

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

ATAS DO

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro de Questões Curriculares

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares

(Orgs)

Antonio Flávio Moreira

José Augusto Pacheco

José Carlos Morgado

Filipa Seabra

Carlos Ferreira

Isabel C. Viana

Maria Palmira Alves

Ana Maria Silva

Carlos Silva

Maria de Lurdes Carvalho

Geovana Lunardi Mendes

Lucíola Licínio C. P. Santos

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Atas do XI Colóquio sobre Questões Curriculares
/ VII Colóquio Luso-Brasileiro de Questões Curriculares
/ I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares

ORGANIZADORES

Antonio Flávio Moreira
José Augusto Pacheco
José Carlos Morgado
Filipa Seabra
Carlos Ferreira
Isabel C. Viana
Maria Palmira Alves
Ana Maria Silva
Carlos Silva
Maria de Lurdes Carvalho
Geovana Lunardi Mendes
Lucíola Licínio C. P. Santos

ANO

2014

EDIÇÃO

**Centro de Investigação em Educação (CIEd)
Instituto de Educação – Universidade do Minho**



Universidade do Minho
Instituto da Educação



Esta edição é financiada por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, no âmbito do projeto Estratégico do Centro de Investigação em Educação – PEst-OE/CED/UI1661/2014

DESIGN E COMPOSIÇÃO GRÁFICA

De Facto Editores – Santo Tirso

ISBN

978-989-8525-37-6

FORMAÇÃO E LITERATURA: RELATOS SEM FRONTEIRAS*

Wanderley, M. A.¹; Dionísio, M. L.²

¹Universidade Federal da Bahia, Brasil

²Universidade do Minho, Portugal

Email: lolawanderley@uol.com.br; mdionisio@ie.uminho.pt

Resumo

O presente texto, resultado de uma pesquisa de caráter qualitativo-interpretativo, tem por objetivo contribuir para (re)pensar o papel do Ensino Superior na formação do professor de Língua Portuguesa, especificamente, na constituição do leitor literário, considerando a importância da experiência contínua e dinâmica na formação dos alunos de Letras – futuros mediadores de leitura literária em instituições de Educação Básica. Para tanto, se fez necessário compreender quais as razões que levam os alunos de Letras, em fase de conclusão de curso, no período de Estágio Supervisionado, a expressarem insegurança, medo e despreparo para desenvolver práticas pedagógicas de leitura literária. Como foco de investigação, buscou-se perceber como esses alunos se veem, como veem o curso de Letras e o conteúdo estudado na Universidade frente ao contexto profissional e de formação em que se encontram. Assim, foram ouvidos dez estudantes brasileiros da Universidade Federal da Bahia e cinco alunos portugueses da Universidade do Minho, Braga. A entrevista semiestruturada e o diário de campo foram os recursos utilizados para a coleta dos dados. Como aporte teórico, os estudos de Leahy-Dios e Menezes(2001), Dionísio (1990, 2004), Zilberman (1991), Todorov (2009), Perrone-Moisés (1998), Canário (2001), foram considerados. Os resultados desse estudo evidenciam a crise revelada pelos alunos-professores, uma vez que, quando se encontram em período de Estágio Supervisionado, em práticas de ensino, na fase conclusiva da formação acadêmica para lecionar Língua Portuguesa, não conseguem estabelecer diálogo entre as teorias aprendidas nas aulas de literatura e a prática pedagógica requerida para a mediação e formação de novos leitores literários.

Palavras chave: Ensino superior; formação; leitor; literatura.

Introdução

Com este texto visa-se contribuir para interpelar o papel do Ensino Superior na formação do professor de Língua Portuguesa, especificamente, na constituição do futuro mediador de leitura literária. Para tanto, para fins de compreender como os alunos de Letras concebem a sua formação em leitura literária e qual o papel da Universidade nessa formação, 10 estudantes brasileiros da Universidade Federal da Bahia (2010), em fase de conclusão de curso de formação de professores e cinco estudantes portugueses. do 2º ano do Mestrado em Ensino de Português na Universidade do Minho, Braga (2014), foram ouvidos por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas nas próprias instituições de formação, nos momentos destinados à orientação para a prática pedagógica desenvolvida no Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa – componente obrigatória para obtenção do título de professor. Os encontros para a coleta de dados nos permitiram responder a algumas questões norteadoras do estudo em que este momento da pesquisa se insere, especificamente: como os alunos se veem e como veem o curso de Letras e o conteúdo estudado na Universidade, no que diz respeito à leitura literária, frente ao contexto profissional e de formação em que se encontram?

