobretudo, prepará-lo para atuar no seio social do qual faz parte. O desafio, segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 137), está em “antever a disciplina, no eixo

¹⁵ Conteúdo do curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão podem ser visualizados neste trabalho na seção ANEXOS – 1 – Quadro de disciplinas do curso de Letras

interdisciplinar: o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade”.

Tomando por base essa breve discussão acerca do ensino de língua portuguesa no curso de Letras, alguns recortes de PPP¹⁶ dos cursos de Letras-Português da UFMA foram feitos no intuito de verificar como se configura o texto em suas propostas de ensino e, também, que autores e referências bibliográficas dão sustentação ao ensino de língua portuguesa em disciplinas dessa área de ensino.

As disciplinas da área de ensino de Língua Portuguesa presentes no curso de Letras da UFMA são: *Prática de Leitura, Prática de Produção de textos, Aproximação com a prática, Estágio Supervisionado - Língua Portuguesa (Ensino Fundamental), Monografia, Estágio Supervisionado - Língua Portuguesa (Ensino Médio) e Estágio Supervisionado - Literatura Portuguesa (Ensino Fundamental)*

Essas disciplinas indicadas são, em termos quantitativos, uma minoria em relação ao total geral de disciplinas ofertadas pelos cursos¹⁷. Pode-se observar, ainda, em análise das matrizes curriculares do curso, que a grande maioria das disciplinas é de área mais técnica, da própria língua portuguesa, da Linguística, das teorias literárias e das literaturas brasileira e portuguesa, sendo mínimo o espaço reservado às discussões sobre o ensino de língua portuguesa, seu objeto e os processos de ensino-aprendizagem. Além disso, poucas dessas disciplinas detêm-se especificamente nas questões das metodologias e do ensino de língua portuguesa.

Analisando ainda os PPP dos cursos de Letras-Português, destaca-se a disciplina *Aproximação com a Prática*, pois ela revela uma maior articulação com os aspectos de uma área do ensino, enfocando o próprio objeto de trabalho da área do ensino de língua portuguesa. Esse objeto passa a ser a reflexão acerca do ensino da língua portuguesa, partindo do texto e da prática de leitura, ou seja, o texto aparece como unidade de ensino.

Apesar da ementa dessa disciplina estar de acordo com as propostas teóricas para o ensino de língua portuguesa – onde o texto é o foco para o ensino-aprendizagem –, o que se observa é que essas propostas muitas vezes não chegam à sala de aula da educação básica, como se tem discutido ao longo dessa

¹⁶ Projeto Político Pedagógico

¹⁷ Fluxograma do curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão podem ser visualizados neste trabalho na seção ANEXOS – 2 – Fluxograma do curso de Letras.

dissertação. Essa é uma questão preocupante, que envolve também outro aspecto: a formação desses profissionais da área de língua portuguesa.

"[...] a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade [...]".

Antonio Candido

3. LEITURA E LITERATURA: UM CAMINHO IMPRESCINDÍVEL

A leitura é a forma de enriquecimento da memória e do conhecimento sobre os mais variados assuntos que se pode escrever. Em todas as formas de leitura (para divertir, informar, estudar etc.), o conhecimento prévio é fundamental, para que haja uma melhor compreensão e ampliação dos respectivos conhecimentos. A leitura não se esgota no momento em que se lê, ela se espalha por todo o processo de compreensão que antecede o texto; produzindo efeitos na vida e no convívio com outras pessoas.

A leitura é um processo ativo de compreensão e interpretação do texto, que o leitor vai desenvolvendo a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, mera decodificação. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. “É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas”, dentre outras estratégias que se pode desenvolver. (BRASIL, 1998, p. 68)

Constituir um leitor competente capaz de utilizar todos esses recursos apontados acima durante uma leitura não é uma tarefa fácil e o professor de Português do ensino fundamental II tem um papel decisivo na formação desses futuros leitores, pois é no interior deste ciclo que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior.

Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infantojuvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais. (BRASIL, 1998, p. 68)

Como se vê, o professor deve mediar esses textos que circulam socialmente e o aluno, por intermédio do professor, deve selecionar aqueles que podem atender

a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. Só através desse contato é que o aluno ficará mais a vontade para ler nas entrelinhas, identificar elementos implícitos, estabelecer relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos.

Com o intuito de apresentar os autores que colaboram com a literatura sobre leitura desta dissertação, bem como explicitar como a leitura vem sendo praticada nas escolas, apresenta-se a seguir com base em Koch & Elias (2006) e Leffa (1999) as concepções de leitura que nortearam esta pesquisa e o papel que a leitura vem assumindo no contexto da sala de aula.

3.1. Concepções de leitura

Entende-se a leitura como um instrumento capaz de ampliar o conhecimento de mundo que um indivíduo possui. Uma leitura nunca é solitária, ao contrário, ela é sempre envolta de conhecimentos prévios e experiências vivenciadas pelo seu leitor. Através da leitura o indivíduo é capaz de compreender efetivamente o mundo a sua volta. É através da leitura que ele adquire maior habilidade para colocar em prática seus saberes culturalmente construídos.

A leitura é uma atividade de construção de sentido. É um processo onde o leitor desempenha papel ativo na construção de seus conhecimentos. Entender como ela vem sendo estudada ao longo dos anos é essencial para entendermos todas as considerações e os estudos sobre sua prática. Revisitar alguns conceitos torna-se necessário, ainda que de forma superficial – uma vez que não se constitui o principal foco da pesquisa.

De acordo com Koch & Elias (2006) existem três concepções de leitura que tomam como base o foco no autor, no texto e na interação autor-texto-leitor. A primeira concepção de leitura é entendida como um processo de decifração de escrita. Ler, nessa concepção, é identificar sinais gráficos, o som e o sentido. A leitura é vista como um ato de decodificar símbolos que representam um significado concreto. O foco da leitura está voltado para o autor e suas intenções e o leitor assume apenas um papel passivo de captar as ideias do texto.

A segunda concepção de leitura é entendida como um processo de compreensão, cujo foco é extrair o sentido do texto. O ato de ler aqui extrapola o

processo de decifrar, há agora uma atividade de reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto.

A terceira concepção direciona seu foco para a interação autor-texto-leitor. A leitura é vista como uma atividade de produção de sentidos. Ao contrário das outras duas concepções, o leitor aqui tem um papel ativo e o sentido do texto é construído na interação texto-sujeito e requer a mobilização de conhecimentos prévios e saberes inerentes ao evento comunicativo.

A concepção de leitura que norteia esta pesquisa é justamente aquela que dirige seu foco para a interação, pois conforme Martins (1986) a leitura só acontece efetivamente quando essas relações entre as experiências e a tentativa de resolver conflitos são apresentadas.

O texto é o lugar de interação de sujeitos sociais. A leitura corresponde a essa interação entre leitor e autor através do texto (KLEIMAN, 2009). Cabe ao autor apresentar seus argumentos da melhor maneira possível, a evidência mais convincente é deixar pistas a fim de que o leitor possa se aproximar dele e de sua intencionalidade. A partir desse movimento, o leitor construirá um significado para o texto, utilizando-se, sempre que possível dos conhecimentos anteriores e experiências vividas, que antecedem esse encontro com o texto.

Leffa (1999) acredita que para haver essa interação é necessário que haja pelo menos dois elementos relacionados: leitor e texto ou leitor e autor. De acordo com ele, “no momento em que cada um desses elementos se relaciona com o outro, no processo de interação, ele se modifica em função desse outro”. Para o autor, todas as vezes que lemos um livro, provocamos uma mudança em nós mesmos e, conseqüentemente, provocamos uma mudança no mundo.

Nesse processo interativo (autor/texto/leitor) fica claro que a leitura exigirá a ativação de conhecimentos prévios do leitor, para que o texto possa fazer sentido. O autor, nesse sentido, precisa dar pistas claras e relevantes para que haja a reconstrução do significado do texto e da intenção comunicativa.

Ao interpretar um texto, os elementos gráficos devem funcionar como instruções do autor e, o leitor, não poderá desprezar essas pistas, pois é a partir dela que ele deverá elaborar suas hipóteses, suas conclusões e significações. (ANTUNES, 2010).

Segundo Kleiman (2009), para que o leitor tenha um melhor aproveitamento de sua leitura, ele deverá ativar alguns conhecimentos que interagem entre si.

Dentre eles, a autora destaca: conhecimento de mundo, conhecimento linguístico e conhecimento textual.

O conhecimento de mundo refere-se àquele adquirido pelo leitor ao longo de sua experiência de vida e conquistas feitas ao longo de suas leituras. Quanto ao conhecimento linguístico, este diz respeito ao conhecimento que o leitor possui sobre os vocábulos e seus sentidos dentro de um determinado contexto. Em relação ao conhecimento textual, este compreende a capacidade de diferenciar os tipos de texto e seus gêneros textuais¹⁸. Ao longo desse processo o professor deve ser o orientador entre o texto e o aluno. (KLEIMAN, 2009)

Ao ativar esses conhecimentos ao longo da leitura, o leitor conseguirá, com clareza, fazer antecipações das informações apresentadas no texto e a partir desse movimento, atribuirá maior significado ao que lê.

Leffa (1999) acrescenta que a leitura não é somente a interação dessa fonte de conhecimentos que temos na memória, mas ela pode ser vista “como uma atividade social, com ênfase na presença do outro com quem colaborativamente trocam-se ideias sobre o texto”.

A leitura deve favorecer o encontro entre o autor e o leitor. Quando essa interação ocorre, as pessoas mudam e ao mudar, mudam a sociedade em que estão inseridas. (LEFFA, 1999).

No caso da leitura, a transformação ocorre porque ler é desvelar o desconhecido. Não só o oprimido tem a revelação de sua condição de oprimido, mas o próprio opressor descobre que a mudança para uma sociedade igualitária traz benefícios para todos, oprimidos e opressores. (LEFFA, 1999, p. 31-32).

Percebe-se, dessa maneira, o quanto é importante que o leitor tenha a liberdade de escolher suas leituras e atribuir significado a elas. Em muitos momentos das aulas de Português, o aluno é convidado a ler um texto que não foi escrito para ele, por isso, na maioria das vezes, há o desinteresse, pois não há significado para o aluno. A leitura não deve ser usada para moldar o pensamento e

¹⁸ Entendem-se aqui gêneros textuais como formas de enunciados existentes na sociedade e que estão à disposição dos interlocutores. Para Bakhtin (1992) o gênero se define como "tipos relativamente estáveis de enunciados" elaborados pelas diferentes esferas de utilização da língua. Considera três elementos "básicos" que configuram um gênero discursivo: conteúdo temático, estilo e forma composicional. Nas condições de produção dos enunciados e dos gêneros discursivos inserem-se as intenções comunicativas e as necessidades sócio-interativas dos sujeitos nas esferas de atividade, em que o papel e o lugar de cada sujeito são determinados socialmente. Disponível em: http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N2_05.pdf. Acesso em 12/06/2016.

comportamento das pessoas. Ao levar uma leitura para a sala de aula o professor deve estar atento a realidade e comunidade social do aluno. Dessa maneira, ficará mais fácil para o aluno ativar os conhecimentos que possui e poder interagir efetivamente com o texto.

3.2. O papel da leitura em sala de aula

Vive-se em uma sociedade letrada e a leitura exerce importante papel nesse contexto. A leitura de outdoors, cartazes, jornais, anúncios em geral, revistas, livros, panfletos, documentos, receitas, comerciais televisivos, placas e outros gêneros é de considerável importância para a comunicação e a compreensão do mundo, seja dentro da escola, na casa do aluno ou na sociedade em geral. Apesar dessa gama de leituras a que o aluno tem acesso, a leitura na escola ainda vem sendo realizada de forma descontextualizada e suas práticas ainda não conseguem contemplar a verdadeira competência leitora dos alunos.

Assim, apesar do reconhecimento espontâneo da afirmação, ler é entender um texto, a escola contradiz, com certa frequência, tal afirmação ao basear o ensino da leitura em uma série de atividades que supõe que mostrarão aos meninos e às meninas como se lê, mas nas quais, paradoxalmente, nunca é prioritário o desejo de que entendam o que diz o texto. (COLOMER, 2002, p. 29)

De acordo com Colomer (2002), os indivíduos que não dominam a leitura consciente e significativa não são capazes de se comunicar com eficiência dentro da sociedade. O conhecimento de mundo dos indivíduos que não têm acesso adequado à língua escrita pode ser consideravelmente prejudicado, já que não realizarão o confronto de ideias nem se apropriarão da cultura social escrita historicamente acumulada. Sobre o acesso à língua escrita, Colomer (2002) afirma que:

O acesso à língua escrita também tem consequências no desenvolvimento intelectual dos indivíduos, pois as mensagens escritas podem ser analisadas e confrontadas com nossas ideias ou com as de outros textos. Isso favorece a apropriação da experiência e do conhecimento humano, pois permite transformar as interpretações da realidade feitas por outros, ou mesmo por nós, em algo material e articulado que pode ser desfrutado, contrastado, conceitualizado e integrado em nosso conhecimento do mundo. (COLOMER, 2002, p. 124)

Foucambert (1994) considera que “a desigualdade na utilização da escrita constitui o ponto de estrangulamento de toda a vida democrática” (p. 25). É de extrema importância que a linguagem escrita seja interpretada por seus leitores, pois é através desse código que novos conhecimentos serão adquiridos e novas ideias poderão ser confrontadas.

De acordo com Kleiman (2004) o ensino de leitura consiste em sensibilizar o aprendiz com relação aos traços linguísticos do texto que servem de suporte para a reconstrução do quadro referencial proposto pelo autor. Esse ensino também consiste em criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo apresentado no texto, ou seja, é necessário que o aluno perceba que quanto mais hipóteses ele conseguir formular em relação ao conteúdo que está sendo apresentado, maior será seu nível de compreensão com relação ao texto.

É necessário, ainda, que durante esse processo de aquisição de conteúdos durante a leitura o aluno ative seus conhecimentos – linguístico, textual e de mundo – no intuito de tentar solucionar problemas e procurar pistas, buscando entender que as escolhas linguísticas do autor não são aleatórias. Criar estratégias é um dos objetivos do ensino da leitura, mas não o único. Esse ensino ajuda a criar uma postura ativa na busca de produção de sentido, postura essa que faz da leitura uma atividade de procura da coerência e busca pela compreensão. (KLEIMAN, 2004).

Durante o ensino da leitura é necessário fazer a exploração do título, subtítulo, ilustrações em atividades pré-textuais, através dos quais se pode levantar hipóteses, ativar conhecimentos prévios e conhecimentos de mundo, criar expectativas em relação ao conteúdo do texto, o que com certeza, facilitará a leitura e compreensão do texto lido. (KLEIMAN, 2004).

É justamente essa interação do aluno com os elementos pré-textuais que darão a ele pistas e informações acerca do que será tratado no trabalho com a leitura, e quanto mais conhecimentos prévios o aluno ativar, maior será a possibilidade de interação com o texto, uma vez que ele ficará mais seguro para fazer conexões, indagações e questionamentos acerca do que está vivenciando na leitura.

Mais uma vez aborda-se a necessidade de o aluno ser exposto aos mais variados textos que circulam socialmente. O professor precisa ser o incentivador dessa prática, pois na maioria dos casos, é na própria escola que o aluno tem seu primeiro contato com os livros, principalmente, os alunos de escola pública.

É o professor de Português que tentará “recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de ‘incentivar a leitura’”. (GERALDI, 1985).

A leitura não deve ser imposta e o aluno não deve ler para ter apenas para ter que responder vários questionários ou avaliações. O texto precisa ser apresentado ao aluno sem pressa. É necessário ouvir o que o aluno já sabe sobre o autor, sobre o livro, sobre a temática, sobre as ilustrações etc. As antecipações são muito bem-vindas nesse primeiro momento de apresentação, até mesmo para que expectativas sejam criadas e depois sejam checadas. Não se pode pular essa etapa de apresentação, ela é essencial para que o encantamento e a curiosidade sejam aguçados.

Após o momento de apresentação, o aluno estará apto a ler e apreciar um texto com mais tranquilidade, conseguirá atribuir sentido a ele, reler, comentar, comparar com outras leituras, ouvir o que dizem outras pessoas sobre o mesmo texto e assim conseguirá ampliar seu olhar. Essas são algumas das ações que a escola pode desenvolver com os alunos nas mais diferentes faixas etárias e com os mais variados tipos de texto.

Nota-se o quanto as aulas de Português necessitam de práticas diárias de leitura, pois só dessa maneira os professores conseguirão mostrar aos alunos sua real importância para a efetivação de leitores fluentes e críticos, uma vez que é a leitura que oportuniza o conhecimento de diversos gêneros textuais, escritores e suas obras, bem como é através dela que se aprende a valorizar diferentes estilos e apreciar textos de qualidade.

Ao levar os textos para a sala de aula, o professor tem à sua disposição as mais variadas estratégias de ensino, e dependendo do objetivo do texto pode usufruir de diferenciadas modalidades de leitura, dentre elas a leitura compartilhada, a leitura feita pelo aluno, a leitura feita pelo professor etc. A leitura compartilhada, de acordo com Kátia Bräkling (2004) tem a finalidade de:

Ensinar a ler, ou seja, criar condições para que as estratégias de atribuição de sentido (sejam relativas à mobilização de capacidades de leitura, ou utilização de determinados procedimentos e desenvolvimento de comportamentos leitores) sejam explicitadas pelos diferentes leitores, possibilitando, dessa forma, que uns se apropriem de estratégias utilizadas por outros, ampliando e aprofundando sua proficiência leitora pessoal.

A autora ainda acrescenta que a leitura compartilhada precisa e deve ganhar ainda mais espaço na escola, pois é através dela que os alunos terão um modelo de leitor, o professor, e assim poderão trocar experiências e ideias sobre tudo o que foi lido. A leitura do professor é uma leitura referencial e deve ser preservada e priorizada dentro do ambiente escolar, mas para que essa modalidade seja utilizada, a leitura precisa fazer parte da rotina das aulas de Língua Portuguesa nas escolas.

Desde seu surgimento, a escola utiliza-se da leitura para transmitir saberes acumulados e construir novos conhecimentos. A escola é considerada um espaço privilegiado para o ensino da prática leitora.

Diversos relatos mostravam que a leitura, fora da escola, era “rarefeita e esgarçada” (LAJOLO, 2002, p. 58), ou seja, por questões econômicas, tais como salários baixos e preços altos; falta de tempo em virtude das muitas horas trabalhadas diariamente e distância das bibliotecas e livrarias, a leitura se tornava uma prática distante da realidade das pessoas. Era incontestável a importância da escola como difusora desses espaços e proporcionadora desses momentos de leitura. Segundo Amarilha (2003) “o aprendizado da leitura é um ato social; ele resulta da interferência pedagógica de uma geração sobre a outra” e esse é um dos principais motivos pelos quais os alunos vão à escola.

Para que a escola cumpra seu papel de formadora de cidadãos críticos e conscientes é necessário que a mesma esteja abastecida de textos e suportes de textos para que o aluno possa experimentar as mais variadas possibilidades de interação com os textos.

Sobre o objetivo das escolas com relação à leitura Silva (2004, p. 66-67) observa que:

O objetivo das escolas – através dos professores – é fazer com que os estudantes aprendam a ler por meio de uma espiral crescente de desafios nas diferentes séries escolares; para aprender a ler, os estudantes precisam do domínio de habilidades para a compreensão das diferentes configurações textuais que circulam pela sociedade. Neste caso, cabe aos professores definir essas habilidades e, ao mesmo tempo, fazer a seleção ou indicação dos textos que levem, pela prática, à sua incorporação; além disso, ainda nesta trajetória de aprendizagem, a escola deve apresentar-se como um ambiente rico em textos e suportes de textos para que o aluno experimente, de forma concreta e ativa, as múltiplas possibilidades de interlocução com os textos. Essa aprendizagem constante, na forma de espiral crescente de práticas para a incorporação de habilidades, deve ir produzindo a capacitação cada vez maior do leitor de modo que ele seja autônomo na busca e compreensão dos textos importantes para a sua vida acadêmica e para a sua existência na sociedade (SILVA, 2004, p. 66-67).

Não se pode limitar a prática de leitura apenas de acordo com o que a escola entenda como ideal. É necessário que o aluno se sinta acolhido, que possa fazer suas escolhas e que veja que conhece a leitura, mas que precisa interagir com ela. Porém, o que se observa nos espaços escolares está longe do que se espera como inclusão e integração social por meio da leitura.

A escola, que se pretende democrática, na verdade, também exclui, pois mesmo os alunos que têm acesso a ela sofrem, muitas vezes, um tipo velado de exclusão. Isso porque a inscrição do sujeito leitor se faz controlada e dirigida. Ele é instado a confessar aos outros a sua leitura e a corrigi-la na direção do consenso. Dessa forma, pode-se observar um controle do imaginário que se faz continuamente em nome da aquisição do conhecimento. Daí resulta um conhecimento construído sem imaginação e sem investimento pessoal do leitor (PAULINO, 2001, p. 27)

Percebe-se nesse contexto como a escola continua a limitar a ação do aluno como leitor ativo e autônomo. A leitura obrigatória representa uma das formas de controle da escola sobre seus professores e alunos, esvaziando completamente a relação leitor e texto.