Tal como defende Canário (2001), pareceu-nos também que a forma mais pertinente de analisar o currículo não devia consistir apenas em averiguar o que fazem os professores, mas sim, em inquirir o que pensam os alunos e em que medida e de que forma lhes é “dada a palavra” (p. 42). Alinhado a essa concepção, a atitude de escuta se fez necessária no sentido de conceder a palavra aos estudantes de Letras, a fim de compreender as suas vivências e expectativas frente a sua formação inicial, sobretudo nos momentos destinados à práticas com o texto literário, em contexto de Estágio Supervisionado. É, portanto, na perspectiva do aluno – futuro mediador de práticas pedagógicas para formação de leitores literários – que este texto se desenvolve para pensar a formação do professor de Língua Portuguesa para além das fronteiras geográficas.

Diz Nóvoa (2002) que “os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são, também, momentos de formação e de investigação” (p.39). Com efeito, na oportunidade, os estudantes expuseram suas impressões, inquietações e anseios sobre ser professor de Língua Portuguesa. A entrevista permitiu confrontá-los com a responsabilidade que virão a ter com a formação de novos leitores, e analisar o processo de formação ao longo

do curso no que diz respeito à distância entre a teoria aprendida e a prática a ser aplicada na escola – no Brasil, Ensino Fundamental e Médio, em Portugal, Ensino Básico e Secundário - para formação de leitores de textos literários. Neste momento final de curso, quando se deparam com a realidade da sua profissão, as incertezas, os questionamentos e as perplexidades acerca da sua formação emergem, sobretudo, porque nela se inclui pela primeira vez, para a grande maioria dos estudantes, a atuação, como professor, das disciplinas Língua Portuguesa e Literatura. São inúmeras as queixas quanto à opção pelo curso a denunciar a tensão entre o ser aluno e o ser professor de Língua Portuguesa.

Formação do professor de Língua Portuguesa e Literatura: relatos sem fronteiras

Na obra *Literatura em Perigo*, publicada no Brasil em 2009, o historiador e ensaísta Tzvetan Todorov alerta para a forma como a literatura tem sido oferecida aos alunos universitários, durante a sua formação acadêmica, nos cursos de Letras.

... o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura de textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. Isto é, seu acesso à literatura é mediado pela forma “disciplinar” e institucional (Todorov, 2009, p. 10).

Esta crítica sobre a forma disciplinar e institucional com que a literatura tem sido tratada nos cursos de formação de professores de Língua Portuguesa, especificamente sobre o modo como os professores na escola básica reproduzem o método que receberam na Universidade de Letras onde o predomínio da história literária e linguística tem perdurado (Todorov, 2009, p.38), é partilhada por muitos outros. Por exemplo, já em 1991, Regina Zilberman afirmava que as “universidades de Letras concebem a literatura de uma maneira e ensinam-na de outra” (1991, p. 143). No mesmo sentido, Leyla Perrone-Moisés, em entrevista concedida a Folha de São Paulo, em 1998, dizia que os alunos de Letras passaram a ler cada vez mais teoria e menos obras literárias. Cyana Leahy-Dios e Cláudia Menezes apontam os cursos de graduação em Letras como espaços de formação de “especialistas” e de “técnicos” em detrimento da ampliação da autonomia para gerirem a própria prática (2001, p. 8), com o que nos faz entender a visão redutora pela qual a literatura tem sido estudada no interior dos cursos de Letras. Haja vista pesquisas realizadas ao longo do tempo salientarem as recorrentes práticas de ensino de leitura fechadas e autossuficientes.

Embora em contexto temporal e geográfico distinto, é claro perceber entre os estudantes entrevistados, o medo, a insegurança e o desânimo como sentimentos recorrentes, quando inquiridos sobre a Universidade frente ao contexto profissional e de formação em que se encontram. Expressões como: “*é difícil*”; “*completamente despreparada*” e “*não sei como fazer*” são dignas de nota, sobretudo, porque “a função primeira da maioria dos cursos de Letras é licenciar professores de línguas e literaturas”, o que significa também prepará-los para a formação de novos leitores (Leahy-Dios; Menezes, 2001, p. 7).

Em frente às atividades desenvolvidas no período de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, os estudantes declaram a exigência sobre conteúdos que não foram trabalhados. Predomina o sentimento de solidão e insegurança por desconhecerem o quê e o como fazer do conhecimento adquirido e acumulado ao longo dos anos: “*Não há disponibilidade do professor universitário. O Curso de Letras é desarticulado. O planejamento não é explicado. Nem os minutos das aulas que devemos dar, não sabemos. Nunca fomos professores. Mas os nossos professores da Universidade não pensam nisso. Estamos ali apenas para sermos avaliados*”; “*O professor (referindo-se ao professor da escola) não é o nosso professor. Ele é professor dos alunos dele. Não é ele quem tem que nos orientar. Estamos carentes de orientação, de informação*”. Para a estudante da UMinho: “*Essa disciplina (Estágio) exige coisas que não sabemos fazer, porque não fomos preparados para isso*”. Em concordância, todos da dessa turma revelam grande descontentamento: “*Não sabemos como aplicar toda a teoria estudada que demos até aqui, na prática*”.