A leitura de seu objeto, o texto que é fonte do conhecimento do real, conexão entre a sala de aula e a sociedade, possibilidade, seguidamente, de revelação da ótica ideológica que o reifica em matéria escolar ou bem a ser consumido e descartado. Estes escamoteamentos exercem ainda um outro papel: bloqueiam o caminho que conduz o ensino para fora da escola e para dentro dos problemas sociais (SILVA e ZILBERMAN, 1999, p.15).

Diante desse quadro, a escola tem um papel fundamental na libertação do leitor. A leitura deve representar esse ato de liberdade e de autonomia, uma vez que é dentro da escola que grande parte dos alunos tem acesso ao mundo da leitura e da escrita. E a escola, enquanto espaço de transformação, precisa conceder a esses leitores (alunos e professores) a autonomia de criarem seus repertórios, ativarem seus conhecimentos e interagirem com o texto, dando significados ao que está sendo lido.

Na literatura, na música ou nas artes plásticas e na arquitetura, o desconstrucionismo gera obras que se alimentam de outras obras, textos que vampirizam outros textos, de tal forma que esse entrelaçamento intertextual acaba tendo vida própria tornando-se fim o que seria um meio. Mas se a colagem tem se tornado não apenas um recurso potencial, como sempre ocorreu na tradição literária, e sim um princípio estético de especial popularidade na arte contemporânea, os cursos universitários sobre leitura e intertextualidade estão fadados a esbarrar numa dificuldade básica: o limitado horizonte textual dos estudantes (RAMOS, 1994, p. 16).

Esse princípio de liberdade criadora precisa estar presente na função da escola, enquanto formadora de leitores. É fornecendo-lhes instrumentos que permitam que o aluno interaja com o livro que a escola auxiliará na formação de um leitor.

Importa perguntar, pois, qual o papel da escola na formação do leitor. Não o leitor obediente que preenche devidamente fichas de livros ou reproduz com propriedades enunciadas textuais. Mas o leitor que, instigado pelo que lê, produz sentidos, dialoga com o texto, com os intertextos e com o contexto, ativando sua biblioteca interna, jamais em repouso. Um leitor que, paradoxalmente, é capaz de se safar até mesmo das camisas de força impostas pela escola e pela sociedade, na medida em que produz sentidos que fogem ao controle inerente à leitura e à sua metodologia (PAULINO, 2001, p. 29).

É esse leitor inquieto, curioso e sedento de respostas que a escola deve priorizar e é a ele que a escola deve oferecer os mais variados textos. Mas também não se pode responsabilizá-la caso esse leitor “obediente” continue circulando em suas dependências. A escola tem um importante papel dentro de uma sociedade, pois é através dela que os bens culturais, historicamente produzidos, são repassados aos alunos. Na realidade, nem a escola nem o professor, podem ser culpados pelo afastamento do aluno diante de um texto, pois segundo Paulino (2001) há muita burocracia no que diz respeito à leitura.

Não se trata de condenar a escola ou a relação desta com a leitura. Leitura e escola são duas instituições e é como tal que estão em constante interação. Logo, tal relação não é apenas inevitável, antes pode ser fecunda e estimulante. Não é a escola que mata a leitura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas a normas rígidas e castradoras. Em suma, o uso inadequado de textos fragmentados, deslocados, manipulados levaria à subordinação do leitor ao jugo escolar (PAULINO, 2001, p. 28-29).

É certo que textos fragmentados, deslocados e manipulados dificultam a formação de sujeitos mais críticos e, conseqüentemente, de sujeito-leitor. Mas os mecanismos da escola também não devem ser ignorados por alunos e professores, ao contrário, é preciso conhecê-los e dominá-los. Caso seja necessário, o leitor deve complementar suas leituras, fora da escola, caso ele acredite que há necessidade. Mas para que chegue a esse ponto de buscar novas leituras, seu nível de compreensão e interação com os textos deve estar bem aguçado.

Para Demo (2006) formar um leitor competente, significa formar alguém que compreende o que lê, que identifique elementos implícitos, que estabeleça relações

com outras leituras, que faça conexões, que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto, que consiga validar e justificar sua leitura com os próprios elementos do texto.

Dessa forma, uma escola que queira participar do processo de democratização do país, necessita em primeiro lugar, promover espaços para a leitura e formação de leitores, apresentando aos seus leitores os mais variados tipos de texto, dando a possibilidade de atribuir os mais variados sentidos ao que está sendo lido.

Essa mesma escola também precisa se apresentar como um espaço efetivo do exercício da cidadania e que facilite o acesso as mais variadas realidades que a leitura pode ofertar.

Toda leitura é hipotética, no sentido de que, mesmo fazendo parte de uma teoria do mundo, ela é uma sugestão de ordenamento da realidade, até prova em contrário. Como os textos são plurais, as leituras também o são (DEMO, 2006, p. 77).

O livro é o instrumento que expressa todo e qualquer conteúdo humano individual e social de forma cumulativa (BORDINI E AGUIAR, 1988). A partir da leitura o indivíduo é capaz de compreender melhor a realidade que o cerca e seu papel enquanto sujeito nela inserido.

Os textos, especialmente os literários, recriam informações sobre a humanidade, vinculando o leitor aos personagens de outros tempos. De acordo com Larrosa (2000), ler consiste em ver as coisas de forma diferente, é uma entrega ao texto, abandono e não apenas se apropriar dele para qualquer fim.

A leitura é uma prática que está em constante construção. A cada nova leitura, descobrimos o importante papel da literatura, “não só para o conhecimento de mundo, mas também para a expressão, criação e recriação desse conhecimento”. (VIEIRA, 1989, p. 11).

Segundo Faria (1999, p. 9) a literatura ocupa um lugar primordial na formação escolar. Através dela observamos o desenvolvimento intelectual do indivíduo, bem como a construção de conhecimentos e o crescimento cultural e humano do leitor.

Quanto à importância da literatura, Candido (1988, p.175) justifica:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a

sociedade preconiza ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática.

A literatura tem a capacidade de produzir no aluno o prazer estético, o enriquecimento linguístico, ampliação de sua sensibilidade, incentivo a sua criatividade e a reflexão crítica. Dessa maneira, quanto mais o aluno tiver acessos aos textos literários, mais conhecerá sobre si mesmo e mais criticamente poderá atuar na sociedade em que vive.

A presença de textos literários na escola favorece o crescimento intelectual dos alunos e dá a oportunidade de uma ampliação de vocábulos e de repertórios significativos. Zilberman (1988, p. 10) já esclarecia que “a escola é o lugar onde se aprende a ler e a escrever, conhece-se a literatura e desenvolve-se o gosto de ler”. Dessa forma, a escola deve possibilitar meios para que essa aprendizagem ocorra e que ocorra de forma construtiva, de forma que os alunos tenham contato com os mais variados gêneros e que consigam criar uma postura crítico-reflexiva diante dos diferentes discursos produzidos.

O papel da escola é de formar leitores críticos e autônomos capazes de desempenhar uma leitura crítica do mundo. Mas, na prática, esse papel ainda precisa ser revisto dentro do contexto escolar. Em muitos momentos, a leitura é trabalhada com foco no consumo aligeirado dos textos, ao passo que a discussão sobre o que foi lido, a troca de experiências, a valorização das interpretações dos alunos são deixadas para segundo plano. Percebe-se que há uma supervalorização da quantidade em detrimento da qualidade dos textos lidos em sala.

Britto (apud EVANGELISTA E BRANDÃO, 1999, p. 84) é categórico quando afirma que “a leitura tem de ser pensada não apenas como procedimento cognitivo ou afetivo, mas principalmente como ação cultural historicamente constituída”.

A leitura literária – especialmente a infantojuvenil – precisa se constituir em instrumento capaz de formar leitores e de possibilitar sua inserção no mundo das letras. O leitor precisa libertar-se de uma leitura única. Essa libertação é fundamental para que ele não se prenda às linhas de pensamentos únicas e exclusivas do professor. Ele deve compreender que sua leitura está em construção, mas que todos os seus conhecimentos anteriores devem ser levados em consideração em sua nova leitura, para que tenham sentido.

A leitura e a literatura têm passado por um processo de escolarização, onde o texto tem sido lido com superficialidade e as atividades e exercícios escolares tem

obtido maior espaço nas aulas. Kleiman (1996) esclarece que a escola ainda prioriza a decodificação, o leitor passivo, cujo maior interesse é preencher as “fichas de interpretação”, como aponta Silva (1986). O ato de ler, nesse sentido, se tornou uma mera prática de cumprir as tarefas escolares.

À medida que as leituras são impostas, o ato de ler torna-se uma prática autoritária. Dessa forma, as escolhas pessoais dos alunos deixam de ser privilegiadas e o desinteresse pela leitura aparece. Quando não há a relação entre autor-texto-leitor os discursos produzidos deixam de fazer sentido.

Kleiman (1996, p. 26) esclarece que “é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto”.

É justamente na interação do leitor com o texto, que a compreensão é obtida, que os sentidos são apresentados. Contudo, a escola ainda teima em privilegiar atividades de repetição em detrimento das práticas de interação.

Outro aspecto que se deve levar em consideração, diz respeito ao uso do livro didático nos momentos de leitura. Os livros didáticos, em sua maioria, apresentam propostas de compreensão textual com base em esquemas já pré-estabelecidos pelos seus autores restringindo a recepção do aluno-leitor, uma vez que não lhe é oportunizado manifestar sua leitura.

Sobre o livro didático Kleiman (1996, p. 66) expõem que:

O livro didático quando usado como única fonte de conhecimento na sala de aula, favorece a apreensão fragmentada do material, a memorização de fatos desconexos e valida a concepção de que há apenas uma leitura legítima para o texto.

Além de obter uma única leitura possível para o texto, muitos dos exercícios abordam questões superficiais, com respostas objetivas e prontas e impedem que o aluno faça inferências, ative seus conhecimentos prévios, faça conexões. E não se pode deixar de registrar que, em muitos casos, o texto é utilizado como pretexto para que sejam trabalhadas as questões gramaticais.

É importante esclarecer que o professor precisa organizar uma boa seleção de textos literários para apresentar aos alunos, mas para que isso aconteça, é importante que esse mesmo professor também tenha boas referências e possua um bom repertório literário. Esse repertório deve levar em consideração a capacidade

interpretativa dos alunos, a função social da literatura e a construção de sentidos possíveis.

O objetivo fundamental do professor será estabelecer um contato efetivo do aluno com o texto, mas para que esse contato se estabeleça, as obras selecionadas devem estar o mais próximo possível do que eles esperam, já que a visão de mundo e experiência de leitura do adolescente ainda são mais restritas. Um passo importante para o entrosamento entre o aluno e o texto, seria a participação efetiva deles na escolha dos textos a serem lidos.

É importante oferecer ao aluno, textos que sejam realmente significativos do ponto de vista de suas aspirações e conhecimentos prévios. Dessa maneira, o aluno terá a oportunidade de ampliar seu repertório e aprofundar cada vez mais sua leitura. O aluno precisa ser incentivado a ir além de suas leituras, ele precisa experimentar também o ato de elaborar seus próprios textos.

A leitura precisa se consolidar como um ato prazeroso para seu leitor, pois tem como finalidade emocionar, divertir e garantir a criatividade e o imaginário de forma gratuita, mas para que essa finalidade seja atendida o professor deve e necessita assumir o papel de “leitor”.

Os professores também têm estado “desmotivados” em relação à leitura, segundo Aguiar e Bordini (1993). Muitos ainda são os professores que não vem se preocupando em oferecer atividades que despertem o interesse e a criatividade dos alunos, conforme vem se expondo ao longo desse trabalho. As aulas de português, principalmente as de literatura, têm ficado apenas no âmbito de aula expositiva e da fragmentação do livro didático.

No trabalho com o texto literário, o professor precisa mostrar ao seu aluno o prazer que tem pela leitura. Se o professor se mostrar motivado, apresentando as mais variadas estratégias de leitura, recompondo os fragmentos de texto apresentados no livro didático e preocupando-se em instruir os alunos para uma visão crítica de mundo, também os alunos se deixarão atrair pela leitura.

3.3. Enveredando pelos caminhos da Literatura

Já que essa pesquisa pretendeu investigar a relação do professor de Português com a Literatura foi importante discutir sobre o lugar que ela, a literatura, ocupa na escola brasileira e no currículo escolar. Para tanto, apresentou-se um

breve panorama sobre a constituição da disciplina nas escolas brasileiras, com o intuito de entender, do ponto de vista histórico, de que forma a literatura passou a fazer parte do currículo de nossas escolas, para que fosse possível analisar como esse currículo é trabalhado na atualidade.

Deve-se esclarecer que a própria “literatura” sobre a literatura infantojuvenil configurou-se um desafio para a fundamentação desta pesquisa, uma vez que estudos acerca dessa literatura ainda são bem escassos.

Sobre essa falta de incentivo à literatura infanto-juvenil, Ceccantini (2004, p. 20) esclarece que ela acontece em virtude da:

volatilidade do objeto em causa, resistente ao enquadramento em definições precisas e à clara delimitação e definição, situando-se numa espécie de limbo acadêmico, que o transforma, por vezes, em propriedade de todos e, ao mesmo tempo, de ninguém.

Em outras palavras, a falta de definição da literatura infantojuvenil, decorrente da diversidade de estilos e de conteúdos que a compõem, bem como seu tipo de público, “escorregadio”, segundo o autor, é o que contribui para que esse gênero literário de grande importância seja diminuído, muitas vezes, pelo universo acadêmico.

3.3.1. Contexto histórico da Literatura

Da sociedade antiga até a Idade Média a imagem da criança era de um adulto em proporção menor. O mundo da criança era o mesmo do adulto. Não havia um método de aprendizagem: o espaço de aprendizagem do adulto era o espaço da vida infantil. O tratamento era bem hostil. Faltavam-lhe laços afetivos.

Entre 1660 e 1880 houve mudanças significativas na prática de criação das crianças. Tudo acontece entre a alta burguesia e os profissionais liberais. Desenvolveu-se um modelo familiar voltado para os filhos; a mãe passou a ser uma figura dominante na vida da criança.

O século XVII é uma época de grande influência e estímulo dos protestantes, com uma organização fortemente patriarcal. Os pastores viam a criança como um indivíduo que somente podia ser domado pela educação religiosa rígida. Já se verifica um interesse especial pela criança, provocando a edição dos primeiros tratados de pedagogia, escritos pelos protestantes ingleses e franceses. Os manuscritos lidos para as crianças – tais como as vidas de santos – eram voltados para a formação religiosa. (SCHARF, 2000, p. 22)

Os primeiros livros infantis foram produzidos e especificamente escritos como literatura para criança ao final do século XVII e durante o século XVIII. Os primeiros textos são escritos por pedagogos e professores, com marcante intuito educativo, aproximando assim a instituição escolar e o gênero literário.

No século XVII a literatura infantil começa a ganhar espaço através dos contos de fadas. Essa produção literária aparece na França pelas mãos de Charles Perrault. As relações sociais dessa época passam por uma transformação significativa. Inicia-se a valorização da família e suas relações afetivas, separando a infância da idade adulta. Com o tempo a educação institucionaliza-se, substituindo aos poucos a aprendizagem transmitida pela experiência dos mais velhos. Surge um novo mercado de consumo, inclusive uma literatura específica para criança. É a partir desse século que as histórias começam a ter seu verdadeiro valor.

É ainda nessa época que surge a preocupação com uma escola para todos e surgem reformas pedagógicas que apontam para a obrigatoriedade da alfabetização. Esse novo olhar para a leitura, faz surgir resumos de certos livros de adultos que passaram a ser adaptados à compreensão e ao gosto das crianças. A leitura se revela como fenômeno histórico, valendo-se de um modelo de sociedade para se expandir.

Com a Revolução Industrial surgem mudanças profundas na estrutura da sociedade, e essas mudanças se refletem diretamente na preocupação com a infância. Neste período a criança passa a ser vista como um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias. Há um desdobramento da revolução cultural, assinalada pela expansão das oportunidades de acesso ao saber. A escola com o objetivo de ocupar a criança durante esta etapa da vida e querendo informá-la, utiliza como fonte de saber a leitura. A leitura abriu aos jovens a porta para o universo do conhecimento.

Jean-Jacques Rousseau teve grande influência sobre os livros infantis escritos no início do século XIX no Reino Unido, na França e na Alemanha. No entanto, o princípio do crescimento espontâneo e normal da criança dentro de um ambiente natural adequado, proclamado por Rousseau, foi mal-entendido pelos escritores e educadores da época, que impregnaram a literatura infantil de informações escolares e princípios moralizantes.

No século XIX, a criança burguesa encontra-se integrada no contexto familiar, sendo forte a ascendência da mulher na organização doméstica. No início desse

século, destacam-se os Contos de Grimm e Hans Christian Andersen, obras que marcaram profundamente a história da literatura infantil. A grande aceitação dos contos de fadas trouxe repercussões importantes para a evolução da literatura infantil, como o predomínio do lúdico sobre o instrutivo e a definição de um gênero específico para crianças.

Com obras facilmente aceitas pelas crianças, os autores Hans Christian Andersen, Irmãos Grimm, Charles Perrault foram precursores de grandes trabalhos. Os Irmãos Grimm e Andersen transformaram em textos contos de fadas oriundos de uma literatura basicamente oral e popular, que ainda hoje despertam fantasias, aventuras, medos, suspenses, mundo de histórias e de poesia.

Apesar dos avanços relativos à leitura, uma grande lacuna foi gerada, uma vez que a criança proletária continuou sendo abandonada, apesar do êxito no processo de privacidade da família, maior na camada burguesa. A escola, então, passa a adquirir especial significação, ao tornar-se o traço de união entre os meninos e o mundo, restabelecendo a unidade perdida, pois a criança ainda está isolada do mundo adulto e da realidade exterior. Na Europa surgiu o ensino obrigatório e gratuito e as crianças operárias voltam à escola. Criam-se condições de formação tanto para a criança rica quanto para a pobre, oportunizando-se, assim, acesso à “literatura”.

Ainda no século XIX, surge uma abundante literatura moralizante, de informação e infantil, que pretendia auxiliar as crianças a se prepararem o mais depressa possível para a vida adulta, porém essa passagem da infância para a vida adulta se fazia quase sem transição. A criança era ainda vista como um adulto em miniatura. Daí os raros livros escritos especialmente para leitores da faixa intermediária, puberdade e adolescência. Até o início do século XX a maior parte das leituras ao alcance dessa faixa de leitores era a literatura adulta, no original ou nas adaptações que também proliferaram na época.

3.3.2. Breve panorama da literatura infantojuvenil

A literatura infantojuvenil começa a ganhar destaque por volta do século XVII, quando a criança começa a ser reconhecida como tal e não mais como um adulto em miniatura. A sociedade começa, então, a valorizar e considerar as necessidades da infância, inclusive com a preocupação em ofertar uma educação adequada à

faixa etária. A escola precisa se reorganizar para que possa preparar a criança para introduzi-la no mundo externo, adulto e burguês, que precisava ser consolidado e perpetuado (FEITOSA, 2008).

Surge também a necessidade de uma literatura específica para as crianças, porém o nascimento dessa nova literatura aparece motivada por questões pedagógicas e não propriamente literárias. (ZILBERMAN, 2003, p. 33 apud FEITOSA, 2008).

Lajolo (1993, p. 22) aponta a literatura infantojuvenil como “um produto tardio da pedagogia escolar”, pois a mesma só foi utilizada para apresentar lições de moral e de bons costumes, pois esse era o principal conteúdo que as crianças deveriam aprender.

A literatura transforma-se em mero instrumento de ensino, um meio utilizado para transmitir normas e valores. Novaes (2000, p. 29 apud FEITOSA, 2008) esclarece que a literatura voltada ao público infantil, propiciou o surgimento de textos adaptados dos textos escritos para adultos. Daí o fato de durante anos a literatura infantil ter sido considerada menor.

Até o século XIX, a literatura destinada a crianças e jovens de nosso país era importada, sendo majoritariamente constituída de traduções feitas em Portugal. Era uma literatura cara e, obviamente, para poucos. Não havia editoras no Brasil e nossos autores brasileiros tinham que imprimir seus textos na Europa.

Em 1921, Monteiro Lobato publica *A menina do narizinho arrebitado*, iniciando nova fase literária da produção brasileira destinada a crianças e jovens. Esse fato mudou totalmente o rumo da literatura infantojuvenil brasileira. A partir dessa publicação, tem-se uma mudança nos paradigmas do que publicar para os leitores infantojuvenis.

A obra de Lobato foi tão importante que trouxe diretrizes de uma literatura infantojuvenil. Segundo Arroyo (1968, p. 198 apud BIASIOLI, 2007).

o apelo à imaginação em harmonia com o complexo ecológico nacional; a movimentação dos diálogos, a utilização ampla, o enredo, a linguagem visual e concreta, a graça na expressão – toda uma soma de valores temáticos e linguísticos que renovava inteiramente o conceito de literatura infantil no Brasil, ainda preso a certos cânones pedagógicos decorrentes da enorme fase da literatura escolar. (ARROYO, 1968, p. 198)

Através da obra de Lobato conseguiu-se visualizar a importância de ofertar textos literários que visem estimular a compreensão, a ativação de conhecimentos

anteriores à leitura e a interação do leitor com o texto, em detrimento de uma leitura restrita a decodificação, que somente prega valores e normas.

Através de sua obra, a criança passa a ser vista com um ser social ativo, capaz de criar e recriar sentidos ao que está lendo, que é um ser criativo, que traz experiências anteriores e pode apresentar seu ponto de vista, que é capaz de formular opiniões, que analisa, que interpreta e que pode utilizar os conhecimentos adquiridos na leitura em seu contexto social. Mas todas essas possibilidades só se tornam possíveis quando o leitor mantém uma relação de interação com o texto.

3.4. Letramento literário e Literatura

Ao compreender o significado de um texto, se estabelece conexões, forma-se contextos e traz-se experiências de vida ao discurso. Ao se alcançar esse nível de leitura, se aproxima do que é conhecido como letramento, que significa justamente ir além do processo de alfabetização.

Segundo Soares (2004, p. 137) letramento pressupõe “um estudo e condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Para alcançar o grau de letramento literário, não basta ler um romance, um conto ou uma novela, é necessário que haja a fruição, ou seja, é necessário que essa leitura proporcione ao leitor a sensação de prazer e/ou fruição.

Apesar dos conceitos serem próximos, possuem características distintas, tal como nos aponta Barthes (1987):

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, [...] que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável de leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta [...], faz entrar em crise sua relação com a linguagem (BARTHES, 1987, p. 21-22).

De posse do conceito de letramento, é necessário pensar o letramento literário como uma condição daquele que não apenas é capaz de ler e compreender os textos que lhes são apresentados, mas que aprendeu a gostar de ler literatura e o faz por escolha própria, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético.

De acordo com Paulino e Cosson (2009¹⁹), o letramento literário deve ser definido como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”.

A escola como grande promotora da leitura de textos literários, tem espaço privilegiado para promover a defesa desse letramento literário, esse letramento se concretiza, especialmente, porque a literatura permite que sejam incorporadas as mais variadas experiências, sem que haja a perda da própria identidade do leitor. Além disso, como reitera Cosson (2006), torna-se evidente a importância do letramento literário para a inserção do inexperiente leitor no mundo da escrita.

Renata Junqueira de Souza esclarece que o letramento literário é bem mais que uma habilidade de ler textos literários, ao contrário, esse letramento requer “uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário”. A autora é bem enfática ao expressar que “o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ela demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar”.

Vê-se que é a escola, a responsável por meios de suas práticas de leitura “pela formação do *habitus*, ou seja, o conjunto das disposições responsáveis pela recepção e pela apreciação dos bens simbólicos, entre eles a literatura que circulam socialmente” (VERSIANI, 2003, p. 25, apud FEITOSA, 2008).

No entanto, ao contrário do que se espera da escola, essa leitura de textos literários não tem se concretizado da forma que deveria, conforme aponta Rangel (2003, p. 138) “um tropeço na apresentação do mundo da escrita à criança e um veto à fruição da leitura e à formação do gosto literário, quando não tem representado, pura e simplesmente um desserviço à formação do leitor”.

No intuito de se entender esse descompasso entre a relação da escola com a leitura de textos literários, faz-se necessário refletir, ainda que de forma breve, a relação que se estabeleceu entre a literatura infantojuvenil e a escola, até a consequente escolarização da literatura.

Sabe-se que a literatura infantojuvenil nasceu vinculada a questões pedagógicas. Durante muito tempo essa literatura foi utilizada como instrumento de transmissão de normas e valores. No Brasil, essa prática não foi diferente. A escola

¹⁹ Texto encontra-se em <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>

impulsiona as produções literárias no intuito de divulgar os projetos educacionais do governo e suas ideologias dominantes.

A escola enquanto espaço democrático e de inclusão, apropria-se da literatura para formalizar procedimentos de ensino e aprendizagem, ordenar e sequenciar conteúdos. Nas palavras de Soares (2007, p. 17) a escola “escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a para atender seus próprios fins”, afastando o aluno da leitura.

De acordo com Silva (1986, apud FEITOSA, 2008), as estratégias e os instrumentos utilizados em sala de aula, tais como resumos, fichas de leitura, avaliações, questionários se constituem em uma “didática da destruição da leitura”, desmotivando completamente o aluno para a prática da leitura literária, promovendo assim o que Magda Soares (2011) nomeia de “escolarização da literatura”. A autora utiliza essa expressão ao referir-se à Literatura voltada para a “clientela escolar”, ou seja, para a Literatura que está inserida no contexto escolar.

O processo de “escolarização” para Soares (2011) é um processo inevitável dentro do contexto escolar, pois os conhecimentos acabam se “formalizando em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias”. E essa escolarização não pode ser atribuída uma conotação pejorativa, pois a mesma é necessária, uma vez que ao negá-la ou criticá-la, estaríamos negando a própria escola. (SOARES, 2011, p. 20-21)

Ainda para a autora, não podemos negar a “escolarização da literatura”, uma vez que não “há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes”. É necessário que essa “escolarização” possibilite aos alunos e professores a aproximação com a Literatura de forma produtiva e que essa leitura da Literatura possibilite a construção e reconstrução de sentidos.

[...] o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2011, p. 22)

Através desse discurso, percebe-se que a escola ainda tem adotado uma postura tradicional quando o assunto é o ensino da Literatura. Ensino esse que acaba distanciando os alunos da leitura dos textos literários, uma vez que os sentidos construídos na interação autor-leitor já vêm prontos e acabados nos livros

didáticos ou sistema de apostilas, adotados pela escola. Vale ressaltar, que em inúmeras situações o texto literário é utilizado somente para explorar questões da gramática normativa.

De acordo com Possenti (1996, p. 85) essa gramática normativa refere-se a “um conjunto de regras que devem ser seguidas” e infelizmente, é a gramática mais conhecida e utilizada pelos professores da educação básica. Mais conhecida, pois ainda segundo Possenti (1996, p. 85) existem mais dois tipos de gramática. A gramática descritiva é considerada por ele como “conjunto de regras que são seguidas” e a gramática internalizada “conjunto de regras que o falante da língua domina”.

Para Possenti (1996, p. 85), o trabalho com a gramática na escola, não deve desprezar a gramática normativa, mas deve enfatizar tanto a gramática internalizada quanto a gramática descritiva. Para ele, a escola deve dar “prioridade absoluta para a leitura, para a escrita, a narrativa oral, o debate e todas as formas de interpretação (resumo, paráfrase, etc.)”. Esclarece ainda que o ensino deve dar “prioridade à língua como conhecimento interiorizado”. Mais uma vez aborda-se a necessidade de não descartar os conhecimentos prévios que o falante possui e de trabalhar as variedades linguísticas, sem retratar a língua apenas pela modalidade padrão.

É no momento em que o aluno começa a reconhecer sua variedade linguística como uma variedade entre outras que ele ganha consciência de sua identidade linguística e se dispõe à observação das variedades que não domina. (POSSENTI, 1996, p. 85).

Possenti deixa bem claro a importância que a leitura frequente tem para capacitar o aluno na produção de textos escritos na norma padrão. Esse percurso precisa fatalmente conduzir à produção independente e crítica, sem que nenhuma das três gramáticas necessariamente seja excluída.

O que o aluno produz reflete o que ele sabe (gramática internalizada). A comparação sem preconceito das formas é uma tarefa da gramática descritiva. E a explicitação da aceitação ou rejeição social de tais formas é uma tarefa da gramática normativa. As três podem evidentemente conviver na escola. Em especial, pode-se ensinar o padrão sem estigmatizar e humilhar o usuário de formas populares como ‘nós vai’. (POSSENTI, 1996, p. 90-91)

O aluno precisa ser estimulado a expressar o que ele sabe e de acordo com Possenti, essa prática não pode ser tratada pelo professor apenas como certo ou errado. O aluno precisa ser incentivado e seus conhecimentos devem ser

valorizados. Possenti também pontuou a necessidade de expor os alunos a pluralidade de discursos e, principalmente, de ler com frequência. Todos esses conhecimentos só serão validados se a leitura estiver presente.

Ler não é mais produzir significado, entrar no texto para reescrevê-lo e por meio dele captar as sondas que o autor lançou sobre dores e alegrias humanas. Literatura, na escola, é questão de enredo e personagem, título e características. É vista como se os autores tivessem uma fórmula mágica, a qual se submetem para produzir o texto. Linguagem, visão de mundo, diálogo com a tradição e com as outras produções não são levados em conta. (VENTURELLI, 2002, p. 151).

Percebe-se essas deturpações na Literatura todas as vezes que um romance, um conto ou um poema deixam de despertar no leitor o verdadeiro objetivo de sua composição, que é entreter, encantar, surpreender. Essa distorção e desfiguração do texto literário acontecem todas as vezes que não se alcança o verdadeiro objetivo que a leitura de obras literárias propõe.

Os PCN (1998, p.49-50) orientam que no processo de leitura o aluno “saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade”, mas para que essa prática se estabeleça é necessário que a escola compreenda a importância de uma adequada “escolarização” dos textos literários, pois somente dessa forma os alunos poderão desenvolver essa prática autônoma, explicitada pelos PCN.

Procurando desenvolver no aluno a capacidade de compreender textos orais e escritos e de assumir a palavra, produzindo textos em situações de participação social, o que se propõe ao ensinar os diferentes usos da linguagem é o desenvolvimento da capacidade construtiva e transformadora. O exercício do diálogo na explicitação, contraposição e argumentação de ideias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitudes de confiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro. A aprendizagem desses aspectos precisa, necessariamente, estar inserida em situações reais de intervenção, começando no âmbito da própria escola. (BRASIL, 1998, p. 41).

Mais uma vez os PCN destacam a importância da escola no processo de inserção do aluno no mundo da leitura, bem como a importância da utilização de textos que auxiliem no desenvolvimento da capacidade argumentativa, onde eles deverão utilizar-se de bons argumentos na defesa de seu ponto de vista.

3.5. O ensino da Literatura

A Literatura é o melhor caminho para se adquirir o prazer em ler, no entanto, na maioria dos casos ela é apresentada ao aluno apenas por meio de escolas

literárias ou, como já explanado anteriormente, como pretexto para trabalhar questões linguísticas. A linguagem conotativa, com seu poder polissêmico, é sempre deixada de lado e os estudos acabam sendo focalizados apenas na compreensão histórica-social da época e nos principais autores dos movimentos literários, deixando-se de lado a exploração dos conhecimentos prévios, das antecipações, das predições e das conexões que o aluno é capaz de fazer antes da leitura literária propriamente dita.

Sobre a questão polissêmica da literatura, Faria (2004) estabelece uma diferença básica entre texto funcional e texto polissêmico. Segundo ela, o texto funcional é monossêmico, ou seja, pela sua funcionalidade, objetivo e destinação, apresenta um só sentido.

Em uma receita de preparação de alimentos, nas instruções de uso de aparelhos, por exemplo, temos que seguir as indicações para chegar ao resultado desejado. Trata-se, portanto, de textos funcionais. O mesmo pode-se dizer de documentos como certidões, contratos etc, e também dos livros sobre ciências, história, geografia e outros do gênero, destinados às crianças (FARIA, 2004. p.12).

O texto literário é polissêmico, pois sua leitura provoca no leitor reações diversas, que vão desde o prazer emocional ao intelectual. Uma vez que além de fornecer informações sobre diferentes temas – históricos, socioculturais, éticos, por exemplo – a literatura também confere ao leitor vários outros tipos de satisfação como: o despertar da ludicidade, a construção de um perfil atento às emoções humanas, o viver e o discernir situações existenciais dentre outros. Faria também frisa esses pontos por meios de frases bem significativas, que entrelaçam elementos do universo literário infantil com a vida e a formação da sensibilidade de leitor:

Quem já não se imaginou calçando um sapatinho de cristal e levando doces à casa da vovó? Quem um dia não viu o patinho feio e o achou belo? Quem não quis nunca casar com uma princesa ou ser beijada por um príncipe? Muitos de nós fomos conversar com Pedrinho e Narizinho lá no Sítio do Pica-Pau Amarelo e até concordaram com várias ideias brilhantes da boneca Emília, sempre refletindo e falando aquilo que lhe é conveniente. Vivemos muitos momentos mágicos ao ler uma história! (FARIA, 2004, p. 14).

Silva (2002) ressalta que a escola tem como objetivo formar leitores que sejam capazes de ler, interpretar e criticar a sociedade a qual fazem parte. No entanto, nas escolas, a prática de leitura que ainda permanece é realizada de forma breve, há o consumo rápido e superficial dos textos.

O professor, ao apresentar um livro aos seus alunos, precisa ter a sensibilidade em mostrar o poder que a Literatura possui ao descrever os mais simples e complexos sentimentos da mente humana. Conforme Candido (2002), a Literatura é devaneio, é fantasia. Ela é capaz de mostrar a realidade concreta sob outro olhar, proporcionando diferentes realidades e, principalmente, humanizando o homem. O leitor, no ato de ler, foge do mundo concreto e tenta refugiar-se na subjetividade do conjunto semântico produzido pelas palavras.

Segundo Sartre (2004), o texto materializa-se na eclosão da leitura, pois nesse momento o leitor fornece-lhe sentido estético, por meio da imaginação e de seu olhar aguçado são responsáveis pela criação dos sentidos. Ainda segundo o autor, a Literatura é interdisciplinar, pois proporciona o contato com todas as outras áreas do saber, desde a psicologia, história, a matemática e a física. Por isso sua grande importância para o homem, já que, segundo Morin (2001), o sujeito é complexo e para poder ser compreendido, é necessário unir todos os conhecimentos e um dos caminhos para adquirir tais conhecimentos é a Literatura.

Santos (2009) ressalta que o professor de Língua Portuguesa necessita reavaliar suas leituras e inserir as mais variadas obras de autores clássicos e contemporâneos em suas aulas. Tais textos auxiliam na problematização de temas da atualidade, bem como instigam a criticidade dos alunos. O ensino literário deve ser pautado na ampliação da visão crítica-reflexiva do leitor. O aluno precisa ler, compreender, questionar e se posicionar sobre o que foi lido. A Literatura precisa ser apresentada como uma rica fonte de conhecimento e de construção de diferentes percepções de mundo.

Silva (2002) afirma que o docente precisa realizar a seleção detalhada de textos, tendo sempre como base os conhecimentos prévios dos alunos e os objetivos traçados para a aula. Torna-se importante, também, incentivar os aprendizes a escolherem seus próprios livros, a valorizar e apreciar o valor estético dos textos. A partir disso, após a inserção dos jovens no mundo da linguagem literária por meio da fruição, as obras clássicas podem ser inseridas nas aulas com mais aceitação por parte dos alunos.

3.6. Pela promoção do ensino da Literatura

Uma pergunta que se deve fazer diante de uma sociedade tão tecnológica, com importantes descobertas científicas, onde as crianças já são nativos digitais, com acesso ilimitado à Internet e a partir dela ouve música, joga, assiste a filmes, conhece lugares e pessoas, por que insistir na Literatura? Por que o empenho para que a obra literária seja uma opção para o prazer, para o conhecimento e para a formação subjetiva e social?

Barthes apresenta um primeiro argumento em defesa da permanência ou da implantação da leitura literária:

Se, por não sei que de excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário (BARTHES, 1980, p. 6).

A afirmação do estudioso pode ser sustentada, inclusive, com a Teoria da Literatura Comparada, responsável por mostrar o quão tênue é a fronteira entre a Literatura e outras áreas do saber: Pintura, Música, Antropologia, Sociologia, Psicologia, História, etc. Apesar desse posicionamento de Barthes e da própria teoria da Literatura Comparada, houve no Brasil a chamada crise de leitura, desde a década de 1970.

Zilberman (1988) mostra algumas contradições em relação a essa chamada crise de leitura. De acordo com sua pesquisa, nos anos 70, quando se iniciaram efetivamente as reflexões sobre a (não) leitura, acontecia o crescimento da população urbana, decorrente da oferta de trabalho nas indústrias. Esse aumento populacional, por sua vez, exigiu uma reformulação da estrutura escolar devido à ampliação do número de alunos. Dentre as novas propostas pela reforma de ensino instituída nesse período, o texto literário passou a ter destaque em sala de aula, as editoras passaram a investir na publicação de obras infantis e um crescente número de livros passou a circular nas escolas.

Dados históricos apresentam que, aparentemente, não houve lugar para a chamada crise de leitura, uma vez que houve tanto o aumento do público leitor como a ampliação na oferta de obras literárias. Zilberman pontua que a contradição se instalava na recusa à leitura. O público leitor não demonstrava interesse pela leitura das obras literárias. Essa recusa se torna bem atual uma vez que faz parte das

discussões acerca do ensino de Literatura. A diferença é que ao debate são acrescentados outros leitores: os professores e a família.

Antonio Candido afirma que a Literatura tem a capacidade de “confirmar a humanidade do homem”, derivando, entre suas funções a de “satisfazer à necessidade universal de fantasia, contribuir para a formação da personalidade e ser uma forma de conhecimento do mundo e do ser” (CANDIDO, 1988, p. 12).

A questão da (não) leitura surge quando se constata que a maior parte dos que se intitulam alfabetizados não consegue compreender os múltiplos sentidos de um texto e tem dificuldade de expressar seu ponto de vista. Essa prática acontece porque, segundo Kleiman (1996), a aprendizagem ocorre a partir de situações artificiais de comunicação e expressão, com atividades restritas à interpretação de textos meramente didáticos.

Pinheiro (2009) acrescenta que apesar de haver alguns financiamentos por parte do governo em parceria com órgãos privados, direcionados à construção de bibliotecas, à ampliação de acervos públicos e à formação continuada dos profissionais da educação, novas problemáticas acabam surgindo, como por exemplo, a proposta nem sempre corresponder ao contexto onde a escola está inserida e o fato de muitos professores não se conscientizaram de que são peças importantes na construção da prática leitora de seus alunos. Ainda segundo a autora, essa falta de participação e motivação dos professores se dá em virtude dos baixos salários, das condições de trabalho e, principalmente, da falta de tempo para a leitura.

É necessário que esse professor não seja obrigado a trabalhar com a leitura, ao contrário, ele precisa acreditar na importância desse trabalho e na função humanizadora que a Literatura provoca. Bordini (1988, p. 18) afirma que para que a leitura da obra literária ocorra, é preciso que exista o “professor leitor com boa fundamentação teórica e metodológica”, pois é ele quem vai selecionar e criar repertórios diante da grande quantidade de obras oferecidas no mercado editorial.

Azevedo (2004, p. 38) já esclarecia que o ato de ler é um processo trabalhoso que exige “esforço, treino, capacitação e acumulação”, portanto não basta investir apenas em melhorias salariais e melhores condições de trabalho se o próprio professor não se mostrar disponível e aberto para essa nova aprendizagem. Pinheiro (2009, p. 8) esclarece que “o complicador seria convencer os professores a se tornarem leitores a fim de contribuírem de forma significativa para a formação de

alunos leitores”. Expõe ainda que convencer esse professor a se tornar um leitor assíduo não é uma tarefa fácil, uma vez que, como já explicitado, são muitas as dificuldades que ele enfrenta em seu cotidiano.

Essa questão do convencimento exige “uma compreensão sócio-histórica que envolve o professor (não) leitor e exige, também, discutir a injusta distribuição de renda praticada no Brasil” (PINHEIRO, 2013, p. 9). Parece óbvio, mas não é possível atribuir ao professor a culpa pela falta de uma política escolar que priorize a leitura para formação dos alunos. Por outro lado, não se pode pensar em políticas de leitura se o mediador entre o livro e o aluno demonstrar pouca ou quase nenhuma familiaridade com a leitura.

Não se pretende negar a importância de políticas públicas voltadas para a prática de leitura, porém não basta somente o recurso financeiro para a construção de bibliotecas e a compra de livros. Faz-se necessário somar a esses esforços, dentre outras ações, propiciar uma transformação socioeconômica (direcionada à construção de uma sociedade menos desigual) e, principalmente, uma maior motivação do professor. Sobre essa falta de motivação, Pinheiro (2009, p. 13) expõe que:

Sabe-se que o docente tem muitas razões para a desmotivação. Além dos baixos salários, a maioria dos professores do Ensino Fundamental são mulheres, chefes de família, que têm até 3 (três) jornadas de trabalho. Pode-se citar também a precarização do trabalho do professor, com longas jornadas e o estresse a que estão sujeitos cotidianamente devido à violência e à falta de apoio.

Pinheiro deixa claro o quanto o fator motivação é imprescindível para que a prática leitora, de fato, se efetive nas aulas de língua portuguesa, uma vez que considera a Literatura como uma disciplina de extrema importância para a formação ética, psicológica e cognitiva do cidadão e também porque ela está amparada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nos PCN, a Literatura é colocada ao lado do ensino da gramática e de redação, numa proposta de se trabalhar a linguagem em toda sua complexidade, evitando a fragmentação proposta pela Lei nº 5692/71. Nesse sentido, a Literatura contribuiria para desenvolver nos estudantes todas as competências e habilidades estipuladas pelos PCN: representação e comunicação; investigação e compreensão; contextualização sociocultural. (BRASIL, 1998, p.55)

Yunes (2008) observa uma atualização de concepção teórica nos PCN sobre a grande área da Literatura, principalmente por esta não aparecer completamente explicitada no texto e corresponder ao subtítulo “linguagens” no documento, que também inclui as artes plásticas, o cinema, etc. A autora afirma que esse olhar sobre a Literatura pode “no mínimo, reservar-lhe o sabor de oferecer verbo para o leitor referir e tratar a cultura” (YUNES, 2008 p. 65), na medida em que a problemática que se coloca neste deslocamento é a restrita demarcação do espaço para a cultura em nossas escolas. Ainda segundo Yunes, o contato significativo com a Literatura foi se perdendo, visto que seu lugar se fragilizou com o advento da mídia de imagem e de som, sem que esta possa ser apropriada como uma experiência cultural, prejudicando os estudos culturais e aumentando a defasagem entre o pensamento e a escola.

O documento contempla a concepção de que o texto literário transcende os demais em vários aspectos, e é passível, por isso, de múltiplas interpretações. Aguiar (2003), ao concordar com o documento, expõe que textos informativos, apelativos, argumentativos e os demais, estão muito mais comprometidos com os referentes externos, que pretendem dar ordens, influenciar comportamentos, etc., enquanto os literários se ocupam bastante com os internos e se preocupam em dar vazão à imaginação.

Candido (2002) ao dialogar com os PCN ressalta o papel da Literatura na construção da personalidade e na capacidade que esta tem de alterar a visão de mundo daqueles que a utilizam. Para ele, a leitura propõe uma nova forma de organização de ideias, que a princípio são expostas pelo autor, as quais serão moldadas de acordo com o entendimento e opinião do leitor no decorrer da obra. Nesse processo ocorre uma “reavaliação de conceitos”, pois, ideias são expostas, sentimentos são compreendidos e pontos de vista são modificados.

Pinheiro (2009) esclarece que mesmo que a proposta dos PCN precise ser repensada em relação ao ensino de Literatura, a disciplina está lá, apresentada como importante instrumento de formação do indivíduo. O problema é que, quando o professor atua em sala, ele geralmente se baseia nos fragmentos literários encontrados nos livros didáticos e na síntese das características literárias na qual determinado autor e obra estão inseridos.

A escola deve construir pontes entre textos de entretenimento e textos mais complexos, estabelecendo as conexões necessárias para ascender a outras formas culturais. Trata-se de uma educação literária, não com a finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formas culturais da sociedade. (BRASIL, 1998, p.71)

Observa-se que nos PCN essa forma de atuação do professor deve ser organizada ao redor de textos, não ao redor de historiografias, como já explicitado anteriormente, mas sim de texto que elevem olhar e a criticidade do leitor. É preciso, que esse aluno “compreenda a leitura em suas diferentes dimensões: o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler” (BRASIL, 1998. p. 51).

Pelas ponderações levantadas até o momento, fica claro perceber que a principal direção metodológica no ensino de Literatura é a leitura do texto literário. Lajolo (2002, p.24) lembra que em nome da “motivação”, as obras literárias são, muitas vezes, apresentadas e dadas de forma equivocada na sala de aula. A autora lembra que o primeiro contato com o texto literário deve ser a partir da leitura dele, não de seus fragmentos. Dramatizações, perguntas sobre o enredo, sobre a época, palavras cruzadas e outras atividades não devem substituir a leitura individual.

Bordini (1988, p. 21) mostra, através de sua pesquisa, que há fundamentações teóricas que possibilitam ao educador se sentir seguro com o ensino da Literatura. Ela sugere que o professor proceda à seleção das obras, considerando a idade e o interesse dos alunos. No caso dos alunos pertencentes ao ensino fundamental II, com faixa etária entre 11 e 15 anos, esse período corresponde ao processo em que, aos poucos, há o rompimento com o estágio de fantasia e leituras com conteúdo intelectual, literatura engajada e romances históricos vão começando a fazer parte desse novo repertório.

Ainda segundo Bordini, respeitar a faixa etária e compreender os interesses que norteiam cada fase seria é procedimento metodológico importantíssimo para o trabalho com a leitura. Outro procedimento que auxiliaria muito a prática do professor, seria oferecer aos alunos uma leitura individual do texto e, em seguida dar-lhes a oportunidade de expressarem as impressões que o texto lhe ofereceu. Esses e outros procedimentos serão sempre atuais quanto o assunto é leitura de textos literários, mas como bem aponta Bordini nenhum desses procedimentos será bem-sucedido se durante a seleção das obras o professor não tiver o seu momento individual de leitura.

Selecionar as obras que mais correspondam ao compromisso literário de formação humanizadora, intelectual, artística e psicológica do sujeito dentre todas as obras que são voltadas ao público infantojuvenil, faz-se necessária a atuação do professor. Mais uma vez o docente é colocado em pauta porque considera-se que ele seja o principal mediador entre o livro e o educando, principalmente aquele oriundo de lares que não contam com pais leitores ou com pais que disponham de recursos financeiros para oferecer livros aos seus filhos. Para executar essa tarefa, é preciso que o professor seja leitor e acredite na importância da leitura literária para a formação de seus alunos.

Pinheiro (2009) enfatiza as obras de Monteiro Lobato e Lygia Bojunga para o público infantojuvenil uma vez que eles escrevem a partir do contexto de seus leitores e utilizam uma linguagem apurada. Ela aponta que Lobato tem seu projeto de escrever a partir do contexto da criança, colocando-a como protagonista de suas histórias foi conciliado com uma apurada linguagem artística. Os debates que suas obras suscitam não são explícitos, mas trabalhados a partir da complexidade da criação de suas personagens.

A história da cultura letrada do Brasil revela que o acesso a essa cultura sempre foi privilégio de poucos. A democratização da leitura, como sugere Zilberman (1988), é a garantia de que a leitura não seja um mecanismo de exclusão. O acesso aos conhecimentos que a Literatura oferece deve ser destinado a todos e é na escola que o aluno deve ter esse contato com os clássicos, pois poderá não ter outra chance de conhecê-los.

As aulas de Língua Portuguesa precisam focar no texto e nas práticas de leitura e de produção que ele demanda. Vale destacar que o texto literário, em especial, precisa ser objeto de estudo no cotidiano da escola, uma vez que é necessário ressaltar a riqueza da linguagem literária, pois, segundo Bordini, “[...] todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente” (1993, p. 46). Nesse sentido, é de fundamental importância que a escola coloque no centro de sua prática a leitura efetiva de textos literários, fundamentada e organizada com objetivos claros de formação leitora, compreendendo que a literatura tem um papel importante a cumprir no âmbito escolar e o professor deve assumir seu papel de mediador para que essas leituras possam circular também fora da escola.

Pinheiro (2009) deixa claro que outro fator que merece destaque nesse debate é justamente a formação inicial do professor de Língua Portuguesa, pois é através do curso que o professor deve se preparar para a atuação crítica enquanto mediador no processo de formação de leitores é justamente essa bagagem que os professores devem obter dos cursos de licenciatura, especialmente os de Letras. Segundo a autora, enquanto chegar às salas de aula professores sem preparo teórico e metodológico para o ensino de leitura literária, alunos, escola e sociedade ficarão à mercê da imposição do mercado editorial e as políticas públicas de leitura não atingirão seus objetivos.

“Escrever é esquecer. A literatura é a maneira mais agradável de ignorar a vida. A música embala, as artes visuais animam, as artes vivas (como a dança e a arte de representar) entretêm. A primeira, porém, afasta-se da vida por fazer dela um sono; as segundas, contudo, não se afastam da vida - umas porque usam de fórmulas visíveis e, portanto, vitais, outras porque vivem da mesma vida humana. Não é o caso da literatura. Essa simula a vida. Um romance é uma história do que nunca foi e um drama é um romance dado sem narrativa. Um poema é a expressão de ideias ou de sentimentos em linguagem que ninguém emprega, pois que ninguém fala em verso”.

Fernando Pessoa

4. O PROFESSOR DE PORTUGUÊS E A LITERATURA INFANTOJUVENIL: relações entre formação, hábitos de leitura e prática pedagógica

De posse do roteiro estruturado, partiu-se para as entrevistas. As afirmações de Zago (2003) sobre a confiança entre pesquisador e entrevistado é o que há de mais importante na relação que se estabelece durante a entrevista.

Também cabe ressaltar as afirmações de Bourdieu (2003) que no intuito de reduzir a violência simbólica que pode ser desencadeada em tal situação, o pesquisador deve procurar se aproximar do ponto de vista do entrevistado, numa atitude de disponibilidade total, sem deixar de lado os conhecimentos das condições objetivas em questão. O pesquisador deve deixar de lado suas opiniões e categorias de pensamento, pensando que há um mundo cheio de riquezas desconhecidas (KAUFFMAN, 1996 apud ZAGO, 2003).

A primeira professora entrevistada que aqui chamarei de Luísa²⁰, mostrou-se bem resistente às questões relacionadas a sua prática que foram colocadas. Respondeu às questões com certa pressa, como se já quisesse se “livrar” da situação.

A segunda professora entrevistada, Silvia²¹, se colocou totalmente a disposição da pesquisa e incentivou a terceira professora a participar da entrevista.

Mariana²², a terceira docente com a qual tive contato, também se colocou a disposição da pesquisa, mas não tinha muito tempo disponível para conversas.

As professoras, sujeitos dessa pesquisa, através de seus relatos a respeito de sua formação, hábitos de leitura e práticas pedagógicas foram levados a construir narrativas de suas histórias de vida, releituras de suas trajetórias pessoais enquanto professores e leitores.

Apesar de ter coletado as entrevistas em uma determinada ordem, as análises serão apresentadas em outra. A cada análise se verificou uma consciência de formação e prática docente diferente.

²⁰ Nome fictício dado para preservar a imagem da professora entrevistada.

²¹ Nome fictício dado para preservar a imagem da professora entrevistada.

²² Nome fictício dado para preservar a imagem da professora entrevistada.

4.1. Perfil das professoras de Português

Das três professoras que formaram o *corpus* desta amostra, todas estão na faixa etária dos 30 aos 39 anos de idade. Todas são casadas, duas são católicas e uma não revelou sua opção. Duas professoras têm filhos e uma está gestante do seu 1º bebê.

Todas as entrevistadas são do sexo feminino. Essa tendência parece ficar clara já nos cursos de Letras, onde os estudantes, em sua grande maioria, são do sexo feminino. Essa é uma tendência que já prevalece há muito tempo, sendo divulgada no ensino fundamental como a feminização do magistério. (NÓVOA, 1995). Mas ainda no ensino fundamental II, a presença das mulheres tem um número bem significativo.

No que tange ao sexo do grupo, como é de conhecimento, a categoria dos professores é majoritariamente feminina (segundo a Pnad 2006, 83,1% versus 16,9% do sexo masculino), apresentando algumas variações internas conforme o nível de ensino. É assim que a quase totalidade dos docentes na educação infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no ensino fundamental como um todo e atingindo aí 93% entre os professores de 1ª a 4ª séries com formação de nível superior. No ensino médio, por sua vez, são encontradas as maiores proporções de docentes do sexo masculino entre todas as demais modalidades da educação básica: 33% versus 67% do feminino. (UNESCO, 2004, p.25 apud OLIVEIRA, 2010, p. 90).

4.1.1 Escolarização dos pais das entrevistadas

Analisando a escolaridade dos pais das entrevistadas, verifica-se que a grande maioria possui o ensino médio completo, ou seja, concluíram a educação básica. Infere-se, portanto, que como tiveram acesso à leitura e escrita, com toda certeza, incentivaram a formação escolar de seus filhos no intuito de chegar à educação superior.

Quadro 1: Escolaridade e profissão dos pais das entrevistadas

	PAI		MÃE	
	Escolaridade	Profissão	Escolaridade	Profissão
P1	Ensino Médio Completo	Comerciante	Ensino Médio Completo	Comerciante
P2	Ensino Fundamental incompleto (até 4ª série)	Mecânico	Ensino Médio Completo	Professora da Ed. Infantil
P3	Ensino Médio incompleto (até 1º ano)	Funcionário Público estadual	Ensino Médio Completo	Dona de casa

Fonte: Entrevista estruturada

Percebe-se, ao observar o Quadro 1, que as mães das entrevistadas avançaram um pouco mais quanto ao nível de escolaridade, já que todas concluíram a educação básica. Provavelmente, elas exerceram certa influência na escolha da profissão de suas filhas. Como exemplo, pode-se citar a professora 2, que em seu relato explica “cresci vendo minha mãe exercendo essa profissão com muito amor e dedicação, apesar das dificuldades. Acredito ter herdado esse dom dela”.

4.1.2. Escolarização dos cônjuges

Com relação à formação dos cônjuges, observa-se que o nível de escolaridade dos mesmos é superior ao apresentado pelos pais das entrevistadas. Todos possuem educação superior e trabalham justamente nas áreas as quais estudaram. Essa possibilidade aponta para o fato dessas famílias buscarem aumentar seu nível cultural, bem como aumentar a renda familiar.

Quadro 2: Escolaridade e profissão dos cônjuges das entrevistadas

	CÔNJUGE	
	Escolaridade	Profissão
P1	Superior Completo	Contador
P2	Superior Completo	Assessor Jurídico
P3	Superior Completo	Representante Comercial

Fonte: Entrevista estruturada

4.1.3. Renda individual das entrevistadas

A renda média individual das professoras entrevistadas gira em torno de 3 (três) a 5 (cinco) salários mínimos²³. Sendo que as professoras que disseram que possuem renda igual ou superior a 5 (cinco) salários mínimos, trabalham em dois expedientes para sustentar a si e sua família. Esses valores só demonstram que com essa renda dificilmente os professores poderão se sustentar profissionalmente, lecionando em apenas um turno ou uma escola. (OLIVEIRA, 2010 apud OLIVEIRA, 2010).

É claro perceber que a busca por uma melhor qualidade de vida das professoras contribui para o fenômeno de intensificação de seu trabalho docente, onde os professores dispõem de pouco tempo para sua formação e para a efetiva aprendizagem de seus alunos. (HARGREAVEZ, 1994 apud OLIVEIRA, 2010)

4.1.4. Formação inicial, especialização e experiência docente

Todas as professoras envolvidas nesta pesquisa realizaram o curso superior em Letras. Duas professoras concluíram seus estudos em universidade pública e somente uma concluiu seus estudos em uma faculdade particular de São Luís. Todas elas, também possuem especialização e uma delas já concluiu seu curso de mestrado.

Observa-se a importância que as professoras dão à sua atualização profissional. Todas possuem especialização na área de Português e é notório perceber que investem em sua formação, apesar do pouco tempo livre que elas possuem, o que configura docentes dedicadas, esforçadas e preocupadas em aprimorar sua prática e, de certa forma, incentivar sua qualificação.

No tocante a carga horária de trabalho semanal, as professoras em sua maioria, cumprem 40 horas de trabalho semanal, o que deixa claro que as professoras não dispõem de tempo suficiente para a preparação de suas aulas e materiais de apoio, ou mesmo, de leituras para ampliação de seus repertórios literários.

²³ Salário mínimo equivale a R\$880,00, vigente em 2016.

Quanto ao tempo de trabalho na rede municipal de ensino, a maioria dos professores possui de 6 a 10 anos de exercício do magistério. Uma professora também trabalha na rede privada de ensino, com o intuito de complementar sua renda mensal.

Ao falarem de suas experiências docentes, de pronto já apontam a quantidade elevada de alunos que elas possuem em suas turmas, inviabilizando uma educação de qualidade. Relatam que suas salas de aula possuem uma média de 40 a 45 alunos por turma e expressam sua insatisfação com essa grande quantidade de alunos e a dificuldade que é ensinar tantos alunos a ler e escrever ao mesmo tempo. Reforçam que o trabalho do professor fica extremamente comprometido, uma vez que a própria escola não dispõe de recursos que auxiliem o professor em sua prática docente.

4.2. O que pensam os sujeitos da pesquisa

4.2.1. Núcleos de sentido

A presente pesquisa contemplou uma realidade específica de escola pública municipal, onde atuaram como sujeitos participantes professoras de Língua Portuguesa do ensino fundamental II, ensino esse que abrange as séries do 6º ao 9º ano e que contemplam alunos com a faixa etária entre 11 e 15 anos.

Através dos questionários e entrevistas semiestruturadas aplicadas com essas 3 (três) professoras foi possível conhecer um pouco da história de vida, da formação e de suas práticas em sala de aula.

Visando uma aproximação nos discursos das professoras participantes dessa pesquisa, buscou-se compreender nas falas dessas profissionais a importância que dão às práticas de leitura de textos literários em suas aulas, bem como a importância da formação inicial recebida nos cursos de Letras para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que contemplasse o trabalho com os textos literários, em especial, a leitura de textos de literatura infantojuvenil.

Dessa forma, foi possível destacar alguns núcleos de sentido nas falas das entrevistadas, dando assim maior sentido ao conteúdo deste trabalho.

4.2.1.1. *Leitura e Literatura*

Segundo Leffa (1999) para se compreender o ato da leitura tem-se que considerar o papel do leitor, o papel do texto e o processo de interação entre o leitor e o texto. No processo de leitura, deve-se levar em consideração o que acontece quando leitor e texto se encontram.

Sobre a importância do texto literário, Leite (1988, p. 12) esclarece:

O texto literário [...] não só exprime a capacidade de criação e o espírito lúdico de todo ser humano, pois todos nós somos potencialmente contadores de histórias, mas também é a manifestação daquilo que é mais natural em nós: a comunicação.

Questionada sobre seus hábitos de leitura, a professora Luisa respondeu que:

“é algo muito amplo, que não significa apenas decodificar e sim compreender, relacionar com a nossa vivência, fazer inferências, concordar ou discordar, a leitura nos torna críticos e com maior poder de argumentação e conhecimento além de nos proporcionar prazer”.

A professora Silvia pontuou que “ler não é apenas decodificar, vai muito além. Ler é compreender, principalmente o que está nas entrelinhas. É papel do professor (de qualquer disciplina!) ensinar isso aos seus alunos”. Lamentou que queria ler mais, porém, as atividades do cotidiano não permitem. Esclareceu que dependendo da quantidade de páginas e do enredo do livro, lê uma média de até 10 livros por ano.

Já para Mariana “ler é compreender além do que está escrito, é ver nas entrelinhas, é poder interagir com as informações que estão contidas no texto”. Para ela a leitura “é uma prática necessária para a efetiva aprendizagem”. Ainda segundo a professora, “sem a consolidação dessa prática a aprendizagem não acontece, pois se não há a interpretação e a compreensão dos textos, de qualquer disciplina que seja, o aluno não entendeu o que foi dito, portanto será um simples repetidor e memorizador de informações”.

A professora esclarece que a dificuldade em compreender os textos utilizados em sala é grande. Muitos alunos ainda possuem um déficit muito grande quanto à leitura, mesmo estando no 7º ano, série em que ela leciona.

Observa-se nas falas das professoras que o fascínio pela leitura é muito grande e a própria compreensão de leitura que elas possuem se iguala à dos

teóricos utilizados nessa pesquisa. Ler não é só decodificar palavras. Ler pressupõe compreensão e intenção.

Apesar desses conhecimentos elencados pelas professoras acerca da leitura, na prática, percebeu-se que a realidade aparece totalmente diferente do que foi relatado em seus discursos. Os livros literários podem até ser apresentados aos alunos, mas a análise que ele merece não consegue ser feita em virtude das inúmeras demandas das professoras, dentre elas a própria falta de tempo delas para fazer a leitura prévia de um livro.

Sobre essa relação do professor com a leitura literária, Lajolo (2008) esclarece que o professor de Português deve ser um “assíduo frequentador dos clássicos”, pode até não gostar, mas precisa conhecê-los para poder explicar a seus alunos. Com isso, percebemos o quão importante é essa prática de leitura diária em sala de aula. O aluno precisa ser exposto a diferenciados tipos e gêneros textuais para que possa saber usá-los nos seus diferentes contextos de comunicação.

O professor de língua materna no Brasil deve estar familiarizado com uma leitura bastante extensa da Literatura Brasileira e da Portuguesa. Frequentador assíduo dos clássicos, sua opção pelos contemporâneos, pelas crônicas curtas ou pelos textos infantis deve ser, quando for o caso, mera preferência. Em outras palavras: o professor de Português pode não gostar de CAMÕES nem de Machado de ASSIS. Mas deve conhecê-los, entendê-los e ser capaz de explicá-los (LAJOLO, 2008, p.21).

Observa-se com essa fala de Lajolo a importância de o professor constituir seu repertório de leitura para poder estimular seus alunos. O professor deve se apropriar de todas as leituras que estiverem a sua disposição, até mesmo para saber conduzir o melhor percurso de leituras para seus alunos, e se apropriar principalmente dos livros de literatura infantojuvenil.

Lajolo (2008, p. 17) mais uma vez coloca que “o exercício da leitura é o ponto de partida para a aproximação à literatura”. Ou seja, para que haja essa aproximação e interação do aluno com a literatura, esse primeiro deve ter contato frequente com a leitura.

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às

vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo. (LAJOLO, 2008, p.17)

Lajolo deixa bem claro que o ato de ler é uma atividade completa, pois além de propiciar a busca de conhecimentos, também oferece uma troca. Troca essa das experiências que o leitor traz previamente antes de iniciar sua leitura. Não se pode esquecer que depois que essa leitura é concluída, o leitor checará suas hipóteses, levantadas no início dessa leitura. Percebe-se que não é uma atividade simples. É um ato que exige entrega e tempo tanto por parte do aluno quanto por parte do professor, que deverá estar munido de todas essas estratégias para que essa troca efetivamente aconteça.

Mas o que é exatamente um leitor? De um certo ponto de vista, é possível dizer que leitores são simplesmente pessoas que sabem usufruir dos diferentes tipos de livros, das diferentes “literaturas” - científicas, artísticas, didático-informativas, religiosas, técnicas, entre outras - existentes por aí. Conseguem, portanto, diferenciar uma obra literária e artística de um texto científico; ou uma obra filosófica de uma informativa. Leitores podem ser descritos como pessoas aptas a utilizar textos em benefício próprio, seja por motivação estética, seja para receber informações, seja como instrumento para ampliar sua visão de mundo, seja por motivos religiosos, seja por puro e simples entretenimento. (AZEVEDO, 2004, p. 4)

Azevedo (2004, p. 4) deixa claro que um bom leitor é aquele que sabe “usufruir dos diferentes tipos de livros, das diferentes ‘literaturas’”, confirmando que o aluno deve ser exposto aos mais variados tipos de texto, à pluralidade de discursos que o cerca. Mais uma vez aborda-se que o aluno precisa ter contato com a leitura, para assim ter acesso às literaturas e poder confrontar ou não a realidade que o cerca.

Quando o autor expõe que o leitor se utiliza da leitura para ampliar sua visão de mundo, percebe-se a importância do “ser leitor” para o exercício da cidadania. É através da leitura que o homem absorve o poder da palavra, do convencimento, da criticidade e passa a atuar com mais clareza e coerência na sociedade.

Quanto a literatura infantojuvenil a professora Luísa esclareceu que:

“é uma literatura voltada para o leitor em desenvolvimento que acrescenta a eles conhecimento e os proporciona uma verdadeira ‘viagem’ ao mundo da fantasia, aventura, drama, entre outros. É de extrema importância para a formação de um adulto crítico e atuante na sociedade”.

Silvia respondeu que “é um ramo da literatura voltada para crianças e adolescentes em formação. É de extrema importância para o desenvolvimento do imaginário, ampliação do vocabulário, conhecimento de mundo, etc”. Percebe-se na fala da professora que há entendimento sobre a função da leitura e importância da literatura nas aulas de Português.

Mariana respondeu que “é uma literatura voltada para crianças e adolescentes, onde a aventura, o suspense, a ficção e a poesia são evidenciadas, por tratarem temas de maior proximidade da realidade dos alunos”. Esclareceu ainda que o livro didático utilizado em sala traz um número bem pequeno de textos de literatura infantojuvenil.

Declarações das professoras como “proporciona uma verdadeira ‘viagem’ ao mundo da fantasia” e “desenvolvimento do imaginário” apresentam uma concepção de literatura que a identifica como imaginativa, onde o sujeito se deixa levar pela fantasia e deixa de lado a realidade. Porém, segundo Eagleton (2003, apud OLIVEIRA, 2008) tal definição não leva em consideração muitas obras literárias que ultrapassam essa distinção entre “ficção” e “fato”.

Ao declararem que a literatura está associada a “ampliação do vocabulário” e “conhecimento de mundo”, as professoras ratificam o caráter formativo que a literatura possui. Assim também quando elencam a literatura como “arte de ler e escrever bem”, pois levam em consideração o texto literário e sua forma escrita. Oliveira (2008) acrescenta que essas definições apontam para a experiência de vida dessas professoras, que veem na literatura uma forma de enriquecimento literário e cultural, uma espécie de aperfeiçoamento humano, uma vez que elas com certeza tiveram esse ensinamento e utilizam em suas práticas pedagógicas como forma de ascensão cultural a seus alunos também.

As aulas de literatura, de acordo com as professoras, são escassas, uma vez que elas priorizam o ensino da gramática e da ortografia, por se tratar de uma cobrança da própria instituição. Quando acontecem momentos de leitura, esses são direcionados pelo livro didático, que apresenta os gêneros textuais que devem ser lidos e as questões de interpretação e compreensão também já estão dispostas nesse mesmo livro didático.

Nota-se no relato das professoras o quanto ainda é frequente a leitura de fragmentos de textos, contos ou poemas; leitura para localização de informações ou mesmo para antecipar um conteúdo gramatical nas aulas de Português. Esse ensino

ainda insiste em vigorar, mesmo quando é claramente percebida a resistência dos alunos por essas aulas extremamente “expositivas e desinteressantes”.

Na fala sincera da professora Silvia, expõe que muitas vezes seus alunos estão desestimulados. “A maioria dos alunos chega ao 6º ano sem ao menos saber escrever o próprio nome. Muitos passaram por um processo de alfabetização completamente falho”. Acrescenta que “a maioria de seus alunos não têm exemplo em casa, muito menos acompanhamento”. Os pais em sua maioria, não cursaram nem o ensino fundamental e sua principal função é se dedicar ao trabalho. A professora ainda acrescenta que “sem leitura, terão dificuldades em todas as disciplinas, visto que esta é a base para tudo”. Expõe que seus alunos são participativos, mas possuem déficits de séries anteriores. “As dificuldades são em relação à análise formal da língua. A reflexão linguística que envolve a morfologia e a sintaxe. Em relação à leitura, a maioria dos alunos não apresenta um nível de compreensão satisfatório”.

Para a professora Silvia um bom ensino de Português é aquele

“ensino amplo, que contemple a linguagem nas suas diferentes modalidades, assim como a comunicação. A reflexão linguística deveria ser algo apreendido naturalmente pelos nativos da língua, que fazem uso dela diariamente, porém fatores econômicos, sociais e geográficos influenciam neste processo. Percebo que as pessoas não dominam as regras gramaticais porque não fazem o uso social delas. Não é um processo natural, por isso muitos acham a nossa língua complexa e se sentem marginalizados por não dominarem tais aspectos linguísticos”.

Mariana se entristece ao falar sobre o nível e gosto pela leitura de seus alunos. Ela expõe que eles não gostam de ler e o pouco que leem são os textos já propostos no livro didático. A professora procura investir na leitura, compreensão e interação. Utiliza recursos tecnológicos e pesquisas variadas, buscando propiciar um ambiente participativo, onde todos possam opinar e trocar experiências. A professora relata que sua turma é bem interessada, mas ainda existe uma defasagem grande quanto à prática de leitura. A leitura de seus alunos ainda é superficial. Todos os momentos de leitura em sala exigem intervenção da professora. A professora esclarece que muitos alunos já utilizam a estratégia de localização nos textos, porém as inferências e as conexões ainda precisam de atenção. “Eles gostam muito de ouvir a leitura da professora, gostam de ouvir histórias e isso já é um bom começo”.

No intuito de sanar essas dificuldades encontradas, ela diz que tem lido muito para eles. Todos os dias eles se deparam com um texto seja de jornal, revista, livro literário, poema, às vezes uma frase de uma propaganda da televisão, todos esses suportes são utilizados com o objetivo de estimular a interpretação dos alunos. Ela acrescenta que:

“todas as sextas-feiras levo livros literários que consegui com variadas editoras para os alunos. Coloco todos eles numa caixa e deixo que os alunos escolham o que mais gostaram. Depois que escolhem, fazemos uma roda e peço que alguns alunos expliquem porque escolheram tal livro. Nesse momento peço que identifiquem o nome do livro, o nome do autor, o nome da editora e baseado no livro peço que digam que história eles acham que esse livro vai contar. É bem interessante, pois de maneira simples, eles estão fazendo inferências, antecipações e é bárbaro quando na sexta seguinte, eles verificam que se concretizou ou não o que tinham pensado a respeito do livro”.

Os trabalhos com o dicionário também são mencionados. Ela diz que “todas as vezes que me perguntam como se escreve uma palavra, peço que procurem no dicionário, depois que encontram essa palavra fica exposta na sala”. Ela disse que na sala, há uma parede cheia de palavras retiradas do dicionário, que serve de apoio quando houver necessidade.

Mais uma vez observa-se nas falas das professoras a vontade de incrementar as aulas de Português, de proporcionar momentos prazerosos de leitura, mas as condições ofertadas pela escola ainda não favorecem essa prática. As professoras aproveitam a oportunidade para mostrar as condições de ensino que estão vivenciando e a responsabilidade que lhes é atribuída, sem o oferecimento de suporte.

Geraldi (1985) esclarece que é necessário reconhecer o fracasso da escola e, no interior desta, do ensino de Língua Portuguesa tal como vem sendo praticado na quase totalidade das aulas. Para o autor, no entanto, isso não significa responsabilizar o professor pelos resultados insatisfatórios de seu ensino. O mesmo autor apresenta todo um contexto educacional em que são colocadas as condições de trabalho do professor, a má remuneração dos mesmos e a falta de racionalidade na aplicação das verbas destinadas às escolas.

Lajolo (1993) acrescenta que esse desencontro entre jovens e literatura que explode na escola é sintoma de um desencontro ainda maior, pois se os alunos não leem, seus professores também não o fazem. E os livros literários que deveriam ser

devorados pelos alunos em sala de aula, acabam sendo pormenorizados em trechos, onde muitas vezes nem o autor é lembrado.

Geraldi (2006) confirma que essa prática de leitura que se faz nas aulas de Português é superficial porque os alunos não leem os textos, ao contrário, fazem apenas exercícios de interpretação. Ainda segundo o autor, o mesmo tratamento é dado aos momentos de produção de texto e de análise da língua, pois o aluno não faz “análise” da língua, ele apenas reproduz análises já existentes.

Geraldi ainda esclarece que mesmo que se trabalhe leitura, produção textual e análise linguística o professor deve sempre levar o aluno a refletir sobre o funcionamento da linguagem, estimulando-o a ler com seus próprios olhos e a produzir sua própria fala. Lajolo (2008, p. 24) expõe que a inclusão dessa disciplina nos cursos de licenciatura em Letras também não seria, “isoladamente” uma solução. Segundo ela “não há varinhas de condão, muito embora, recentemente, a literatura infantil (talvez por falar tanto de fadas...) pareça querer atribuir-se a função de resolver os problemas de leitura da escola brasileira”.

Mais uma vez se reconhece a importância da leitura referencial do professor para o êxito da leitura de seus alunos. É necessário que o professor conheça bem o universo de livros de literatura infantojuvenil para apresentar aos alunos aqueles que melhor se adequar à sua realidade. Mas para que essa prática se efetive em sala de aula, não basta só a boa vontade do professor. Faz-se necessário que os cursos de licenciatura em Língua Portuguesa invistam na leitura desses profissionais ainda nos cursos de graduação, já que fora das universidades, essa prática não acontecerá com a frequência e sequência que os professores gostariam.

Os próprios PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II abordam essa necessidade de “revisão e atualização dos currículos oferecidos na formação inicial do professor”, bem como acrescentam a necessidade de investimentos em formação continuada, no intuito de suprir as carências da formação inicial.

A formação de professores se coloca, portanto, como necessária para que a efetiva transformação do ensino se realize. Isso implica revisão e atualização dos currículos oferecidos na formação inicial do professor e a implementação de programas de formação continuada que cumpram não apenas a função de suprir as deficiências da formação inicial, mas que se constituam em espaços privilegiados de investigação didática, orientada para a produção de novos materiais, para a análise e reflexão sobre a prática docente, para a transposição didática dos resultados de pesquisas realizadas na linguística e na educação em geral. (PCN, 2000, p. 67)

O documento ainda esclarece que não é função única do professor estabelecer as finalidades de cada série quanto ao ensino de Língua Portuguesa, ao contrário, essa é uma tarefa que exige parceria e a escola deve proporcionar ao professor boas condições de trabalho e de “construção coletiva”.

4.2.1.2. Formação docente

Todas as professoras entrevistadas nesta pesquisa são licenciadas em Letras: duas delas concluíram sua graduação numa universidade pública e uma numa faculdade particular, como já dito em outro espaço desta dissertação.

Ao falar sobre a escolha da docência, Luísa respondeu que gosta de trabalhar com pessoas e que se encanta com as diferentes formas de linguagem e comunicação. As disciplinas que mais lhe ajudaram no curso foram Literatura Brasileira e Portuguesa. A disciplina de Prática de Ensino foi a que mais lhe auxiliou na prática da sala de aula.

Sobre sua experiência como professora, explicitou que iniciou sua carreira “em uma escola referência da rede privada de ensino”, onde teve a oportunidade de aprender com “professores mais experientes e com as muitas formações” que a escola lhe oferecia. Logo em seguida, obteve aprovação em concurso público no Município de São Luís e conseguiu ampliar cada vez mais seus conhecimentos, através de leituras, participação em congressos e reflexão sobre sua prática em sala de aula.

Ao falar sobre a contribuição que recebeu do curso de Letras para ministrar suas aulas de Língua Portuguesa, especificamente na área de leitura, a professora Luísa respondeu que “algumas contribuições nas áreas de Literatura Portuguesa e Brasileira, ampliaram seu olhar sobre os diferentes tipos e gêneros textuais, mas a realidade da sala de aula é bem diferente do que é preconizado nas literaturas do curso”.

Já Silvia ao ser perguntada sobre as disciplinas que mais se identificou no curso, respondeu que se identificou com muitas, principalmente as voltadas para Língua Portuguesa e Literatura (Língua Portuguesa, Linguística, Literatura Portuguesa e Brasileira e Metodologia do ensino da língua) e respondeu com muito entusiasmo. Sobre cursos de atualização respondeu que já fez o curso de Gestão

Educacional e, atualmente está cursando “Ensino da Língua Portuguesa e Literatura”.

Sobre sua experiência como professora de Língua Portuguesa respondeu que é apaixonada pelo que faz, mesmo em meio a tantas dificuldades procura despertar em seus alunos o interesse pela língua e, principalmente, o gosto pela leitura.

“Sempre tive ótimos professores de Português e quero que meus alunos também me vejam como uma excelente professora e, acima de tudo, vejam e valorizem todos os esforços que realizo para lhes apresentar um ensino de qualidade, um ensino diferenciado”.

Mariana gosta de estar sempre “atenada” aos lançamentos de livros e filmes, pois na maioria das vezes seus alunos não têm oportunidade de comprar ou ir ao cinema prestigiar esses lançamentos e ela, enquanto professora, formadora de leitores e de opinião, confirmou que tem essa obrigação de trazer à sala de aula esse outro ponto de vista.

Formada em Letras, no ano de 2006, numa universidade pública de São Luís, expressa muito orgulho ao falar de sua formação, por ter estudado em escola pública, ter feito o Magistério e ter ingressado numa universidade pública, a UFMA²⁴. Disse que seus pais nunca tiveram muitas condições, mas sempre incentivavam seus estudos. Com muito esforço, pagaram seu curso de inglês e um curso pré-vestibular para que ela pudesse ingressar no ensino superior. Relata que foi uma das poucas alunas de sua escola a ingressar numa universidade e atribui esse mérito a seus pais, que sempre lhe incentivaram e proporcionaram meios para estudar.

Assim como Silvia, Mariana respondeu que obteve muita fundamentação teórica para suas práticas de sala de aula, mas só teve contato com essa realidade no 8º período do curso, na disciplina “Estágio Supervisionado”²⁵. Nessa mesma disciplina, foi que aprendeu a fazer planos de aula. Enfatizou que até mesmo os

²⁴ Universidade Federal do Maranhão – UFMA, cuja sede fica situada em São Luís, capital do Estado.

²⁵ “Esse conhecimento envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola. [...] Envolve o conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas. Envolve a habilidade de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições escolares. Ou seja, o estágio assim realizado permite que se traga a contribuição de pesquisas e o desenvolvimento das habilidades de pesquisar. Essa postura investigativa favorece a construção de projetos de pesquisa a partir do estágio”. (PIMENTA E LIMA, 2012, p. 55-56)

conteúdos de Língua Portuguesa, ela aprendeu durante suas noites de planejamento, onde aproveitava para estudar os conteúdos.

O estágio é a congregação de todos os conhecimentos construídos ao longo da graduação; é a culminância dos conteúdos, conceitos e teorias que foram apresentados, abordados, debatidos e aplicados ao longo do curso. Neste caso, o aluno deve retomar os estudos adquiridos ao longo da graduação e propor uma intervenção pedagógica que tenha como pressuposto a teoria e a pesquisa, logrando uma nova visão do estágio, isto é, campo de estudo que vai muito além da simples aplicação prática de um plano de aula. Não se pode deixar que discursos como “a profissão se aprende na prática”, que certos professores e disciplinas são por demais “teóricos”, que “na prática a teoria é outra”. (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 33) construam uma imagem negativa do estágio supervisionado.

É necessário que se repense o estágio, que se compreenda seu lugar e sua relevância em cursos que habilitam a profissão docente. Essa prática é vital para essa formação, uma vez que o estágio é “a espinha dorsal” que ampara, dá suporte e encadeia todas as disciplinas do currículo do curso, estabelecendo convergências e diálogos entre todos os conhecimentos difundidos e discutidos ao longo da licenciatura. (PIMENTA E LIMA, 2012)

Quando perguntadas sobre os conteúdos a serem trabalhados na série, todas as professoras entrevistadas levam em consideração a proposta apresentada no livro didático, ou seja, o currículo da série é definido com base nas propostas do livro didático adotado pela escola. Observa-se que em nenhum momento elas mencionam a visita aos documentos oficiais como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, que se constituem uma referência para as discussões curriculares da área em curso e contribuem para o processo de revisão e elaboração de propostas didáticas. (BRASIL, 1998)

Os PCN, ao abordarem o terceiro e quarto ciclos, definem os objetivos e conteúdos, apresentam orientações didáticas, especificam relações existentes entre o ensino de Língua Portuguesa e as tecnologias da comunicação e, por fim, propõem critérios de avaliação. Todos esses instrumentos se bem utilizados trariam riquíssimas contribuições para as aulas de Português das professoras entrevistadas nesse estudo. (BRASIL, 1998). Mais uma vez percebe-se que o professor precisa se mobilizar para acompanhar a realidade de seus alunos. Esses alunos já se encontram em uma situação desfavorável quando o assunto é leitura e se os

professores, que são seus mediadores, não saírem de suas zonas de conforto em busca de novas metodologias e formações, a realidade continuará sendo a mesma por muito tempo.

Fica evidente nas falas das professoras que existe um distanciamento entre a formação recebida na academia e a realidade vivenciada nas salas de aula. Também fica claro perceber que por falta de tempo ou mesmo motivação, muitas estratégias deixam de ser exploradas em sala de aula. As professoras não escondem sua dificuldade em ensinar seus alunos. Alunos esses que têm chegado ao ensino fundamental II com pouca ou quase nenhuma capacidade de leitura e interpretação, dificuldades de expor suas ideias e alguns sem nenhuma alfabetização. Elas relatam que não tem sido fácil conviver com a real situação desses alunos e buscam resolver esse problema da “melhor” maneira que podem.

Paiva (2004) observa que os currículos do curso de Letras que essas professoras tiveram acesso, eram voltados para uma formação bastante teórica e não delineavam reflexões-teóricas ao campo de atuação dos futuros professores de Língua Portuguesa. Como elas bem apontaram, eram oferecidas muitas disciplinas teóricas, em detrimento das disciplinas práticas, sendo que a prática em si era vista apenas através do Estágio Supervisionado como já explanado anteriormente.

Segundo Codo (2006), apesar de todos os esforços em garantir um currículo que aproxime cada vez mais teoria e prática, ainda existe uma deficiência na formação dos professores, pois muitos “instrumentos que permitem a reflexão sobre a prática pedagógica e sua articulação com a prática social ainda não são fornecidos nos cursos de formação de professores”. Os cursos de formação de professores devem “garantir uma formação mais abrangente, contemplando os novos obstáculos da profissão docente e as novas competências exigidas pelos professores”. (KUENZER, 2008, p. 28).

A qualidade das licenciaturas continua sendo uma preocupação do MEC. A LDB nº 9.394/96 extinguiu a obrigatoriedade de currículos mínimos e, em seu lugar, surgiram as diretrizes curriculares. Essas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica se constituem em um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização curricular e institucional de cada estabelecimento de ensino. Envolvem propostas, carga horária e metas para uma formação mais contextualizada que atenda às novas exigências da prática docente.

Também são elas que estabelecem que as universidades e os cursos de formação docente não sejam apenas produtores e detentores do conhecimento, mas que seja uma instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade. (BRASIL, 2001) De acordo com essas diretrizes, os profissionais em Letras devem “ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais”. (BRASIL, 2001, p. 30). Deles se espera múltiplas competências e habilidades para atuarem como “professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades”. (BRASIL, 2001, p. 30).

Articular esses saberes que fundamentam o fazer docente envolvem um caráter prático durante a graduação. Essa articulação deve priorizar os saberes básicos do curso de Letras, os estudos linguísticos e os literários.

4.2.1.3. Práticas pedagógicas

Durante essa pesquisa, buscou-se entender como as professoras se observam enquanto “professoras de Português” e foi possível verificar em seus depoimentos a importância da disciplina para elas, a responsabilidade da profissão, os desafios e as cobranças da disciplina em questão. Além de apontarem a responsabilidade e os desafios de sua profissão docente e a preocupação com o aprendizado dos seus alunos, utilizaram-se dessa pesquisa para denunciar, mesmo que informalmente, a realidade do ensino da rede municipal e o fracasso de uma escola, que segundo elas, nem sempre está ensinando.

Esclarecem que ser uma professora de Português “é propiciar aos alunos uma compreensão sobre a língua”, “é tentar despertar no aluno o interesse pelo idioma, pela leitura”.

“Gosto muito de ler e quero que meus alunos vivam isso. Todas as informações que trazem de casa são bem-vindas em nossas aulas e todas as dúvidas são discutidas no grupo. Dessa maneira, todos se sentem envolvidos e se pratica o ouvir e o respeito a opinião do outro” (Professora Mariana).

Mariana ainda esclareceu que não escolheu ser professora de Português à toa. Sempre gostou de ler e seus pais, mesmo sem muitos conhecimentos, sempre a

incentivaram para isso. Sua mãe é uma exímia leitora da bíblia, sabe muitos salmos de cor e seu pai sempre gostou de jornais. Esse amor que ela tem pelos livros é o que tenta repassar a seus alunos.

“As dificuldades são muitas em sala de aula, é notório isso, mas o aluno não pode deixar de ter esse contato com a leitura, mesmo que seja com textos simples. É através da leitura que assumimos um ponto de vista, uma postura crítica e temos a oportunidade de interagir com a realidade a qual fazemos parte. O professor precisa ser esse elo entre o conhecimento do mundo e o aluno. É através do professor e de suas posturas que o aluno terá contato com a realidade em que está inserido e poderá atuar sobre ela”.

No relato da professora Mariana, percebe-se uma postura de muito cuidado com seus alunos. Ela se preocupa em ofertar uma aula de qualidade que faça diferença na vida deles. A professora tem claro o objetivo de ensinar a disciplina a seus alunos e de lhes proporcionar um bom leque de leituras. Ela entende que o aluno precisa ser exposto a pluralidade de discursos, para poder escolher aquele que melhor se aproxima de sua realidade e esse entendimento é muito positivo. Em seu discurso ainda aponta a leitura como um hábito de aquisição difícil, que realmente precisa ser ensinado e o gostar por parte do professor já é um ótimo começo.

Os depoimentos das professoras explicitam a importância da disciplina, a responsabilidade da profissão, o desafio e a cobrança excessiva sobre a disciplina em questão, mas também deixam claro a importância do professor de Português na mediação entre a leitura e os conhecimentos que os alunos já possuem. Elas esclarecem bem a importância da disciplina para a interação com o mundo que os rodeia.

Interessante observar que ao falar sobre o ser “professor de Português” as professoras não mencionam sobre o ensinar “Português”. Geraldi (1997) esclarece que o professor ao ensinar português deve partir da perspectiva de considerar as formas variadas de expressão dos alunos. Para ele, a aula de Português deve “oportunizar o domínio do dialeto padrão”. É importante que o professor saiba “o que vai ensinar” no intuito de atender à responsabilidade escolar de “oportunizar o domínio de mais de uma forma de expressão”. (GERALDI, 1997. p.45).

Godson (1990, apud OLIVEIRA, 2010) em seus estudos relativos aos currículos escolares, ao abordar o processo de escolarização da disciplina Língua Portuguesa, relata que ela surge com uma pretensão de controle acerca do que

deve ou não ser estudado nas escolas, bem como quem são os sujeitos que podem ou não ter acesso a esses conhecimentos.

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trazem propostas prontas do trabalho a ser realizado no processo do ensino da disciplina. No caso do CBC (Conteúdo Básico Comum) de Português, ele tem como ponto de referência as diretrizes dos PCN de Língua Portuguesa e situam a disciplina como constitutiva da área denominada Linguagem, Códigos e suas tecnologias, ficando ao lado das disciplinas Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática.

Na UEB, *lócus* desta pesquisa, a disciplina Língua Portuguesa é estruturada em “frentes” de estudo: análise da língua, produção textual e leitura. Nesse quesito, a escola e as professoras seguem os princípios e orientações para o trabalho didático com os conteúdos em Língua Portuguesa propostos nos PCN, que sugerem que sejam desenvolvidas nas aulas de Português: práticas de escrita de textos orais e leitura de textos escritos, prática de produção de textos orais e escritos e prática de análise linguística. (BRASIL, 1998)

O professor de Português dispõe de cinco aulas durante a semana para trabalhar essas frentes, ou seja, ele dispõe de cinco aulas de 50 minutos cada para trabalhar aspectos da gramática, leitura e interpretação textual, leitura e produção textual, bem como leitura de textos literários. É notório que o professor se encontra diante de uma difícil realidade, pois o tempo é curto para toda uma gama de conhecimentos que deveriam ser lecionados e a falta de estrutura da escola, mais uma vez, impossibilita ainda mais essa aprendizagem.

Ao falar dessas divisões em frentes de estudo, percebe-se mais uma vez, a preferência das professoras em priorizar o ensino da Gramática na escola. De acordo com a professora Silvia, ela divide seus horários da seguinte forma:

“dois horários para ministrar aulas de Gramática, dois horários para ministrar aulas de Produção textual e um horário para ministrar Ortografia. Quando há algum imprevisto e há a necessidade de ser tirado um horário, geralmente o horário de ortografia é o escolhido”.

Nesse momento percebe-se uma incoerência na fala da professora, pois no início da entrevista a mesma deixou claro que sua prioridade era a leitura. Mas da forma como organizou suas aulas, não se vê em momento algum a presença da leitura e/ou literatura nas suas chamadas “frentes” de estudo. Ao falar dos materiais didáticos oferecidos pela escola, a precariedade é ainda maior. A professora faz uso

do livro didático, cadernos, atividades e textos fotocopiados, quadro e seus acessórios. Quando há necessidade de materiais fotocopiados, atividades ou textos é a própria professora que arca com as despesas.

A professora Mariana esclareceu que divide suas 5 (cinco) aulas semanais em “frentes”, assim como as demais professoras. Ela as divide da seguinte forma: Gramática/Ortografia (2 aulas por semana), Produção textual (1 aula por semana) e Leitura (2 aulas por semana). Porém, a professora enfatizou que dependendo da necessidade dos alunos, essas aulas são alteradas. Como ela já havia dito, todos os dias os alunos fazem uma leitura. Mas em suas aulas de leitura, a professora aproveita para fazer um trabalho de interpretação e compreensão de textos, trabalho com dicionário (que ela mesma leva para a escola), conexões com outras leituras, músicas (ela leva seu aparelho de som) etc.

Nesse momento a professora retoma a precariedade dos materiais didáticos da escola, ou mesmo a falta deles. Como já frisado nesta dissertação, as atividades fotocopiadas, aparelhos de sons e até mesmo dicionários são aquisições da própria professora. A escola não possui nenhum tipo de aparelho que possa auxiliar as aulas dos professores. Até mesmo os pinceis são eles, os professores, que levam de casa para a escola.

Os PCN enfatizam que formar leitores “é algo que requer condições favoráveis” tanto em relação “aos recursos materiais disponíveis” quanto em relação “ao uso que se faz deles nas práticas de leitura”. (BRASIL, 1998). No caso em questão, percebe-se no relato das professoras que a escola não dispõe de maneira alguma dessas condições favoráveis anunciadas pelos PCN e a responsabilidade dessa falta de leitura acaba recaindo somente na figura do professor.

Os próprios PCN apresentam algumas dessas condições para que essa leitura efetivamente aconteça nas aulas de Português.

- A escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimo, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros.
- É desejável que as salas de aula disponham de um acervo de livros e de outros materiais de leitura. Mais do que a quantidade, nesse caso, o importante é a variedade que permitirá a diversificação de situações de leitura por parte dos alunos.
- O professor deve organizar momentos de leitura livre em que também ele próprio leia, criando um circuito de leitura em que se fala sobre o que se leu, trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro.

- A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que a mobilização para aquisição e preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura. (BRASIL, 1998, p. 71)

Mais uma vez observa-se o quanto a escola deve se responsabilizar para que essa prática de leitura realmente se efetive dentro do ambiente da sala de aula. A escola deve dispor de espaços que privilegiem a leitura, deve dispor de um acervo de livros que corresponda a faixa etária dos alunos. Como o próprio documento menciona, não é a quantidade de livros que a escola dispõe que fará o diferencial, mas a diversidade de materiais de leitura que irão chamar a atenção dos alunos.

Ao falar do planejamento e das aulas de Língua Portuguesa as professoras deixam vir à tona sua frustração, pois em seus discursos fica claro que “a escola oferece pouquíssimas condições de trabalho aos professores”. A escola não possui biblioteca, não têm acesso à internet, não possui TV e não conta com um acervo de livros de literatura infantil, muito menos infanto-juvenil.

Na entrevista estruturada realizada com as professoras foi solicitado que assinalassem os espaços físicos e os recursos pedagógicos que suas escolas possuem e a frequência com que eram utilizados.

Abaixo segue o quadro com as observações das professoras.

Quadro 3: Recursos pedagógicos e espaços físicos

	RARAMENTE	1 X POR SEMANA	2 X POR SEMANA	3 X POR SEMANA	4 X POR SEMANA	5 X POR SEMANA	NÃO TEM
1. Aparelho Som							X
2. TV	X*						
3. Vídeo							X
4. DVD	X*						
5. Retro Projetor ou Data show	X*	X**					
6. Computador	X***						
7. Fax	X****						
8. Internet							X
9. Impressão e xerox							X*****
10. Filmadora							X
11. Máq. Fotográfica	X**						
12. Biblioteca							X ²⁶
13. Sala de vídeo	X*						
14. Livro literário							X

Fonte: Entrevista estruturada

²⁶ Uma das grandes reclamações das professoras foi a falta de biblioteca na escola. Como que se promove a leitura num lugar onde nem livros têm? Uma das professoras leva seus próprios livros literários para a escola para que os alunos possam entrar em contato com eles. Em outros momentos, tiram xérox de textos para que trabalhem em pequenos grupos.

* *A escola possui o aparelho, mas ele não funciona.*

** *Aquisição da própria professora.*

*** *A escola possui uma sala de informática, mas os professores não utilizam as salas por falta de equipe técnica de informática na escola. Às vezes, levam seus notebooks para a escola.*

**** *De uso exclusivo da secretaria da escola*

***** *As próprias professoras quando necessitam de impressão ou xérox arcam com as despesas.*

Os dados do quadro acima apontam uma relação de oposição entre os recursos e espaços pedagógicos existentes. De acordo com os relatos das professoras, percebe-se que, em sua maioria, estes espaços e recursos estão obsoletos, totalmente sem uso. No caso de algumas salas como as de informática ou de vídeo, estão totalmente em desuso.

Perguntada sobre os recursos que dispõe para sua prática pedagógica a professora Luísa respondeu que utiliza o livro didático, o quadro branco e pincel, que são os únicos recursos que a escola disponibiliza. Ela também utiliza computador e data show, mas esses são aquisição própria da professora, não pertencem à escola.

Quanto aos aparelhos eletrônicos, vê-se que eles existem, porém apresentam-se como ineficientes ou por incompatibilidade tecnológica, por exemplo, entre o DVD e a televisão, ou porque o computador funciona, mas o programa é inadequado para o mesmo, ou porque falta tóner para a máquina copadora, ou a escola possui tóner e máquina, mas os professores não contam com folhas de papel para copiarem o material necessário ao seu trabalho. Em muitas situações os aparelhos estão “sempre com defeito”, conforme fala das professoras.

Outro ponto destacado por elas, refere-se ao desenvolvimento do planejamento anual, onde cada professora faz o seu e não há orientação e/ou acompanhamento, pois a escola também não dispõe de coordenador pedagógico.

Mais uma vez nos deparamos com a falta de estrutura da escola, dessa vez falta de recursos humanos o que torna ainda mais difícil a prática pedagógica do professor, pois não tem com quem compartilhar as dificuldades de seus alunos, uma vez que o coordenador pedagógico²⁷ tem a função de auxiliá-lo nessa prática diária.

²⁷ O coordenador pedagógico será, então, aquele que, conhecendo essas propostas, tendo participado de sua elaboração/adaptação às necessidades e objetivos daquela escola, possibilita que “novos significados sejam atribuídos à prática educativa da escola e à prática pedagógica dos professores”, (- Como articulador, seu papel principal é oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade, o que não é fácil, mas possível;

- Como formador, compete-lhe oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe bem com ela;

- Como transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento, ou seja, ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática.

Mariana respondeu que quanto às condições de trabalho oferecidas a escola “não oferece nenhum suporte ao professor”. Ela disse que muitos professores novos que chegam à escola até tentam incrementar suas aulas utilizando recursos que auxiliem em sua prática, mas a cada dia que passa as dificuldades vão aumentando. O professor não pode se responsabilizar sozinho, pela precariedade da escola, os gestores devem se mobilizar e tentar buscar a maior quantidade de recursos possíveis. Papel e pinceis para o quadro são comprados pelos próprios professores.

Sobre essa precariedade Rolla (1995) esclarece que:

Quando as condições são tão precárias [...], somente uma inclinação especial pelo livro como objeto cultural pode transformá-lo em um companheiro inseparável. Quando os entraves econômicos impedem o espaço do lazer, a literatura só encontra lugar em indivíduos naturalmente predispostos para a leitura (ROLLA, 1995, p.89).

Eis mais um desafio para o professor de Português, encontrar esses alunos predispostos para essa leitura apontada por Rolla. Como já dito anteriormente, vive-se em uma sociedade extremamente tecnológica, onde as informações estão circulando constantemente no cotidiano das pessoas, são de fácil acesso e podem ser encontradas a qualquer hora do dia. Competir com essa realidade não é uma tarefa fácil, uma vez que as próprias crianças preferem ganhar um aparelho eletrônico ou celular a ganhar um livro. Mais uma vez recai para o professor essa tarefa de recriar e reinventar a leitura dos textos literários, mas para que esse encantamento ocorra nas crianças é preciso que primeiro ocorra no professor.

4.2.2. Desafios da profissão docente

Assim como toda atividade profissional, a profissão docente também apresenta os seus desafios. Em alguns momentos, esses desafios se apresentam como indagações e limites, em outros como perspectivas, aspectos positivos que conduzem, não só a uma valorização da sua profissão, como a uma visão de esperança e otimismo em relação a seu trabalho. Ambos, desafios e perspectivas, podem oferecer uma oportunidade de análise e percepção mais apurada da realidade da profissão destes professores de Português.

A própria LDB - Lei nº 9.394/96 enfatiza a necessidade de constante renovação do conhecimento e das práticas dos professores de Língua Portuguesa. Em seu artigo 62, a LDB propõe que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.²⁸ (BRASIL, 1996, p.26)

Ao abordar a formação continuada dos professores, a lei determina que “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”²⁹, assim como deverão incentivar “a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior”³⁰. Os Parâmetros Curriculares também reafirmam a importância da atualização dos respectivos professores, e um exercício docente que internalize a realidade do aluno e respeite as variantes linguísticas da sociedade.

No conteúdo dos depoimentos dos professores descritos anteriormente, foi possível constatar que estes se sentem excessivamente cobrados e desamparados. Em seus relatos ficou claro que muito do que acontece em sala de aula, ainda acontece porque o professor é verdadeiramente responsável pela aprendizagem dos seus alunos.

Quando perguntada sobre como os alunos se sentem em relação a sua disciplina, a professora Luisa fala com sinceridade que muitas vezes estão desestimulados. “A maioria dos alunos chega ao 6º ano sem ao menos saber escrever o próprio nome. Muitos passaram por um processo de alfabetização completamente falho”. Acrescenta que “a maioria de seus alunos não têm exemplo em casa, muito menos acompanhamento”. Os pais em sua maioria, não cursaram nem o ensino fundamental e sua principal função é se dedicar ao trabalho. A

²⁸ Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017.

²⁹ Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009.

³⁰ Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013.

professora ainda acrescenta que “sem leitura, terão dificuldades em todas as disciplinas, visto que esta é a base para tudo”.

Perguntada sobre o que tem feito para sanar as dificuldades encontradas em sua aula, respondeu que “procura apresentar diferentes gêneros para eles, desenvolvendo estratégias de leitura”. Acrescenta que “o professor precisa saber o que ensinar e por que, precisa ter embasamento teórico para suas práticas em sala de aula. Tudo começa pelo preparo do professor. A escola também é de extrema importância, ela precisa oferecer apoio pedagógico com recursos e acompanhamento. e, claro, a participação da família na vida escolar do aluno”.

Para ela, ser professora de Português é tentar despertar no aluno o interesse pelo idioma, pela leitura. A literatura é de extrema importância para o aprendizado do aluno, pois ela proporciona conhecimentos sobre praticamente tudo. É a arte de decifrar as palavras.

Percebe-se no discurso da professora Silvia que ela tem muito conhecimento teórico a respeito da função e importância da leitura. Porém, é mais nítido ainda perceber que esses conhecimentos não estão sendo aplicados em sua prática de sala de aula. O que se vê no discurso da professora, são alunos ainda muito aquém de sua série, no caso 6º ano, que como ela mesma pontuou, em sua grande maioria não sabe ler, nem escrever corretamente. A professora não conta com uma estrutura, nem recursos materiais e pessoais que possam lhe assessorar nessa prática.

Essa falta de infraestrutura apontada na fala da professora é uma realidade no Brasil. Menos de 15% das escolas brasileiras têm um nível considerado adequado de infraestrutura e apenas 0,6% alcançam o padrão avançado³¹. Questões básicas como água e energia ainda fazem parte das queixas dos alunos. Percebe-se com esses dados que o Brasil ainda está longe de oferecer uma educação pública de qualidade a seus alunos. Mesmo os professores capacitados e com boas formações não têm condições de prover uma educação de qualidade de seus alunos em razão dessa falta de infraestrutura.

Dados do Censo Escolar/Inep 2013, compilados pelo QEdu – parceria entre a Meritt e a Fundação Lemann – apontam que o Maranhão é o estado com pior desempenho em infraestrutura: 80,7% das escolas estão no nível elementar e

³¹ <http://revistaescolapublica.com.br/textos/39/espaco-para-o-ensino-319357-1.asp> acesso em 27/07/2016.

apenas 3,1% conseguem chegar a um patamar adequado ou avançado. Apenas uma em cada dez escolas públicas do estado possui biblioteca; 6% têm quadras de esporte e só 2,3% contam com laboratórios de ciências.

Os alunos dessa escola têm conhecimento dessa precariedade de recursos, tanto que quando a professora apresenta materiais que a auxiliem como músicas ou vídeos, os mesmos “reconhecem a importância desses materiais para a aula e até prestam mais atenção, pois sabem que essas ferramentas ajudam e muito no entendimento dos conteúdos que são lecionados”, declarou Mariana. Muitos desses alunos só têm contato com a leitura quando estão na escola, pois em casa não há muito incentivo. Por conta dessa realidade, a professora expõe que a maior parte das atividades ela tem que desenvolver na própria sala de aula, principalmente as práticas de leitura e compreensão de texto. Conta que quando envia atividade para casa, o número de alunos que não faz é muito grande, pois há falta de entendimento do que é para ser feito, falta de apoio dos pais, falta de organização do tempo de estudo etc. Sobre o incentivo que deseja oferecer a seus alunos, a professora esclarece que:

“Gosto muito de ler e quero que meus alunos sintam isso. Todas as informações que trazem de casa são bem-vindas em nossas aulas e todas as dúvidas são discutidas no grupo. Dessa maneira, todos se sentem envolvidos e colocamos em prática o ouvir e o respeito pela opinião do outro”.

Percebe-se na fala da professora uma postura de muito cuidado com seus alunos. Ela se preocupa em ofertar uma aula de qualidade que faça diferença na vida deles. Ao trazer a obra literária para dentro da sala de aula, fazendo dela uma leitura cotidiana, a professora vem alcançando seu objetivo de aproximar o aluno da literatura por meio do ensino da leitura literária. “É preciso motivá-los a ler todo e qualquer tipo de texto. Toda leitura é válida e nos transmite uma mensagem, por menor que seja. O aluno precisa ler, afinal de contas ele faz parte de um mundo letrado, onde essas letras precisam ser compreendidas”, finaliza a professora Mariana.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo investigar a relação da formação dos professores de Português, seus hábitos de leitura e a influência no ensino de literatura em suas aulas. Buscou-se uma breve caracterização do perfil desses professores e de como se preparam para atuarem na rede municipal de ensino, além de conhecer suas concepções acerca da leitura, literatura infantojuvenil e do professor de Português. Investigou-se também a influência de sua formação inicial sobre a sua ação docente na escola. Também foi possível apreender alguns dos problemas, desafios e limites que os professores de Português enfrentam em sua rotina de sala de aula.

Identificou-se, inicialmente, que todas as professoras de Português entrevistadas apresentam sua formação inicial no curso de licenciatura em Letras, tendo sido graduadas na UFMA e Faculdade Santa Fé. Todas já possuem especialização em áreas afins, inclusive uma delas já tem Mestrado em Educação. Como já visto, todas as nossas entrevistadas são do sexo feminino.

Sobre a concepção de professor, manifestam-se de forma responsável, com “paixão” pelo que fazem, como uma profissão gratificante, pois há a troca entre os saberes de professores e alunos.

Durante as entrevistas, as professoras tiveram a oportunidade de externar seu entendimento sobre a leitura e literatura e foi possível constatar que possuem um bom embasamento teórico, citando inclusive documentos oficiais em suas falas, porém na prática de sala de aula, esses mesmos conceitos apresentados por elas não têm sido utilizados de forma eficaz, como foi possível verificar em seus discursos. É nítido nas falas das professoras o quanto a leitura é vista como um instrumento capaz de desenvolver a criticidade dos alunos, mas na realidade o ensino da gramática e da ortografia acabam sendo priorizados em detrimento dos momentos de leitura de obras literária em suas aulas.

As professoras apontam em seus relatos um déficit enorme de seus alunos quanto à aquisição e gosto pela leitura, mas em suas falas não foram evidenciadas nenhuma estratégia ou plano de ação que busque estimular esses alunos para essas práticas. A escola, locus desta pesquisa, dispõe de pouquíssimos instrumentos que possam auxiliar os professores a motivar seus alunos para a

leitura. É constante em seus depoimentos a fala sobre a precariedade de recursos da escola e quando há necessidade de dinamizar a aula, são as próprias professoras que tendem a arcar com as despesas.

Aliados a essa falta de recursos já apontados pelas professoras, foram ainda destacados em seus discursos os baixos salários, longas jornadas de trabalho (que muitas vezes se estendem a dois ou três turnos), um discurso de desmotivação dos professores, onde apontam que os alunos não sabem ler, pois não são estimulados em casa, que os pais não têm tempo para acompanhar e às vezes nem mesmo sabem ler.

As professoras apontaram também a concorrência com os meios de comunicação – televisão e internet – que competem com os livros literários em sala de aula cotidianamente. Oliveira (2008, p. 177) esclarece que, muitas vezes, por conta dessa falta de motivação e de domínio dos conteúdos, os professores “tendem a ensinar a literatura a partir de um modelo historicista em moldes antigos e a atribuir a responsabilidade pelo fracasso do ensino ao desinteresse dos alunos e à suposta omissão parental a educação dos filhos”. Ainda segundo a autora, os alunos e as famílias não podem ser considerados obstáculos à prática do ensino, ao contrário, professor, escola e família devem juntos trabalhar para que essa parceria, de fato, se efetive.

A partir do momento em que o professor encara o aluno como “antagonista” de sua própria aprendizagem, ele retira do aluno a possibilidade de interagir com os textos, de trocar experiências com os colegas e de ativar todos os conhecimentos prévios que o aluno possui. Se essa postura for mantida, esse professor apenas reproduzirá em sala de aula a mesma situação de ensino que ele vivenciou: um ensino tradicional, que utiliza o texto como pretexto, basicamente para ensinar regras gramaticais.

Nas falas das professoras entrevistadas foi possível perceber que a formação que receberam na universidade foi, em sua grande maioria, de cunho muito teórico, com pouca aproximação dos alunos e dos materiais didáticos que utilizavam. O curso de Letras que elas frequentaram (entre os anos de 2002 e 2006) ainda não havia sido reformulado. A leitura de textos literários também não foi uma prática vivenciada na academia. Atrelada a essa precária formação sobre a literatura, percebeu-se que a leitura não faz parte da rotina dessas professoras de Português, pois como pontuado por elas não há tempo livre para essa prática, uma vez que: a

jornada de trabalho é extensa, precisam de tempo para investir em planejamento de aulas, correção de atividades, leitura e pesquisa de material de trabalho, deslocamento entre as instituições diferentes em que trabalham etc.

Essas questões demandam dessas professoras a necessidade de uma grande disponibilidade. Devido à falta de repertório das professoras quanto aos textos literários, os textos apresentados nos livros didáticos acabam sendo as únicas fontes de leitura utilizadas, o que pouco ou nada contribuem para a efetivação do leitor literário que tanto se preconiza.

É notório que as professoras entrevistadas demonstram uma preocupação em apresentar uma aula mais dinâmica. Como a escola dispõe de pouquíssimos recursos, são as próprias professoras que levam os recursos de casa, porém quando têm a oportunidade de incrementar suas aulas, dão sempre preferência as aulas de reflexão linguística, ou seja, as aulas de gramática. Essas escolhas das professoras deixam a clara impressão de que não serão as formações, a busca por novas técnicas e estratégias de sala de aula que as auxiliarão na prática docente do ensino de leitura de textos literários, se as próprias professoras não adotarem essa postura de leitoras de obras literárias.

As condições de trabalho apontadas pelas professoras mostram-se como elementos desencadeadores de instabilidade e desencanto. A escola não as auxilia nesse sentido, sendo que todas as vezes que precisam de recursos elas mesmas tem que providenciar. As professoras também apontam a falta de pessoal para acompanhamento pedagógico e disciplinar nas dependências da escola. Os planejamentos são elaborados e validados por elas mesmas, pois a escola não dispõe de coordenador pedagógico para esse suporte. A extensa jornada de trabalho também demonstra desgaste relacionado ao fato de lidar com os alunos “não alfabetizados” em suas salas de aula, o que dificulta significativamente o desenvolvimento e implementação de novos projetos ou estratégias em suas aulas.

Percebe-se, claramente, que há por parte das professoras um desejo de mudança quanto às práticas adotadas em sala de aula, mas é imprescindível que a escola disponha de recursos que venham somar às estratégias dos professores. Mas para além desses problemas sistêmicos, há também questões relativas à própria postura dos professores. As professoras desta pesquisa são cientes de que não tiveram em sua formação inicial suporte adequado para a abordagem da literatura, ainda mais literatura infanto-juvenil, e sabem que para estimular seus

alunos à leitura, elas mesmas devem ser leitoras fluentes. Porém, como já foi sinalizado, essa não será uma tarefa fácil, uma vez que são muitos os obstáculos que elas enfrentam em seu cotidiano de sala de aula, como já apontado anteriormente por elas em seus relatos.

Antonio Candido (1970, apud OLIVEIRA, 2008) esclarece que os professores que ensinam a leitura literária fazem isso porque podem, porque são leitores de textos literários e tem consciência de sua formação e de suas escolhas. Para ele, a relação entre conhecimento e prazer não é algo simples e natural. Ao contrário, aprender a ler requer esforço, disciplina e concentração. Dessa forma, o vínculo entre professor e aluno é essencial para que a formação de fato aconteça.

Sem esse vínculo pouco se obtém, por mais corretos que sejam os métodos e por mais sólidas que sejam as concepções. Inversamente, quando ele existe operam-se milagres inesperados, e um texto de antologia decorado por obrigação pode abrir perspectivas infinitas. Para além dos métodos está a possibilidade de tornar atuante esta relação criadora, porque a literatura funciona de maneira algo misteriosa e indefinível, acima dos propósitos do educador e muito além da consciência do educando. Há nela uma parte imensurável absorvida de maneira subconsciente e inconsciente, que escapa às receitas pedagógicas e didáticas, mas pode ser estimulada por um relacionamento propício. (OLIVEIRA, 2008, p. 180).

Por meio da fala de Candido percebe-se o quão importante é o papel do professor para que haja o vínculo do aluno com a leitura. De acordo com o autor, quando esse vínculo entre professor e aluno acontece “milagres inesperados” são operados. Mas para que esses “milagres” possam de fato acontecer, o professor deve se mostrar disponível e aberto para novas aprendizagens e perspectivas. A leitura exige esse novo olhar e para que esse encantamento realmente aconteça o professor precisa estar aberto ao novo.

Portanto, por meio desta pesquisa esperamos ter esclarecido mais uma situação quando se fala em ensino da literatura: a noção de que o professor de Português, precisa se tornar um leitor de textos literários para que essa prática se estenda a seus alunos. Os alunos, principalmente os que fazem parte da rede municipal de ensino, precisam de estímulos e de modelos para que efetivem essa prática em seu cotidiano e como a escola é o lugar onde eles têm acesso aos textos que circulam em sociedade, cabe ao professor, apresentar esses textos do mundo a seus alunos. É estimulando a leitura, a compreensão e sua capacidade de réplica, mostrando ao aluno que ele pode apresentar suas experiências e dialogar com os

textos que lhe são apresentados que uma nova postura literária irá surgir. Como ressaltam os próprios PCN, “o aluno precisa ser exposto a pluralidade de discursos” e é justamente o professor que oferecerá essas ferramentas para que o aluno possa escolher a que vai utilizar, dependendo do contexto de comunicação.

A necessidade de investigar os cursos de formação de licenciatura em Letras e seus currículos; instrumentalizar as escolas para dar suporte aos professores através de recursos variados; envolver as famílias nas atividades escolares e investir em uma biblioteca na escola, embora não delineadas no projeto, foram questões apontadas pelas professoras em suas entrevistas e que, segundo elas, precisam ser pensadas com a maior brevidade possível.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

AGUIAR, Vera. **Leitura literária e escola**. In: EVANGELISTA, Aracy et al. (orgs). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.235-256.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**. 2ª Ed.; São Paulo, Thomson, 1999.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Prefacio de Eliane Yunes- Petropolis. RJ: vozes, 2003.

ANFOPE. **Documentos Finais do VI, VII, VIII, IX e X Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**, 1992 a 2000.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2010.

AZEVEDO, R. **Razões para a formação de leitores**. In R. J. Souza (org.), *Caminhos para a formação do leitor* (pp.37-43). São Paulo, SP: DCL, 2004.

BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa**. Tradição Gramatical, Mídia & Exclusão Social. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2008.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2011.

BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1980.

BIASIOLI, Bruna Longo. **As interfaces da literatura infanto-juvenil: panorama entre o passado e o presente**. Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários Volume 9 (2007) – 1-124. ISSN 1678-2054 <http://www.uel.br/cch/pos/letras/terraroxa>

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDINI, M. da G. & Aguiar, V. T. (1988). **Literatura: a formação do leitor: Alternativas metodológicas**. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto.

BOURDIEU, Pierre. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

BRÄKLING, Kátia Lomba. **Sobre a leitura e a formação de leitores**. São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasil-DF, nº 233-E, 1999.

_____. **Decreto nº 3.554, de 07 de agosto de 2000.** Dá nova redação ao parágrafo 2º do artigo 3º do Decreto nº 3.276, de seis de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Diário Oficial da União. Brasil-DF, 08-08-2000-Seção1, p.1, 2000.

_____. **Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-retificacao-83132-pe.html>>. Acessado em 20/08/2012.

_____. **Lei nº 3.860, de 09 de Julho de 2001.** Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências, 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legislação>> Acessado em: 18/08/2013.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> Acessado em: 18/08/2013.

_____. **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. <<http://www.mec.gov.br/legislação>> Acessado em: 20/08/2013.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da União. Brasil-DF, nº 248, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília, 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acessado em: 05/08/2013.

_____. **Parecer nº CNE/CP 009, de oito de maio de 2001.** Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena, 2001. Texto disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legislação>>. Acessado em: 05/08/2013.

_____. **Parecer nº 292, de 14 de novembro de 1962.** Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator Valnir Chagas. Documenta nº 10, p. 95-100, 1962.

_____. **Portaria nº 432, de 19 de julho de 1971,** Normas para a organização curricular do Esquema I e do Esquema II. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port432_71.html> Acessado em: 20/08/2013.

_____. **Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em

nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legislação>> Acessado em: 05/08/2013.

_____. **Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legislação>> Acessado em: 05/08/2013.

CANDAU, Vera. **Didática em questão.** Petrópolis: Vozes, 1999

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade.** São Paulo, SP: Companhia Nacional, 1988.

_____. Antonio. **A literatura e a formação do homem.** Ciência e Cultura, 9(24), 803-9. (A função humanizadora da literatura) Bunesp-Marília, BFE-USP, BCSL-UNITAU, 1973.

_____, Antonio. **Formação da Literatura Brasileira.** Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2002.

CECCANTINI, João Luis C. T (org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil:** memórias de Gramado. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2000.

CODO, Wanderley (Coord.). **Educação:** carinho e trabalho. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender.** Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** Tradução de Sandra Tabucco Valenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira: Selma Garrido Pimenta. – São Paulo : Cortez, 2002.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

DEMO, Pedro. **Leitores para sempre.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Gêneros e Progressão em Expressão Oral e Escrita** – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça francófona. In.: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola, pp. 41-70. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

EVANGELISTA, A; BRANDÃO, H. (Orgs.). A escolarização da leitura literária. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FARIA, Maria Alice. **Parâmetros Curriculares e Literatura**: as personagens de que os alunos realmente gostam. São Paulo: Contexto, 1999. (Coleção Repensando o ensino).

_____, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004. – (Coleção como usar na sala de aula).

FEITOSA, Márcia Soares de A. **Prática docente e leitura de textos literários no ensino fundamental II**: uma incursão pelo programa hora da leitura. Márcia Soares de A. Feitosa; orientação Idméa Semeghini Siqueira, São Paulo: sn, 2008. (Dissertação)

FERNANDES, Preciosa; RODRIGUES, Maria de Lourdes. **A formação contínua de professores e o papel do consultor de formação**. In: MORGADO, José Carlos; ALVES, Maria Palmira (Orgs.). Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores/Professores? Braga: Universidade do Minho, 2005.

FERREIRA, B. **Análise de Conteúdo**. Disponível em <http://www.ulbra.br/psicologia/psi-dicas-art.htm>. Acesso em 05/07/2013.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Documento Norteador para elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de Formação de Professores**. ANFOPE- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Faculdade de Educação- Unicamp –Campinas, 15/09/1999. Disponível em:< <http://www.caradebiologia.com.br> > Acessado em: 10/08/2013.

_____, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil**: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n.80, p. 137-168, set. 2002.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (Coord.) **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel, Paraná: Assoeste, 1985.

_____, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes. 1997. 252 p.

_____, João Wanderley. **O texto na sala de aula** 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

GONÇALVES, Cássia Rodrigues. **Formação de leitores literários: Parâmetros Curriculares e práticas docentes.** Disponível em: ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/.../cassiagoncalves.pdf /2012. Acesso em 18 de junho de 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza.** 6. Ed São Paulo: Cortez, 2010.

KENSKI, V. M. **O papel do professor na sociedade digital.** In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P.(Org.) **Ensinar a ensinar.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2001, p.95 a 106.

KLEIMAN, Angela. **Leitura, ensino e pesquisa.** São Paulo, SP: Pontes, 1996.

_____. Angela. **Concepções de escrita na escola e formação do professor.** In: VALENTE, A. **Aula de Português: Perspectivas inovadoras.** 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004. p. 67 – 82.

_____, Angela. **Letramento e suas implicações para o ensino de Língua Materna.** Revista Signo, Santa Cruz do Sul. v. 32, n. 53, dez. 2009, p. 1-25.

KOCH, Ingedore V. & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

KRAMER, Sonia. **Infância, cultura e educação.** In: EVANGELISTA, Aracy (org.). **No fim do século: a diversidade – Jogo do livro infantil e juvenil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

KUENZER, Acácia. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos.** In: INEP. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

LAGE, Micheline Madureira. **Ensino, literatura e formação de professores na educação superior: retratos e retalhos da realidade mineira.** Belo Horizonte, 2010. (Tese)

LAJOLO, Marisa. **O que é Literatura.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo, SP: Ática, 2002.

_____, Marisa. **Literatura: leitores & leitura.** São Paulo: Editora Moderna, 2008.

LARROSA, J. **Pedagogia profana.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. **Leitura e formação de professores.** In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs.). **Escolarização da leitura literária: o**

jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. 3ª. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 263-268.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**: Uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre, Sagra D.C. Luzzatto, 1999.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. **Invasão da catedral**: literatura e ensino em debate. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988

LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma G. **Formação de profissionais da educação**: visão crítica e perspectiva de mudança. Educação e Sociedade, Campinas, v. 20, nº 68, p. 239-277, 1999.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

_____, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2008.

MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

MATSUDA, A. A.; REMENCHE, Maria de Lourdes Rossi. **Formação do professor de língua materna no Brasil**: reflexões curriculares. In: IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2014, Porto - Portugal. Cadernos ANPAE. Porto - Portugal: Biblioteca ANPAE, 2014. v. 18. p. 1-17.

MORIN, Edgar. **Para sair do século XX**. Traduzido por Vera Azambuja Harvey. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2001.

NÓVOA, Antonio (org). **Profissão Professor**. 2. Ed. Portugal: Porto, 1995.

OLIVEIRA, Audrey Regina Carvalho. **O professor de língua portuguesa da escola básica**: formação, desafios e limites / Audrey Regina Carvalho Oliveira. Belo Horizonte, 2010. (Dissertação)

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **O professor de português e a literatura**: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino / Gabriela Rodella de Oliveira. São Paulo: s.n, 2008. (Dissertação)

PAIVA, Aparecida. **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2004. (Coleção Linguagem e Educação).

PAULINO, Graça. **Saberes literários como saberes docentes**. Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte, Volume 10, Nº 59, p. 55-61, set./out. 2001

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (Orgs.). **Leitura literária**: a mediação escolar. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006.

PEREIRA, Maria Simone Ferraz e MENDES, Olenir Maria. **Os fundamentos da escola do trabalho de Pistrak**: algumas contribuições de uma pedagogia socialista para a formação de professores. Educação em Ação, Ano I, nº 01, p. 71-82, 2004.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educação & Sociedade – Formação de Profissionais da Educação Políticas e Tendências, Campinas SP, ano XX, n.68/especial, p.109-125, dez. 1999.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO, A. S.. **Pela promoção do Ensino de Literatura**: uma política para o professor leitor. Pesquisas em Discurso Pedagógico (Online), v. 1, p. 1-13, 2009.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

RAMOS, Maria Luiza. Reflexões sobre os estudos literários. Belo Horizonte: Revista de Estudos de Literatura, v. 2, p. 09 -50, out. 1994.

RANGEL, Egon de Oliveira. **Letramento literário e livro didático de língua portuguesa**: “os amores difíceis”. In: PAIVA, Aparecida et al. Literatura e letramento: espaços e interfaces - o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da Educação Brasileira**. 8 ed. São Paulo, 2000.

ROLLA, Ângela da Rocha. **Professor**: perfil de leitor. 1995. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Instituto de Letras e Artes – Porto Alegre.

ROSING, T. M. K.; BECKER, P. (Org.). **Leitura e animação cultural**: repensando a escola e a biblioteca. 2 ed. Passo Fundo: UPF, 2005

SACRISTÁN, J. Gimeno & PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2009.

SARTRE, Jean-Paul. **O que é literatura?** 3. Ed. São Paulo: Ática, 2004

SAVIANNI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, 2009, n.14, nº 40, jan/abr.

_____, Demerval. **A nova lei da educação – LDB: trajetória, limites e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SCHARF, Rosetenair Feijó, **A escola e a leitura: prática pedagógica da leitura e produção textual**. Tubarão-SC: 2000. (Dissertação)

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil A herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, 2008, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Eurides Brito de. **A educação básica pós LDB**. São Paulo: Pioneira, 1998.

SILVA, R. V. Matos e. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. São Paulo: Contexto, 2002. 72p

SILVA, Ezequiel Theodoro da. In: **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

_____, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas**. São Paulo: Ática, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura em curso – trilogia pedagógica**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

SOARES, Magda B. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

_____, Magda Becker. **Um olhar sobre o Livro Didático**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 2. n.12, p. 52-63, nov/dez. 2004.

_____, Magda Becker. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. 2. ed. São Paulo: Global, 2007.

_____, Magda Becker. **Leitura e democracia cultural**. In: PAIVA, Aparecida. et al. (org.) **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica /CEALE/FaE/ UFMG, 2011. (Coleção Linguagem e Educação).

SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. 1ª ed. São Paulo: DCL, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, 2000, nº 14, maio/jun/jul/ago.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. UFMA. **Projeto pedagógico do curso de Letras**. Centro de Ciências Humanas. Maranhão: UFMA, 2009.

VENTURELLI, P. **A leitura do literário como prática política**. Revista Letras, Curitiba, n. 57, p. 149-172. jan./jun. 2002.

VERDUM, Priscila. **Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?** Revista Educação por Escrito – PUCRS, v.4, n.1, jul. 2013.

VIEIRA, Alice. **O prazer do texto: Perspectivas para o ensino de Literatura**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1989.

YUNES, Eliana. **Literatura e cultura: lugares desmarcados e ensino em crise**. In: OLINTO, H. K.; SCHOLLHAMMER, K. E. (Orgs.). Literatura e cultura. Rio de Janeiro: Ed. PUC, 2008. P. 64-71.

ZAGO, N. **A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa**. In: ZAGO, N; CARVALHO, M.P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.) Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZILBERMAN, R. (Org.) (1988). **Leitura em crise na escola: As alternativas do professor**. 9a ed. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA

1- Faixa Etária:

- de 21 a 23 anos de 40 a 50 anos
 de 24 a 29 anos de 51 a 60 anos
 de 30 a 39 anos acima de 61 anos

2- Sexo:

- Feminino Masculino

3- Pertencimento étnico (Cor, raça, conforme IBGE)

- branco(a) negro(a)
 pardo(a) índio(a)
 Outra . Especificar:

4-Opção religiosa:

- Católica
 Protestante/Evangélica Espírita
 Outros:.....

5-Estado civil:

- Solteiro Casado Viúvo Outro- Especificar:

6- Tem filhos?

- Sim Quantos?.....1..... Não

7- Quais são as suas formas de lazer?

- Cinema Teatro
 Clube Ouvir música
 Assistir TV Assistir a filmes
 Ler Estar com a família

- Trabalhos Manuais Ir a Shopping
- Fazer compras Dançar
- Computador/Internet Praticar Esportes
- Outra:

8- Seu nível de escolaridade

- Ensino Médio Graduação Especialização Lato-Sensu
- Mestrado Doutorado Outro:.....

9- Nível de escolaridade do pai :

- Sem escolarização.
- Ensino Fundamental incompleto.(Especificar: até asérie.)
- Ensino Fundamental completo
- Ensino Médio incompleto (Especificar: até o 1º ano do Ensino Médio)
- Ensino Médio completo
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo

10- Qual a profissão de seu pai? (Descreva em poucas palavras o que ele faz ou fazia):

11- Nível de escolaridade da mãe:

- Sem escolarização.
- Ensino Fundamental incompleto.(Especificar: até asérie.)
- Ensino Fundamental completo
- Ensino Médio incompleto (Especificar: até asérie.)
- Ensino Médio completo
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo

12- Qual a profissão de sua mãe? (Descreva o que ela faz ou fazia)

Se tem cônjuge, responda as questões 13 e 14.

13- Qual o nível de escolaridade do cônjuge :

- Sem escolarização.
- Ensino Fundamental incompleto.(Especificar: até asérie.)
- Ensino Fundamental completo
- Ensino Médio incompleto (Especificar: até asérie.)
- Ensino Médio completo
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo

14- Qual a profissão dele(a)? (Descreva o que faz)

15- Tempo que leciona:

- inferior a 2 anos entre 2 e 5 anos entre 6 e 10 anos
- entre 11 e 15 anos entre 16 e 20 anos superior a 21 anos.

16- Jornada de trabalho como professor (a) :

- 20 horas/semana 40 horas/semana acima de 40 horas/semana
- Outra:

17- Em que nível de ensino você leciona?

- Educação Infantil Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos/1ª à 4ª séries)
- Ensino Médio Ensino Fundamental (3º e 4º ciclos/5ª à 8ª séries)
- Curso de Idiomas Cursos Preparatórios ou Livres
- Curso Profissionalizante Educação de jovens e adultos – EJA
- Outro(s) :

18- Em quantos estabelecimentos de ensino você leciona?

- Um Dois Três
- Quatro Cinco Superior a Cinco

19- Em quais turnos você trabalha?

- M T N M/T M/N T/ N M/T/N

20- Há quanto tempo você atua como professor (a) de Língua Portuguesa?

- 1 a 5 anos 16 a 20 anos

6 a 10 anos acima de 21 anos

11 a 15 anos

21-Há quanto tempo você é efetivo na rede municipal de ensino:

1 a 5 anos 16 a 20 anos

6 a 10 anos acima de 21 anos

11 a 15 anos

22-Você exerce outra atividade profissional além da docência?

Sim Não

23- Se você respondeu SIM na questão anterior, responda:

Qual a sua carga horária semanal em outra atividade profissional?

Até 10 horas de 11 a 20 horas de 21 a 30 horas

de 31 a 40 horas acima de 40 horas

24- Qual a sua renda individual?

até 2 salários mínimos até 5 salários mínimos

até 3 salários mínimos acima de 5 salários mínimos

até 4 salários mínimos

25- Qual é a renda familiar?

até 2 salários mínimos até 5 salários mínimos

até 3 salários mínimos acima de 5 salários mínimos

até 4 salários mínimos

26- Qual é o número de alunos por turma na(s) escola(s) em que trabalha?

Até 25 alunos De 25 a 30 alunos De 30 a 35 alunos

De 35 a 40 alunos Acima de 40 alunos

27- Assinale abaixo os espaços físicos e os recursos pedagógicos que sua escola possui e a frequência com que você os utiliza:

ESPAÇOS E RECURSOS

	RARAMENTE	1 X POR SEMANA	2 X POR SEMANA	3 X POR SEMANA	4 X POR SEMANA	5 X POR SEMANA
1. Aparelho Som						
2. TV						
3. Vídeo						
4. DVD						
5. Retro Projetor						
6. Computador						
7. Fax						
8. Internet						
9. Máq. Copiadora						
10. Filmadora						
11. Máq. Fotográfica						
12. Biblioteca						
13. Sala de vídeo						
14. Livro literário						

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

BLOCO 1- FORMAÇÃO INICIAL E EXPERIÊNCIA DOCENTE

1- Por que escolheu a profissão docente?

2- Em que universidade você fez o curso de Letras? Em que ano concluiu? Ufma, 2006

3- Quais as disciplinas do curso você mais se identificou? Quais as disciplinas do curso que mais te ajudaram na vivência da sala de aula?

4- Participa/ participou de algum curso de formação após a Licenciatura?

Mestrado

- () Aperfeiçoamento
- () Especialização.....
- () Cursos oferecidos na escolaA) Sobre o quê? B) Quantas horas?
- () Curso de Mestrado.....
- () Curso de doutorado.....
- () Outros

Especificar, dizendo:

- A) Qual?
- B) Onde?
- C) Quanto tempo?
- D) Como avalia?

5- Fale sobre a sua experiência como professor(a) de Língua Portuguesa?

6- O que você entende sobre leitura?

7- Você se considera um leitor?

8- Quantos livros você lê por ano? Que tipo de literatura?

9- O que você sabe sobre a literatura infanto-juvenil?

10- Que contribuição você recebeu do curso de Letras para ministrar suas aulas de Língua Portuguesa, especificamente na área de leitura?

BLOCO 2- O PLANEJAMENTO E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

1- Como é organizado o currículo de Língua Portuguesa em sua escola?

2- Que condições de trabalho são oferecidas aos professores para o ensino de Língua Portuguesa na escola em que leciona?

3- Como é sua rotina de trabalho na(s) escola (sem que leciona)?

4- Como é feito o planejamento de Língua Portuguesa nessa escola?

5- Há encontros para discutir o desenvolvimento na (da) disciplina?

8- Quantas aulas você leciona por semana?

7- Que tipo de material didático você utiliza em suas aulas com maior frequência?

8- Em relação à produção de material de ensino, a escola onde leciona oferece algum tipo de apoio?

9- Atualmente, que tipo de aluno você possui em sala de aula? Quantos alunos por turma?

10- Você tem obtido sucesso com seus alunos em Língua Portuguesa? E com a leitura?

11- Como os alunos se sentem em relação a essa disciplina?

12- Quais são as dificuldades mais frequentes dos alunos com a Língua Portuguesa? E com a leitura?

13- Seus alunos gostam de ler? Que tipo de literatura?

14- Você acredita que as dificuldades de aprendizagem dos alunos na disciplina Língua Portuguesa são diferentes das encontradas em outras matérias?

15- O que você tem feito para solucionar as dificuldades dos alunos?

16- Você possui algum tipo de dificuldade em relação ao ensino da Língua Portuguesa? E da leitura? Explicitar quais.

17- O que você tem feito para sanar as dificuldades encontradas em sua aula?

18- Os professores da área têm feito alguma proposta em relação às dificuldades no ensino de Língua Portuguesa? E da leitura?

19- O que é, para você, o ensino de qualidade na Língua Portuguesa?

20- O que é para você ser um professor de Língua Portuguesa?

21 – Qual a importância do ensino da literatura para os alunos?

22- Você gostaria de acrescentar algum aspecto que ainda não foi dito nesta entrevista?

ANEXO 1 – QUADRO DE DISCIPLINAS DO CURSO DE LETRAS DA UFMA**COORDENADORIA DO CURSO DE LETRAS
SEMESTRE 2016.2**

PER.	CÓDIGO	DISCIPLINA	T	PR	CH	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
1º	DLER 169	Introdução à Pesquisa	1	Não tem	60		1/2 3/4			
	DEIN0072	Informática aplicada à Educação	1	Não tem	30			5/6		
	DLER 0174	Linguística I	1	Não tem	60		5/6	3/4		
	DLER 0170	L.E. Interação Com I – Inglês	1	Não tem	60	1/2		1/2		
	DLER 0171	L.E. Interação Com I – Francês	1	Não tem	60	1/2		1/2		
	DLER 0172	L.E. Interação Com I – Espanhol	1	Não tem	60	1/2		1/2		
	DLER 0012	Latim I	1	Não tem	60	3/4				1/2
	DLER 0304	Prática de leitura e produção de textos	1	Não tem	60				1/2	5/6
	DLER 0009	Teoria da Literatura I	1	Não tem	60	5/6				3/4
	DEII 0093	Política e Planej. Da Ed. Básica no Brasil		Não tem	60				3/6	

PER.	CÓDIGO	DISCIPLINA	T	PR	CH	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
2º	DEEI 0014	Didática I		Não tem	60	5/6		5/6		
	DEII 0140	Psicologia da Educação I		Não tem	60	1/2	1/2			
	DLER 0004	Latim II		DLER 0012	60					3/4 5/6
	DLER 0177	L.E. Interação Com II – Inglês	1	DLER 0170	60	3/4			1/2	
	DLER 0178	L.E. Interação Com II – Francês	1	DLER 0171	60	3/4		3/4		
	DLER 0179	L.E. Interação Com II – Espanhol	1	DLER 0172	60	3/4		3/4		
	DLER 0173	Língua Portuguesa I	1	Não tem	60		1/2 3/4			1/2
	DLER 0181	Linguística II	1	DLER 0174	60				3/4 5/6	
	DLER	Teoria da Literatura II	1	DLER	60		5/6	1/2		

	0182			0009						
--	------	--	--	------	--	--	--	--	--	--

PER.	CÓDIGO	DISCIPLINA	T	PR	CH	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
3 ^o	DLER 0183	Diagnóstico da Comunidade Escolar	1		90				1/6	
	DEEI 0117	Didática II		DEEI 0014	60	3/4		3/4		
	DLER 0197	Filologia	1	DLER 0012	60	5/6				5/6
	DLER 0212	L.E. Int. Com. III – Inglês	1	DLER 0177	60	1/2		1/2		
	DLER 0213	L.E. Int. Com. III – Francês	1	DLER 0178	60	1/2		1/2		
	DLER 0214	L.E. Int. Com. III – Espanhol	1	DLER 0179	60	1/2		1/2		
	DLER 0180	Língua Portuguesa II	1	DLER 0173	60		1/2			3/4
	DLER 0185	Linguística III	1	DLER 0181	60		5/6			1/2
	DLER 0186	Lit. de Ling. Port. – Prosa I	1	DLER 0182	60		3/4	5/6		

PER	COD	DISCIPLINA	T	PR	CH	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
4 ^o	DLER 0215	L.E. Int. Com. IV – Inglês	1	DLER 0212	60	3/4				1/2
	DLER 0216	L.E. Int. Com. IV – Francês	1	DLER 0213	60	3/4				1/2
	DLER 0217	L.E. Int. Com. IV – Espanhol	1	DLER 0214	60	3/4				1/2
	DLER 0184	Língua Portuguesa III	1	DLER 0180	60	5/6		5/6		
	DLER 0188	Linguística IV	1	DLER 0185	60		1/2			3/4
	DLER 0200	Lit. de Língua Portuguesa – Poesia I	1	DLER 0182	60	1/2				5/6
	DLER 0196	Tópicos de Tradução	1	Não tem	30			3/4		
	DEII 0141	Psicologia da Educação II		DEII 0140	60		3/4	1/2		
	DLER 0189	Org. do Trab. Pedagógico	1	DLER 0183	120		5/6		1/6	

CÓDIGO	DISCIPLINA	T	PR	CH	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	Sab
DLER 0190	Aproximação com a Prática	1	DLER 0189	120	1/4					1/4
DLER 0222	Vivência em Língua de Sinais	1	Não tem	30			½	5/6		

5º	DLER 0187	Língua Portuguesa IV	1	DLER 0184	60				3/4	5/6	
	DLER 0193	Linguística V	1	DLER 0188	60		3/4		1/2		
	DLER 0194	Lit. Port. – Prosa II	1	DLER 0186	60			3/4		1/2	
	DLER 0298	Lit. Infantil e Juvenil	1	DLER 0182	60		5/6			3/4	
	DLER 0233	L.E. Fonética e Fonologia - Inglês	1	DLER 0215	60		1/2	5/6			
	DLER 0234	L.E. Fonética e Fonologia - Francês	1	DLER 0216	60		1/2	5/6			
	DLER 0235	L.E. Fonética e Fonologia - Espanhol	1	DLER 0217	60		1/2	5/6			

	CÓDIGO	DISCIPLINA	T	PR	CH	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
6º	DLER 0192	Língua Portuguesa V	1	DLER 0187	60	3/4				5/6
	DLER 0198	Intervenção na Realidade Escolar	1	DLER 0190	90				1/6	
	DLER 0199	Linguística VI	1	DLER 0193	60			3/4		1/2
	DLER 0204	Lit. de Ling. Portuguesa – Poesia II	1	DLER 0200	60	5/6	1/2			
	DLER 0240	Língua Estrangeira – Morfossintaxe – Inglês	1	DLER 0215	60	1/2		1/2		
	DLER 0241	Língua Estrangeira – Morfossintaxe - Francês	1	DLER 0216	60	1/2		1/2		
	DLER 0242	Língua Estrangeira – Morfossintaxe-Espanhol	1	DLER 0217	60	1/2		1/2		
	DLER 0237	Lit. de L Estrangeira- Prosa I -Inglês	1	DLER 0182				5/6		3/4
	DLER 0238	Lit. de L Estrangeira- Prosa I –Francês	1	DLER 0182				5/6		3/4
	DLER 0239	Lit. de L Estrangeira- Prosa I -Espanhol	1	DLER 0182				5/6		3/4
	DLER 0305	Lit. Port. – Prosa III	1	DLER 0194	60		3/4	5/6		

	CÓDIGO	DISCIPLINA	T	PR	CH	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sáb
	DLER 0201	Lit. de Língua Portuguesa - Teatro	1	DLER 0182	60	3/4		1/2			
	DLER 0262	Lit. Ling. Est. – Inglês Teatro	1	DLER 0182	60	1/2			1/2		
	DLER 0263	Lit.Ling. Est. – Francês Teatro	1	DLER 0182	60	1/2			1/2		

DLER 0254	Lit. Ling. Est. – Francês Poesia II	1	DLER 0244	60	5/6		3/4			
DLER 0255	Lit. Ling. Est. – Espanhol Poesia II	1	DLER 0248	60	5/6		3/4			
DLER 0229	Monografia II	1	DLER 0205	60						
DLER 0202	Estágio Supervisionado – Língua Portuguesa (Ensino Fundamental)	1	DLER 0198	90				1/6		
DLER 0250	Estágio Supervisionado – Língua Estrangeira- Francês (Ensino Fundamental)	1	DLER 0198	45		3/5				
DLER 0251	Estágio Supervisionado – Língua Estrangeira- Espanhol (Ensino Fundamental)	1	DLER 0198	45		3/5				
DLER 0249	Estágio Supervisionado – Língua Estrangeira- Inglês (Ensino Fundamental)	1	DLER 0198	45		3/5				

	CÓDIGO	DISCIPLINA	T	PR	CH	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
9º	DLER 0207	Estágio Supervisionado – Língua Portuguesa (Ensino Médio)		DLER 0202	180	1/5		1/5		1/5
	DLER 0258	Estágio Supervisionado – Língua Estrangeira- Espanhol (Ensino Médio)		DLER 0251	90		1/6			
	DLER 0257	Estágio Supervisionado – Língua Estrangeira- Francês (Ensino Médio)		DLER 0250	90		1/6			
	DLER 0256	Estágio Supervisionado – Língua Estrangeira- Inglês (Ensino Médio)		DLER 0249	90		1/6			
	DLER 0229	Monografia II	1	DLER 0205						
	COLE 0025	Atividades Complementares (Registro no SCA)			210					

ANEXO 2 – FLUXOGRAMA DO CURSO DE LETRAS DA UFMA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

FUNDAÇÃO Instituída nos termos da Lei nº 5.152 de 21/10/1966

FLUXOGRAMA DO CURSO DE LETRAS

HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA, LÍNGUA ESTRANGEIRA E RESPECTIVAS LITERATURAS

1º Período	Introdução à Pesquisa (60 h)	Linguística I (60 h)	Língua Estrangeira Int. Coopou. I (60 h)	Teoria da Literatura I (60 h)	Prática de Leitura e Produção de Textos (60 h)	Latim I (60 h)	Informática aplicada à Educação (30 h)	Política e Planejamento da Educação Básica no Brasil (60 h)
2º Período	Língua Portuguesa I (60 h)	Linguística II (60 h)	Língua Estrangeira Int. Coopou. II (60 h)	Teoria da Literatura II (60 h)	Psicologia da Educação I (60 h)	Latim II (60 h)	Didática I (60 h)	
3º Período	Língua Portuguesa II (60 h)	Linguística III (60 h)	Língua Estrangeira Int. Coopou. III (60 h)	Lit. de Língua Portuguesa-Pros. I (60 h)	Filologia (60 h)	Didática II (60 h)	Diagnóstico da Comunidade Escolar (30 h)	
4º Período	Língua Portuguesa III (60 h)	Linguística IV (60 h)	Língua Estrangeira Int. Coopou. IV (60 h)	Psicologia da Educação II (60 h)	Lit. Língua Portuguesa – Poesia I (60 h)	Tópicos de Tradução (30 h)	Organização do Trabalho Pedagógico (120 h)	
5º Período	Língua Portuguesa IV (60 h)	Linguística V (60 h)	Língua Estrangeira Fonética e Fonologia (60 h)	Lit. de Língua Portuguesa Pros. II (60 h)	Literatura Infantil e Juvenil (60 h)	Vivência em Línguas de Sinais (60 h)	Aproximação com a Prática (120 h)	
6º Período	Língua Estrangeira Morfossintaxe (60 h)	Linguística VI (60 h)	Língua Portuguesa V (60 h)	Lit. de Língua Estrangeira - Pros. I (60 h)	Literatura de Língua Portuguesa-Poesia II (60 h)	Lit. de Língua Portuguesa Pros. II (60 h)	Intervenção na Realidade Escolar (30 h)	
7º Período	Tópicos Especiais em Linguística (30 h)	Estudos Literários Maranhenses (60 h)	Lit. de Língua Estrangeira-Pros. II (60 h)	Lit. de Língua Estrangeira - Poesia I (60 h)	Lit. de Língua Estrangeira - Teatro (60 h)	Seleto I (60 h)	Lit. de Língua Portuguesa - Teatro	Monografia I
8º Período	Bibliog. Superc. Língua Estrangeira (Ens. Fundament.) (45 h)	Estágio Superc. Líng. Portuguesa. (Ens. Fundament.) (50 h)	Monografia II	Lit. de Língua Estrangeira – Poesia I (60h)	Língua estrangeira: língua, cultura e identidade (60h)	Eletiva II (60h)		
9º Período	Estágio Superc. Língua Portuguesa (Ens. Médio) (180h)	Bibliog. Superc. Língua Estrangeira (Ens. Médio) (60)	Atividades Complementares (registro na BCA) 210 pontos					

INDICADORES

- Tempo de integralização: médio: 8 semestres ou/ou superior: 13 semestres
- Carga Horária: 3.605 horas
- Créditos: 192