Embora alguns alunos brasileiros, já tragam experiências de ensino em colégios particulares ou em cursos preparatórios para os Exames Nacionais, a grande maioria nunca esteve na condição de docente. Dessa forma, também, o período do Estágio Supervisionado representa o único momento para o estudante desenvolver consciência sobre a sua capacidade para a prática pedagógica. Mas, ao serem interrogados sobre o objetivo deste momento e o tempo a ele destinado como fundamentais para a sua formação, uma estudante da UFBA afirma: “*Não me sinto preparada para ser professora. Mas tenho que demonstrar que estou. Preciso me formar*”. Nesse sentido, ratificam a cobrança indevida por uma formação que não aconteceu.

Para estudantes portugueses, assim como para os brasileiros, existem sentimentos únicos de frustração com o curso de Letras. Veem o Estágio como mais uma disciplina que faz parte do currículo obrigatório, mas não encontram ligação dos conteúdos estudados com as questões práticas de ensino, concretamente no que à formação do leitor de literatura diz respeito: “*Não sabemos o que é formar leitores*”; “*Não me sinto preparada para formar leitores porque*

não aprendi como fazer isso”; “Eu sei que tenho que despertar o interesse pela literatura, só que não sei como”.

Uma visão geral dos relatos dos sujeitos inquiridos aponta claramente o quanto a lógica da formação do curso de Letras não contempla as questões pragmáticas do ensino da leitura de textos literários; o que nos autoriza a dizer que a formação do estudante em Língua Portuguesa, tendo em vista a mediação de leitura literária para a formação de novos leitores, não está de facto a acontecer, talvez porque, “falta sempre o principal – a experiência do leitor” (Zilberman, 1991, p. 143). Na verdade, ao falarem sobre a presença e a leitura do texto literário ao longo da sua formação acadêmica, os estudantes destacam, por um lado, a formação – “*A minha formação de leitor literário na universidade foi precária*”; “*Na universidade não existem aulas que despertem o gosto pela leitura literária. As aulas são enfadonhas e carregadas de teoria*”; “*Vi muita teoria literária, mas não li nenhuma obra completa, apenas fragmentos de textos literários*” e, por outro lado, a própria falta de tempo para ler: “*Hoje não tenho mais tempo para viver o prazer da leitura*”; ou ainda “*Estou lendo, apenas a teoria para ser aplicada ao texto literário*”; “*Não tenho tempo para ler por prazer*”; “*Gosto de literatura, mas tenho que ler textos teóricos, não sobra tempo para leituras da obra literária*”.

Face às declarações destes alunos, cabe a pergunta: como se está a formar o professor-leitor no interior das Universidades de Letras? Conforme a concepção adotada, as práticas seguirão rumos próprios. Ou melhor, práticas de leituras estritamente operativas, nas quais o leitor aceita as coisas como lhes são impostas e tornam-se meros consumidores, decodificadores e repetidores de histórias e informações por outros produzidos; ou práticas que possam levá-los a construir uma perspectiva pessoal e crítica sobre o mundo que o rodeia. E, nessa perspectiva, possam, finalmente, imprimir valores na vida em sociedade que o ajudem a compreender e controlar a direção de sua vida. São questões que exigem posições definidas (Dionísio, 2004).

O fato, ao que parece diante dos relatos colhidos nesta pesquisa, é que só na fase final da sua formação inicial para ensinar Língua e Literatura, o estudante sente e demonstra as lacunas da sua formação acadêmica. Traduzido por insegurança, o vazio que sentem é, sobretudo, evidência de uma formação algo dissociada de uma formação continuada ao longo do curso. Embora a prática seja marcada pela incerteza e complexidade, não podemos perder de vista o valor da experiência como questão fundamental em todo e qualquer processo formativo.

Nessa perspectiva é que, se a organização da prática pedagógica, nos cursos de formação inicial, deve acolher a experiência, com todas as suas incertezas, no centro dos processos formativos aliada a uma “ruptura com a forma escolar” como afirma Canário (2001, p. 31), o mesmo é válido para a formação do professor futuro formador de leitores. O que vale dizer que o processo de formação inicial do professor se faz em paralelo ao processo contínuo de constituição do leitor. Por essa razão, deve ser erguido ao longo de toda a vida universitária do aluno. No entanto, a despeito da valorização da experiência que valida o processo de formação da qual nos fala Canário, os espaços responsáveis pela formação de professores de Língua Portuguesa e Literatura, em ensino superior, parecem estar a investir na produção de saberes “técnicos” pouco adequados para a prática de ensino. Para trazer de volta a voz dos estudantes, objetivo deste estudo, transcrevemos o que expressam dois estudantes brasileiros: “*Acho que trabalhar com a literatura é trabalhar com as escolas literárias. Não sei fazer diferente*”; “*Na faculdade, fiquei assustado com as disciplinas de Teoria Literária, pois só via as leituras dos críticos, sem a oportunidade de ler a obra e saber como despertar interesse do leitor pela obra*”. O que deveria ser motivo de prazer e uma apreciação no domínio da reflexão estética, a leitura literária passa a ser uma “atividade enfadonha” (Dionísio, 1990). Provavelmente esse sentimento traduz e justifica a lacuna que tanto preocupa os estudantes no trabalho de mediação e formação de novos leitores literários.

Considerações finais

A fim de compreender o significado do papel do ensino superior na formação do professor de Língua Portuguesa, especificamente, na constituição do leitor literário, considerando a importância da experiência no currículo como eixo de base para a formação dos alunos de Letras – futuros mediadores de leitura literária em instituições de ensino, no Brasil, Fundamental e Médio e em Portugal, Básico e Secundário - é preciso considerar o que dizem os alunos sobre a sua formação.

Ao percebermos que é na condição de estranho, de não pertencimento, que os estudantes de Letras transitam pelas veredas da profissão de professor de Língua Portuguesa e Literatura, ao mesmo tempo que não se reconhecem na condição de professor de Português e Literatura, podemos concluir que a formação universitária parece estar destituída de sentido para o desempenho do ofício. Estes estudantes atribuem a responsabilidade das suas frustrações e lacunas da formação, exclusivamente, a fatores externos a si, quando não conseguem articular a teoria estudada na Universidade com a prática a ser aplicada na sala de aula. Ou melhor, não se veem como pessoas capazes

de desenvolver um posicionamento diante dos fatos e ideias que circulam através dos textos, sobretudo, diante da linguagem literária. Ignoram, também, a contribuição que dariam para a constituição de novos leitores críticos e reflexivos capazes, portanto, de transformar a sociedade da qual fazem parte. Por outro lado, neste contexto da supervisão de estágio, destaca-se também uma certa falta de espaço para reflexão como ação crítica e transformadora (Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva, Fernandes, 2010, p. 33), suscetível de levar os alunos, futuros professores, a, por um lado, refletir sobre a “sua filosofia de ensino” e, nela, o papel da leitura literária; de certo modo, por outro lado, a dar um outro significado às suas aprendizagens no que à literatura diz respeito e a perspetivá-las como recursos para a concretização dos seus objetivos enquanto educadores.

Não foram raros os casos em que se destacam as queixas quanto à quantidade de disciplinas que orientem para práticas pedagógicas, uma vez que disciplinas como Didática e Estágio Supervisionado só acontecem praticamente ao final do curso. Na concepção dos estudantes, essas componentes, quando vistas em fase conclusiva da formação inicial, não são suficientes para prepará-los para exercerem com segurança a prática da docência em Língua Portuguesa, sobretudo, para a mediação com textos literários.

Apesar dos problemas apontados, será possível abrir espaço para uma visão dinâmica de formação, na qual experiência profissional e atividade de formação sejam concebidas e tratadas como “vertentes integradas e, como tal, inseridas em um tempo de progressão contínua, enquanto fenômenos únicos e dotados de irreversibilidade?” (Canário, 2001, p. 36). Face ao que nos apresentam os contextos desta pesquisa, atrelados aos relatos dos estudantes, a pergunta feita por Canário se faz atual também no âmbito da formação do professor de Língua Portuguesa, para o trabalho de mediação com a leitura.

**Aluna regular da Pós- Graduação em Educação da UFBA. Bolsista da CAPES, processo nº 99999.014377/2013-06, em Estágio Avançado de Doutorado na Universidade do Minho, Braga/Portugal.*

Referências

- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no Ensino Superior* (pp. 31-46). Porto: Porto Editora.
- Dionísio, M. L. (1990). Agora não posso estou a ler! *Revista Portuguesa de Educação* 3 (3), 115-127.
- Dionísio, M. L. (2004). A Construção do leitor cosmopolita. *Revista Palavras*, nº 25, 67-74
- Leahy-Dios, C.; Menezes, C. L. F. (2001). *Língua e literatura: uma questão de educação*. Campinas, São Paulo: Papyrus.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Perrone-Moisés, L. (1998). Literatura contra a barbárie. *Folha de São Paulo*, 02 de agosto de 1998. Caderno Mais.
- Todorov, T. (2009). *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL.
- Vieira, F; Moreira, M. A; Barbosa, I; Paiva, M; Fernandes, I. S. (2010). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. 2ªed. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Zilberman, R. (1991). *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto.