

A Licenciatura em Letras: um espaço para formar (professores) leitores?

Daniela Maria Segabinazi*

Josete Marinho Lucena**

Resumo

Este artigo apresenta os problemas e desafios que se constata na/para a formação leitora dos professores de Português e Literatura e nos discentes da Licenciatura em Letras, demonstrando que a denominada “crise da leitura”, originada por volta dos anos 70, do século XX, tem se agravado na formação dos professores que deveriam ensinar a leitura na educação básica, especialmente a leitura literária. Desse modo, destacamos os estudos e pesquisas de Oliveira (2008), Sales (2009, 2013) e Segabinazi (2011) que revelam o perfil do professor e do aluno do curso de Letras, no intuito de mostrar e destacar a urgência com que precisamos rever e avaliar os currículos do curso de Letras, que formam professores formadores de leitores na educação básica.

Palavras-chave: Letras. Professor. Português. Literatura. Leitura. Leitor.

Apresentando os desafios de formar e ser professor

A dificuldade que [a professora] Sílvia encontrava para desenvolver a leitura obrigatória dos clássicos portugueses dentro do âmbito escolar parece ter relação, em primeiro lugar, com o modo como a leitura era proposta na sala de aula e, em segundo lugar, com a distância entre os conhecimentos e disposições que ela havia desenvolvido até então e aqueles exigidos por tais leituras.

(Gabriela Rodella de Oliveira, 2013)

* Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduada em Letras e Direito, pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Professora do Programa de Pós Graduação em Letras (PPGL/UFPB) e dos Cursos de Graduação em Letras (presencial e a distância) da UFPB. Pesquisa os seguintes temas: literatura infantil e juvenil, literatura e ensino e literatura brasileira contemporânea. Líder do grupo de pesquisa “Estágio, ensino e formação docente”; integra o Núcleo de Estudos de Alfabetização em Linguagem e Matemática e o Grupo de Trabalho Literatura e Ensino da ANPOLL. Tem publicações na área de literatura infantil e juvenil, ensino de literatura e letramento literário.

** Universidade Federal da Paraíba.

Data de submissão: set. 2016 – Data de aceite: dez. 2016

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v12i2.6399>

O cenário de transformações neste novo milênio aponta profundas alterações na educação. Entre elas, destacamos a postura de uma nova prática profissional do professor, comprometida e articulada com dimensões mais abrangentes, exigindo mais saberes e competências que atendam à exigência intelectual, social, política e emocional de seus alunos. Um profissional que conheça profundamente os saberes da formação, das disciplinas e do currículo (TARDIF, 2002), além de reconhecer na sua experiência uma fonte de saber para sua prática. Desse modo, percebemos que os desafios dessa formação são imensos e, portanto, exigem do formador (professor universitário) de professores de Português e Literatura o redimensionamento de suas crenças e metodologias, além de um alargamento e reconhecimento que está atuando em um curso de Licenciatura; portanto, em uma graduação que tem por principal objetivo formar professores que, a princípio, serão habilitados a dar aulas na educação básica.

Nesse sentido, cada vez mais, a formação de professor é de responsabilidade da Universidade e, por isso, as licenciaturas devem enriquecer suas discussões sobre a formação docente a respeito das crenças, saberes, competências e habilidades necessárias a essa profissionalização, bem como sua articulação com a educação básica e as exigências advindas das transformações sociais, culturais, políticas, ideológicas, entre outros. De acordo com Perrenoud (2002), o objetivo

central na formação dos professores é saber refletir sobre sua própria prática.

Estamos falando, nesse caso, em uma postura e em uma prática reflexivas que *sejam a base de uma análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos*; essa disposição e essa competência, muitas vezes, só podem ser adquiridas por meio de *treinamento intensivo e deliberado*. (PERRENOUD, 2002, p. 47, grifo do autor).

Treinamento esse oportunizado durante os cursos de formação inicial e continuada.

O fato de saber refletir favorece a autonomia do professor em encontrar alternativas para situações-problema da sala de aula. Estimula a enfrentar e cooperar com os colegas os desafios apresentados no cotidiano escolar. Além disso, consolida conhecimentos acumulados na experiência e uma didática “[...] capaz de contagiar o aprendiz a ponto de despertar-lhe a motivação para a busca permanente de novos conhecimentos e informações.” (CAETANO, 2001, p. 16). Portanto, um dos primeiros desafios está na constituição de um professor reflexivo, que, diante das situações imprevistas em seu cotidiano e a sua rotina escolar, esteja preparado para enfrentar os problemas com competência de saber fazer, de saber solucionar ou de saber os caminhos de como procurar as respostas para as situações que uma formação no ensino superior não lhe é possível antecipar, antever e prevenir, quicá “ensinar”.

Para avolumar os desafios na formação do professor de Português e Literatura, o livro *O perfil dos professores bra-*

sileiros (2004) apresenta um panorama que revela a situação e as condições de se formar e ser um professor nas escolas brasileiras no início do século XXI. Na referida obra, destacamos inicialmente as exigências e os desafios impostos ao professor neste novo milênio, os quais enumeramos: a) aumento de responsabilidades, pois, além do domínio da disciplina, precisa ser um pedagogo e um psicólogo entre outras atribuições; b) maior responsabilidade quanto ao conjunto de valores a serem ensinados, em decorrência da incorporação da mulher no mercado de trabalho; c) acolhimento de fontes de informação, obrigando-o a integrar os meios de comunicação e demais meios midiáticos ao seu trabalho na sala de aula; d) ruptura do consenso social sobre educação, isto é, o que ensinar diante da pluralidade e diversidade dos anseios sociais; e) modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo; f) menor valorização social do professor; g) mudanças dos conteúdos curriculares; h) escassez de recursos materiais; i) mudanças na relação professor/aluno; j) fragmentação do trabalho do professor, ocasionada pelo acúmulo de tarefas.

Diante do exposto, podemos antecipar, em primeiro momento, que a situação do professor não é nada alentadora, uma vez que precisa se reconhecer nesse lugar e nele deve atuar profissionalmente. Porém, esse é o contexto atual e é com ele que precisa enfrentar a sala de aula. Desse modo, nesses novos arranjos e ajustes encontra-se o professor, que também, de

acordo com a pesquisa citada, exprime-se num novo perfil¹: a maioria são mulheres, jovens e casadas; o nível de escolaridade dos pais, em sua maioria, é do ensino fundamental incompleto; atuam em massa no ensino fundamental; são provenientes das escolas públicas, porém a formação docente no ensino superior não reflete o mesmo dado, pois metade dos entrevistados realizou sua licenciatura em instituições privadas. Começam a atuar no magistério antes mesmo de terminar o curso superior e metade deles trabalha na mesma escola; além disso, mais de 60% são concursados.

Uma descrição bastante interessante na pesquisa supracitada para nossa discussão é o perfil descrito quanto à relação dos docentes com suas práticas culturais, uma vez que nos propomos a abordar a formação do professor de Português e Literatura e, principalmente, porque adiante vamos abordar a formação leitora desses professores, já que são responsáveis diretos na articulação da leitura e da leitura literária no ambiente escolar. Nesse ponto, fazemos uma interface com os dados da pesquisa da professora Gabriela Rodella de Oliveira (2008), que nos apresenta os hábitos de leitura dos professores de Português. O diálogo entre as duas pesquisas expõe a voz dos professores, desvelando o que dizem sobre seu lugar diante das novas exigências, bem como seu lugar social, pois, segundo Bourdieu e Passeron (apud UNESCO, 2004, p. 88),

[...] o capital cultural dos indivíduos, isto é, as competências culturais e linguísticas herdadas dentro dos limites da classe social a que pertencem seus familiares, constituem elementos importantes para o desempenho escolar.

Então, a partir das entrevistas e dos resultados sobre o perfil dos professores (UNESCO, 2004), estes dizem que as atividades culturais são frequentadas, em sua maioria, alguma vez por ano, espelhando que a participação em eventos culturais como teatro, concertos de música erudita, museus, exposições, entre outros eventos, além do curso de formação propriamente dito, é insuficiente. A exceção encontra-se na atividade realizada em âmbito doméstico, em que um terço afirma assistir fitas de vídeo em casa uma vez por semana. Ao limitarmos as informações fornecidas sobre atividades ligadas à sua formação, vamos verificar se de fato os professores optam por ler materiais e participar de eventos que estão mais associados ao seu trabalho, como seminários de estudos e formação continuada, bem como ler revistas especializadas no assunto de sua área e frequentar bibliotecas. Sobre esse campo de formação do professor, vale ressaltar as discussões que Kramer (2003) apresenta como fundamentais para a dimensão de uma educação participativa, cidadã e emancipatória e, principalmente, como um direito a uma política de formação cultural que deve ser garantida ao professor. Desse modo, assevera a autora:

A experiência de profissionais da educação em diversos espaços culturais pode contribuir para informar seu olhar, sensibilizar e flexibilizar seu conhecimento, e propiciar situações e momentos importantes de aprendizado do ponto de vista cultural, político, ético e estético. Considerando que tal formação constitui os profissionais como pessoas, no que se refere ao gosto estético e aos valores éticos, entendo que ela contribui para sua atuação no mundo do trabalho, com crianças, jovens e adultos, dentro ou fora da escola. Acredito que as várias modalidades de experiência cultural – na arte, literatura, dança, música, teatro, cinema, fotografia, escultura – têm grande poder formador, na medida em que trazem à tona conflitos, dilemas, preconceitos, medos e tiranias que crianças e adultos precisam aprender a enfrentar. (KRAMER, 2003, p. 25-26).

Restringindo um pouco mais o foco de nossa discussão e trazendo um perfil do professor leitor, vamos encontrar os seguintes dados: na pesquisa da Unesco (2004), os professores revelam que a preferência de leitura recai sobre temas da pedagogia e educação, seguem esses temas as revistas ou livros científicos e, em terceiro lugar, com 27,6%, a literatura de ficção. Somados esses dados aos coletados por Oliveira (2008), que afunila suas perguntas à esfera da leitura literária, encontramos respostas reveladoras, por exemplo: a maioria dos professores afirma ler literatura clássica; porém, no confronto com outras questões, a autora constata que há contradição nessa afirmativa, desvelando outro leitor e outra leitura, a dos *best-sellers*. Essa constatação já foi realizada por outras pesquisas², citadas por Oliveira (2008), como *Os professores são não-leitores?*, de

Antônio A. Batista (1998), e *A formação dos professores leitores literários*, de Graça Paulino (1999). Com isso, a pesquisadora conclui:

Isso parece significar que a formação escolar permitiu aos professores reconhecer o que é considerado legítimo em matéria de leitura, mas não os levou a adquirir um conjunto de disposições que lhe permita avaliar e julgar com autonomia a legitimidade cultural. Dessa maneira, eles ficam à mercê do mercado, consomem o que lhes é vendido e tem limitadas suas escolhas no que diz respeito a seu consumo cultural e sua prática efetiva de leitura. E este perfil leitor certamente tem implicações diretas na prática de ensino dos docentes que a ele correspondem. (OLIVEIRA, 2008, p. 116).

A identidade cultural dos docentes evidenciada pelas pesquisas citadas nos apontam inúmeros desafios e, no que se refere à formação leitora, parece-nos que a dificuldade se torna mais árdua e mais comprometida, especialmente, quando postulamos pelo reconhecimento e pela importância que tem o professor formador de leitores, sobretudo, leitores de literatura. Acrescem à situação exposta as orientações e diretrizes do ensino de Português e Literatura, que atribuem um papel fundamental ao professor na mediação da leitura literária na escola.

O professor leitor: como formar na universidade o que não se constitui em experiência de leitura na vida

A Academia não suporta encarar os seus avessos. A Academia precisa ocultar suas contradições e encobrir seus andaimes. A Academia se nega sistematicamente, a reconhecer a pesquisa como um processo e como um risco, e à docência no que tem de incontornável.
(Ligia Chiappini Leite, 1983)

Ao deslocarmos o problema da formação de leitores para o âmbito da experiência da leitura, do que é ler e, particularmente, do que é ler obras de literatura, chamamos a atenção para a necessidade de compreensão do significado do que seja “experiência”, pois depoimentos de professores com histórias de leituras fora do ambiente escolar, mas também, por vezes, fortalecidas nas escolas, evidenciam bons trabalhos com a leitura na sala de aula³. Assim, denominar o que é experiência pode partir de uma simples vivência ocorrida em uma atividade escolar, como ler o livro que a professora vai nos cobrar em uma avaliação, até as sensações e emoções decorrentes de um fato pessoal advindo de uma discussão com um amigo, por exemplo, em que a dor parece ser maior que a de ler obrigatoriamente um livro na escola. Em ambos os casos, certamente estamos tratando de vivências que,

costumeiramente, fazem parte do nosso dia a dia, algumas com mais intensidade que outras. Entretanto, ao tratarmos de experiência de leitura e de ler literatura, defrontamo-nos com a obrigação de dizer mais.

Nos ocorre então, instantaneamente, as discussões de Walter Benjamin (2012), as quais certamente podem nos ajudar a pensar na experiência como algo que nos traz sabedoria; portanto, já não é mais uma corriqueira situação do dia a dia, mas uma ocorrência que provoca transformação e se consolida em conhecimento ao ultrapassar os limites do tempo vivido e passa a ser compartilhada infinitamente no coletivo. Avançando um pouco mais, à luz de autores contemporâneos, oferecemos uma concepção que nos parece esclarecer o que acontece com um leitor experiente, isto é, o que define a experiência com suas leituras e o torna um leitor. Jorge Larrosa (2003), no livro *Linguagem e educação depois de Babel*, exhibe-nos dois capítulos que, em diálogo, propõem o sujeito da experiência e os sentidos da leitura quando a paixão do leitor “dá a ler”.

O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* do exterior, do estrangeiro, do exílio, do estranho e também o *ex* da existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que simplesmente *ex-iste* de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. [...] Por outro lado, o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. (LARROSA, 2003, p. 162-163).

Para encerrar o que entende por sujeito da experiência, Larrosa (2003, p. 163) afirma que “[...] é experiência aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação”; para o autor, em última instância, significa: “experiência é uma paixão”. Empenhado em abordar como ocorre essa transformação no seio do sujeito atravessado pelo desejo e pelo arrebatamento de viver intensamente os fatos e os acontecimentos, o autor também expressa como essa paixão eclode e nasce na experiência de “dar a ler”, na relação escritor, texto e leitor.

De fato, para entender o “dar a ler” como a ação de um sujeito passional: para que o dar a ler não seja o que faz um sujeito soberano pondo em jogo seu poder, seu saber e sua vontade...mas o que lhe passa a um sujeito indigente quando suspende toda vontade de domínio, toda propriedade, todo o projeto, todo o saber, todo o poder e toda a intenção. E isso tanto sobre as palavras que dá a ler como sobre a leitura daquele a quem dá a ler. O “dar a ler” é o ato de um sujeito passional quando sua força não depende de seu saber mas de sua ignorância, não de sua potência mas de sua impotência, não de sua vontade mas de seu abandono. (LARROSA, 2003, p. 21).

Interligados os pensamentos sobre a experiência e a leitura a partir de uma subjetivação atrelada ao sentimento da paixão como algo que o sujeito não possui e não tem controle e, por conseguinte, passa a ser dominado pelo outro e cativado pelo alheio, Larrosa (2003) realça a complexidade que é a formação do

leitor a partir da experiência da leitura e a constituição de um leitor experiente. De um modo ou de outro, a questão que está posta evidencia que um sujeito leitor não se constitui sem um desejar e sem uma provocação, pois, se o conhecimento decorre também da experiência, é preciso reconhecer o movimento dialético que envolve teoria-prática-teoria (DALVI, 2013), especialmente, nas aproximações entre literatura e educação.

Resultam dessas discussões a importância da apreensão que a experiência se faz também no ato da leitura de obras literárias, na incorporação e soma de várias leituras que formam o repertório do leitor, a “biblioteca” do professor. Nesse sentido, concordamos com as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM, 2006), que trazem em seu bojo as concepções definidas por Umberto Eco (1969, 1986, 1989) e Hans Robert Jauss (2002), este resumindo sua tese da seguinte forma:

[...] a conduta de prazer estético, que é ao mesmo tempo liberação *de* e liberação *para* realizar-se por meio de três funções: para a consciência produtora, pela criação do mundo como sua própria obra (*poiesis*); para a consciência receptora, pela possibilidade de renovar a sua percepção, tanto na realidade externa, quanto na interna (*aisthesis*); e, por fim, para que a experiência subjetiva se transforme em inter-subjetiva, pela anuência ao juízo exigido pela obra, ou pela identificação com normas de ação predeterminadas e a serem explicitadas. (JAUSS, 1979, p. 81).

Consequentemente, a obra de arte literária transcende a noção de prazer como um simples “gostar de ler” para a

fruição que gera participação ativa do leitor ao vivenciar e empreender esforços interpretativos na reconstrução do texto. Sobre esse fundamento, podemos correlacionar os estímulos e as estratégias que o leitor realiza ao se debruçar na leitura de uma obra literária, resultando na experiência já denominada por Larrosa (2003), quando este manifesta que “dar a ler” é ir além do já sabido, do já reconhecido como o uso normal da língua; portanto, ler a literatura é uma experiência transgressora e apaixonada, que interrompe o que já sabemos e nos arremessa às palavras sem podermos nos apropriar por inteiro, mas que nos exige participação e descoberta.

A partir desse ponto, podemos perguntar: A universidade, responsável pela formação do professor de Português e Literatura, poderia instituir o que não foi experiência de leitura durante a vida do aluno de Letras? Como a formação inicial pode dar conta de um problema que vem se prolongando desde as histórias de vida dos nossos alunos e perpassa toda sua escolarização na educação básica? Questionamentos que se tornam mais complicados quando também indagamos aos que já são professores, isto é, como os professores de Português e Literatura estão formando leitores quando não são leitores? Ou quando não têm a experiência de leitura que se exige de um leitor competente?

Obviamente, não estamos buscando culpados, mas sim refletindo sobre a experiência de leitura dos nossos alunos

que chegam à licenciatura em Letras e dos professores que já se encontram nas salas de aula, ambos com o papel de formar gerações de leitores a partir da mediação de leituras, inclusive e necessária, de leituras literárias, uma vez que os desafios elencados anteriormente impõem inúmeras exigências à formação docente. Por isso, a questão que se coloca é a da viabilidade de mudança de um contexto de poucas leituras no universo dos alunos de Letras e dos professores em exercício nas escolas para uma realidade de experiências positivas que alavancuem a formação do leitor no ensino superior e a formação continuada dos docentes, já que essa situação tem sido deflagrada há décadas por estudiosos e pesquisadores da área, como Osman Lins, em *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros* (1977) e, posteriormente, com as obras e pesquisas das estudiosas Lígia Chiappini Leite (1983), Cyana Leahy-Dios (2001), Vera Lucia Mazanatti (2007), Gabriela Rodella de Oliveira (2008) e Daniela Maria Segabinazi (2011), apenas para citar alguns trabalhos que destacam a formação docente do professor de Português e Literatura e sua relação com a leitura.

Vestígios de leituras: nossos alunos são leitores? O que sabem eles sobre leitura?

A leitura que dá passagem à reflexão – sobretudo a leitura literária, tomada por engano como puro prazer estético sem comprometimentos sociais — é a porta aberta para a realização de um novo mundo, efetivamente, onde pode estar presente a pluralidade de vozes e interesses diversos em conflito em nossas sociedades. Paradoxalmente, a ficção está mais próxima da vida que o noticiário cotidiano, nos países latino-americanos.
(Eliane Yunes, 1994)

Com essas perguntas, adentramos no cerne de um dos nossos problemas e desafios na formação de professores, ou seja, como enfrentar e compreender o que está acontecendo com nossos professores de Português e Literatura quando, antes disso, são nossos alunos no curso de Letras e que, portanto, passam por um conjunto de componentes curriculares que de algum modo deveriam ter-lhes apresentado a leitura também como experiência. Nesse sentido, trazemos para nossa discussão e reflexão, especialmente, os dados de duas pesquisas sobre as práticas leitoras dos alunos concluintes do curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)⁴; o que lhes caracteriza como leitores e como futuros docentes que têm por uma de suas competências e atribuições “ensinar” e fomentar a leitura na educação básica.

Ademais, ressaltamos concepções de leitura e de ensino de literatura que estão presentes no discurso desses alunos que, por consequência, revelam a responsabilidade do curso de Letras sobre a formação leitora desses futuros profissionais, recobrando nossa inquietação a respeito do que pode fazer a universidade quando recebe alunos com pouca ou nenhuma experiência de leitura, principalmente, da experiência reveladora e inquietante que é “dar a ler” ou ler uma obra literária que se realiza para além do seu tempo e que produz uma “reflexão sentida” (KRAMER, 2003).

De acordo com o recorte que realizamos para a questão exposta, passamos a trazer os questionários e entrevistas que nos interessam, primeiramente, saber: quem é o aluno leitor da Licenciatura em Letras e quais suas experiências leitoras. Assim, ficamos informados se o aluno é leitor de obras literárias e quais foram suas experiências com essas leituras, se foram espontâneas e aleatórias ou foram iniciadas no universo escolar. Segundo as análises de Segabinazi (2011), todos os alunos se intitulam leitores, contrariando o que muitos professores universitários dizem a respeito de seus alunos, inclusive os docentes responsáveis pelas disciplinas de literatura, já que na pesquisa de Sales (2009) os discentes dizem ter lido mais nessas disciplinas. Com isso, os estudantes assumem a postura de leitores conscientes da importância da leitura, em oposição à ideia de que não leem; nesse sentido, a problemática

instala-se nos modos de ler, no tempo dedicado à leitura e no que se define o que é leitura e o que é ser um leitor.

Todavia, antes de apresentar a análise sobre modos de ler ou o que é ler para esses estudantes, ressaltamos as respostas dadas sobre as leituras que os alunos haviam realizado até aquele momento (das pesquisas aqui citadas), porque, praticamente, todos disseram que leem obras literárias e, ao serem convocados a dizer/citar títulos das obras que haviam lido, apontam para leituras de obras clássicas, o que foi avaliado por Segabinazi (2011) como uma possível relação com as leituras indicadas na própria graduação, já que são títulos recorrentes nos programas de curso de Literatura Brasileira nas Licenciaturas em Letras.

A obra mais referenciada foi *Dom Casmurro*, sendo que sete alunos mencionaram sua leitura. Na sequência aparece *O Cortiço*, com quatro leitores; *Grande Sertão: Veredas*, *Macunaima*, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, *Luzia-homem* e o livro *O Bom Crioulo*, com três citações. Depois são mencionados *Fogo Morto e Budapeste*, com duas citações e os demais com apenas uma menção, como: *Morte e vida Severina*, *Clara dos Anjos*, *A morte de Quincas Berro d'água*, *Os sertões*, *Vidas Secas*, *Moleque Ricardo*, *Quincas Borba*, *Esau e Jacó*, *Senhora*, *A Bagaceira* e *O Ateneu*. Além de romances, foram citados alguns títulos de contos brasileiros como *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector; *Manoelzão e Miguilim*, de Guimarães Rosa; *O cobrador* e *O buraco na parede* de Rubem Fonseca. (SEGABINAZI, 2011, p. 214).

Outra comprovação detectada por Segabinazi (2011, p. 214), de que os alunos apontaram apenas leituras efetivadas

durante o curso, está na passagem em que a pesquisadora traz a afirmação de um dos alunos: “No período do curso eu já li obras de Machado de Assis (contos, crônicas e romances), outro autor Adolfo Caminha (O bom crioulo), *Luzia-homem*, *A Bagaceira*, *Macunaíma* e por último *Budapeste*.” Acrescemos a essa confirmação as respostas dadas na pesquisa de Sales (2013, p. 95), quando perguntados sobre a última leitura realizada; um dos alunos questionados responde: “[...] a última leitura foi a ‘A mão e a luva’, uma leitura realizada para a disciplina Teoria II.”

Com isso e a partir da análise dos dados das pesquisas citadas, verificamos que os alunos são leitores de literatura a partir das leituras obrigatórias do curso, pois raros foram aqueles que saíram do roteiro de obras que o curso de Literatura Brasileira oferece na Licenciatura em Letras da UFPB. Conforme a pesquisa de Segabinazi (2011), somente um acadêmico declarou o fascínio por outras leituras que não aquelas reproduzidas pelos planos das disciplinas no curso. De acordo com a pesquisa, as leituras citadas por esse aluno são: *Crime e Castigo*, *Madame Bovary*, *Fausto*, *Dom Casmurro*, *Cavalo Perdido*, de Felisberto Hernandez; *Eles eram muitos cavalos*, de Luiz Ruffato.

Desse modo, é possível inferirmos que os alunos perdem, inclusive, sua espontaneidade, pois não podem ser considerados leitores autônomos que realizam escolhas para além do curso. Cremos, portanto, que essa denominação de leitores é bastante relativa, uma vez

que praticamente todos estão presos a leituras indicadas e autorizadas pela Academia e não buscaram ampliar o repertório de leituras como contraponto para uma discussão mais ampliada da Literatura. Dessa forma, podemos observar e concluir pelo mesmo viés que Oliveira (2008); assim como acontece aos professores pesquisados, nossos alunos reconhecem o que é legítimo ler, ou seja, ao longo da trajetória escolar e da Academia foram incorporando e reconhecendo que há leituras autorizadas e que essas são reconhecidas como formadoras de um bom leitor; portanto, cabe a ele (aluno/professor) citar essas leituras como prova de sua competência leitora, expondo as mazelas e adversidades de uma formação precária, sem experiência e autonomia.

Nesse percurso, outro destaque negativo na pesquisa é o fato de que aparece expressivamente a leitura de narrativas, demonstrando que os alunos não têm apreço pela leitura da poesia e por outros gêneros literários menos conhecidos ou privilegiados. Apenas um aluno citou seu interesse por autores como Manoel Bandeira e Fernando Pessoa. Afora isso, também percebemos a pouca referência a autores estrangeiros, apenas Balzac, Eça de Queiros, Umberto Eco e Edgar Allan Poe foram citados. Também sentimos a ausência das literaturas Hispano-Americana e Africana nas vozes dos alunos; talvez isso tenha ocorrido porque são componentes curriculares que pertencem à parte optativa e diversificada do curso, que poucos alunos frequentam.

Enfim, os alunos mostraram que não têm um repertório de leituras e títulos que não aquelas indicadas pelo curso. A única surpresa para Segabinazi (2011), além do aluno que mencionou leituras clássicas universais, foi a alusão à obra *Hollywood*, publicada na década de 60, pelo escritor alemão Henry Bukowski, a qual não pertence ao circuito de leituras canônicas. Assim, foi constatado que no grupo dos alunos pesquisados⁵ apenas dois alunos expandiram seus horizontes de leitura e apresentaram outros universos literários, os demais ficaram restritos à oferta da Academia e, certamente, levarão para as suas salas de aula do ensino básico a mesma perspectiva reconhecida e apreendida na formação inicial do seu curso.

A partir de tais constatações, trazemos à reflexão questionamentos que temos feito ao longo deste texto. Retomamos o pensamento e as indagações: em que medida o curso de Letras poderia instituir, por meio do seu currículo, a experiência de leituras não apenas do que é recomendado ao graduando, futuro professor formador de leitores, visto que, enquanto sujeito leitor lhe é ou lhe deveria ser conferida a autonomia de escolher o que e com que objetivos ler? Para tal, as contribuições da pesquisa de Sales (2013) são mais um conjunto de dados e reflexões que podem nos orientar a encontrar possíveis caminhos e alternativas que precisamos traçar na formação inicial dos nossos alunos e futuros professores de Português e Literatura.

Em vista disso, ao contrário da expectativa criada em torno desse sujeito leitor, o resultado da pesquisa de Sales (2013) aponta para a continuidade de restringir o escopo da realização da leitura, em primeiro plano, a componentes curriculares da área de literatura, como se não fosse objetivo dos componentes curriculares de língua portuguesa trabalhar a experiência leitora desses sujeitos; em segundo plano, mesmo quando as leituras literárias acontecem, são sempre com fins didáticos da própria disciplina de literatura. Ou seja, as obras que os alunos mencionaram ter lido durante o curso, em sua maioria, são indicadas pelos professores das disciplinas de Literatura. Não se trata de obras que os alunos escolhem porque têm objetivos e interesses pessoais de fazê-lo, como dissemos anteriormente. Em outras palavras, a motivação da leitura é puramente didática e para o cumprimento de requisitos da disciplina, como podemos destacar a seguir, a partir de um conjunto de respostas que os alunos⁶ deram ao questionamento sobre como (os modos de ler) as leituras de obras literárias eram desenvolvidas nas disciplinas de Literatura do curso de Letras da UFPB (SEGABINAZI, 2011):

Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres, de Clarice Lispector. Lemos alguns capítulos fazendo a interpretação dialogada depois, na prova, fizemos a dissertação sobre o capítulo que julgamos mais interessante. *A morte e a morte de Quincas Berro D'água*, da mesma forma. [...] trabalho de pesquisa do contexto histórico, vida e obras do autor e outros. (Joana)

Li apenas uma obra: *Jubiabá*, na qual fiz uma crítica. (Lívia)

Literatura Brasileira V. Porque através do seminário que apresentei, aprendi muito com o Pós-modernismo de Guimarães Rosa. (Pedro)

Literatura Brasileira III. O foco do trabalho foi o livro *Dom Casmurro*. Foi um estudo sistemático que resultou em uma monografia. (Maria)

[...] Antes das leituras das obras foram trabalhados textos teóricos, Antonio Candido e Alfredo Bosi, os principais. [...] os professores da Universidade não abordam a questão da metodologia. (Luciano)

Entretanto, ao expandirmos o perfil desses futuros professores, para além da leitura literária, Sales (2013) nos aponta que os discursos dos seus informantes encontram-se permeados de crenças e de concepções de leituras diversas que podem constituir a prática em sala de aula e que, inegavelmente, refletirão na formação de leitores nas salas do ensino básico. Essa afirmação é ratificada na pesquisa de Oliveira (2008, p. 168) quando afirma que

[...] as relações com as leituras e os livros nas histórias de vidas dos professores foi igualmente determinante para o desenvolvimento desses professores como sujeitos leitores [...] percebe-se que a própria consciência do processo de formação como leitores e da posição que ocupam como sujeitos de suas leituras tem consequências na prática de ensino desses professores e em seus posicionamento frente aos alunos.

Portanto, urge a necessidade, na formação inicial, de expor o graduando a refletir sobre as concepções de leitura,

visto que as pesquisas supracitadas – Oliveira (2008), Segabinazi (2011) e Sales (2013) – apontam para noções confusas e diversas sobre o que significa ler.

De acordo com esses dados, ratificamos a preponderância que a competência leitora deve ter na formação do professor, mas que ainda não tem acontecido por manter-se o entendimento de que o ensino e a aprendizagem da língua na escola e na universidade restringem-se a ensinar e aprender gramática classificatória. Nesse sentido, urge que o lugar da leitura, assim como acontece com os componentes que trabalham a gramática, encontre, durante a formação inicial, o respaldo teórico-metodológico que lhe é devido; isso porque, no caso da leitura, parece-nos que não há essa exigência nem por parte dos alunos da graduação nem dos professores da própria Universidade em trabalhar estratégias, métodos, didáticas para o ensino da leitura, diferentemente do que se pensa em relação à gramática.

Dessa forma, vemos que a leitura não é tratada como conteúdo em e para a sala de aula, mas apenas como um meio para aprender outros conteúdos, pois, como assevera Silva (2003), é a leitura relegada a um segundo plano e usada apenas como instrumento para adquirirmos outros saberes, inclusive nos componentes curriculares de língua portuguesa e Literatura. Assim, o que podemos observar tanto nas escolas quanto na própria Universidade é que as aulas de leitura, sobretudo a literária, não acontecem na

sala de aula por, muitas vezes, inferirmos que é preciso dar a teoria literária, teoria sobre o texto literário, teoria sobre gêneros textuais/discursivos em detrimento da experiência leitora. Da mesma forma acontece ao professor na escola que a pretere em relação à gramática. Inclusive é o que podemos constatar na pesquisa de Sales (2013, p. 113) ao questionar sobre disciplinas do curso de Letras que trabalhavam a leitura; em sua maioria, a resposta obtida é que seriam as disciplinas de literatura como já explicitamos anteriormente. Porém, os informantes também citam algumas disciplinas da área de Linguística, como é o caso de Português IV e Redação em língua portuguesa. Entretanto, ao citar as duas disciplinas, os informantes já remetiam ao ensino da gramática, como revela a fala dos alunos quando afirmam que a disciplina de Redação é voltada para leitura, mas diz “...precisa é de gramática”, o que foi atendido, já que adiante, na pesquisa, os alunos dizem que, apesar de a disciplina Português IV voltar-se para a leitura, a professora parou a abordagem da leitura e atendeu à solicitação dos alunos, ou seja, deu aulas de gramática. Podemos atribuir a essa atitude a compreensão tanto do graduando quanto do professor da Universidade do que seria preponderante para formar o professor de Língua e de Literatura.

Contrapondo-se a essa perspectiva, Lerner (2002, p. 79) concebe que, na escola, a leitura é objeto de ensino; para se

tornar objeto de aprendizagem, precisa fazer sentido para o aluno e que, portanto, precisa, entre outras coisas, cumprir o propósito que o aluno conhece e valoriza.

Ao tratar das crenças e concepções que o aluno de Letras tem sobre a leitura, Sales (2013) traz os discursos desse sujeito da leitura na Universidade. Assim, ao questionar sobre o que o graduando de letras lê fora da escola, Sales (2013, p. 121-122) obtém de um dos alunos, já professor do ensino fundamental I, que as leituras por ele realizadas são sempre para adquirir conhecimento que lhe permita lecionar nas séries iniciais. Nessa fala do informante, já podemos inferir que a leitura que realiza na graduação necessariamente precisa dar conta “apenas” de como fazer o aluno ler. Ao enfatizar a importância de “fazer o seu aluno ler”, o informante deixa-nos entrever que ler significa aprender a decodificar. Dessa forma, atribui a leitura a uma etapa de aprendizagem, na qual é premente a necessidade de “alfabetizar”.

Assim, a primeira concepção contemplada na pesquisa de Sales (2013) é a que percebe a leitura enquanto decodificação, que acontece numa determinada etapa da vida escolar e, portanto, ao adquirir a competência leitora nessa instância da vida, ele prosseguirá na aquisição de todos os conteúdos a serem apreendidos na escola.

Nessa concepção, a que tudo nos parece, a formação do leitor nem chega a acontecer, visto que a atividade de leitura está centrada na decodificação das

unidades mínimas da língua, como palavras, frases e até textos. Ao apresentar essa concepção do que é ler, voltamos ao questionamento sobre a formação desse professor que deveria/poderia formar leitores, quando compreende que ler é apenas decodificar. Como afirmam Bordini e Aguiar (1993, p. 16), as habilidades de decodificação da escrita

são apenas operações de base para a leitura e, na vida prática, são dominadas por processos mentais de associações e memórias a partir da motivação do indivíduo ágrafo quando ingressa na escola em busca do domínio da escrita.

Portanto, não são suficientes para formar o leitor, muito menos para “dar a ler” como temos perseguido desde o início do texto.

Outra concepção de leitura registrada na pesquisa de Sales (2013) é a discursiva. Ao analisar a ementa de uma das disciplinas citadas pelos alunos, Sales (2013) apresenta a perspectiva de os sentidos do texto serem gerados na relação leitor – autor. Dessa forma, estão implicadas todas as condições da produção de sentidos do texto. É interessante perceber que, ao citar a disciplina, o aluno graduando deixa entrever que as leituras da disciplina permitiam a formação leitora, visto que os textos apontavam para essa concepção discursiva da leitura. Já na pesquisa de Segabinazi (2011), as análises dos planos de curso e das ementas das disciplinas que compõem o “novo” currículo de Literatura do curso de Letras da UFPB, de 2006, agregaram a extensão “Leitura e análise de obras”

em todas as ementas, muito embora tenhamos visto nas respostas dos alunos aqui já comentadas, como essas leituras são “cobradas” ou exigidas nas aulas de Literatura.

Finalmente na pesquisa a que temos nos reportado nessa etapa do trabalho, a pesquisadora apresenta, a partir das respostas dos alunos, que a leitura tem sido concebida com duas funções sociais: como fruição e como informação (SALES, 2013). A nosso ver, ao chegar a esse patamar de leitura, o leitor passa a escolher tanto do material a ser lido quanto define os objetivos que quer alcançar com as escolhas feitas, inclusive, e, sobretudo, em se tratando da leitura de textos literários.

Nesse sentido, Batista (1994, p. 52) afirma que:

Ao ensinar um determinado objeto, o professor enfrenta, simultaneamente, todas as suas dimensões, que se consubstanciam na aprendizagem do aluno. No caso do ensino da leitura, consubstanciam-se, simultaneamente, em sala de aula, diferentes dimensões desse objeto: a dimensão psicológica implicada no ato de ler e de aprender a ler; a dimensão linguística determinada pelo fato de que se lê e se aprende a ler um objeto linguístico; a dimensão discursiva decorrente do fato de que se lê e se aprende a ler, sob certas condições enunciativas, o produto de determinadas condições de enunciação; a dimensão social, histórica e política resultante das tensões que animam o ato de ler e de aprender a ler. A tarefa de possibilitar a aquisição de um determinado objeto em sala de aula, requer, portanto, do professor, um conhecimento globalizante a respeito do que ensina.

Ainda, retomando as análises feitas por Oliveira (2008), particularmente no que se refere às histórias de vida dos professores de Português e Literatura, especialmente sobre a experiência de leituras literárias, concordamos que, em conformidade com as pesquisas de Sales (2009) e Segabinazi (2011):

A questão que se coloca é a da impossibilidade do docente de realizar leituras de textos mais profundos, para as quais seriam necessárias disposições estéticas que ele parece não ter conseguido desenvolver ao longo de sua formação. Se o próprio professor não pode adquirir tais disposições, mas deve desenvolvê-las com os alunos, como resolver o impasse do ponto de vista do sistema educacional? (OLIVEIRA, 2013, p. 140).

Dirigindo nosso olhar para os problemas e desafios que já foram esboçados ao longo deste trabalho e as propostas e metodologias desenvolvidas sob a mediação do professor, sobejamente já reconhecidas por outras pesquisas e leituras, compreendemos que o impasse está longe de ser resolvido, principalmente, porque as investigações nos apontam a permanência de um ensino tradicional focado na redação do Enem, na historiografia da literatura e na gramática, no ensino médio (CEREJA, 2005; COSSON, 2006; OLIVEIRA, 2008; SEGABINAZI, 2011; SEGABINAZI; SILVA, 2015) e, no ensino fundamental, um “quase tudo ou quase nada”, já que depende muito da perspectiva adotada pelo professor, que pode ser desde uma leitura integral do livro para realizar testes de avaliação ou preencher fichas de leitura e resumo até a limitação e restrição à leitura de

textos a partir única e exclusivamente do livro didático.

Por outro lado, há indícios que mostram resultados positivos quando o professor é um leitor e toma para si a responsabilidade consciente de formar leitores, o que mais uma vez pode ser confirmado por pesquisas que investigam o professor de Português e o ensino de literatura. Por exemplo, na obra *Ensino de Literatura*, em que Cereja (2005, p. 52) deduz que “[...] o sucesso do trabalho com a leitura na escola depende não só do contato direto dos alunos com livros, mas também, e muito, do estímulo oferecido pelo professor e das interações estabelecidas em torno do livro.” O que é corroborado, nas palavras conclusivas de Oliveira (2008, p. 264-265), em sua dissertação de mestrado:

[...] verificou-se que a consciência do próprio processo de formação como leitores e da posição que ocupam como sujeitos de suas leituras tem consequências efetivas na prática docente desses professores e no posicionamento que eles assumem frente a seus alunos, o que, do ponto de vista do ensino, é determinante. O professor que, por meio de sua formação, se torna um leitor literário é capaz de formar alunos leitores literários, desde que ele possa compreender a perspectiva de seus estudantes. Essa capacidade de compreensão de uma perspectiva alheia pode ser fruto, entre outras coisas, da própria experiência estética, advinda da leitura literária.

Assim, considerando as situações vivenciadas pelos professores na escola, pública ou privada, é possível reconhecer e considerar que o protagonismo do professor na formação de leitores depende

muito mais de sua formação leitora, de suas experiências com a literatura do que propriamente de discursos e orientações acadêmicas que lhe prescrevem o que fazer na escola, embora não estejamos abolindo qualquer conhecimento teórico e acadêmico nessa formação e mediação pedagógica. Aliás, o que explanamos até aqui só reforça e tonifica a urgência para o repensar e constituir uma formação inicial também como um *locus* que deve propiciar o encontro do leitor com a leitura e, em particular, com a literatura a partir de práticas leitoras na Academia que lhe ofereçam “experiências”, um “dar a ler” que fuja e transgrida as convenções legitimadas por discursos autorizados da teoria e da crítica para a liberdade do leitor.

Por isso, não encerramos nossas interrogações neste texto, apenas incitamos um olhar mais profundo, que promova no ensino superior uma desordem a partir do reconhecimento de que nossos alunos não são leitores, ou seja, em vez de esperarmos utopicamente classes cheias de leitores que dominem as leituras mais complexas propostas em um curso de Letras, precisamos logo encontrar uma resposta para formar esses leitores que tão intensamente almejamos e reforçamos nos mais diversos lugares e discursos. Em síntese: por que eternizamos a crise da leitura e não mudamos essa realidade? (MAZZANATTI, 2007).

Finais infinitos

Apesar das insuficiências dos alunos, altamente imaturos e despreparados, continuam os professores a organizar e ministrar seus cursos de graduação como tivessem diante de si alunos ideais, ou, ao menos, com alguma leitura, quando não são raros os que chegam à faculdade sem nunca terem lido uma obra literária sequer.
(Osman Lins, 1977)

Podemos considerar que, mesmo a passos lentos, os discursos e pesquisas que revelam e oficializam um novo paradigma para a formação de leitores, sobretudo, na formação inicial de professores no curso de Letras, são necessários e fundamentais para provocar os novos arranjos nas práticas pedagógicas dos professores da educação básica, mas por que não dizer também dos professores do ensino superior. Mesmo diante de componentes curriculares do curso de Letras com ementas que focalizam a leitura, a oportunidade de ler que é dada ao futuro professor ainda é muito insignificante, o que prevalece é a leitura de textos teóricos, muitas vezes sobre a própria leitura em detrimento de textos que levam à fruição da leitura para que aconteça não só no espaço escolar.

Com isso, queremos destacar um sentido positivo para essas discussões, pois impulsionam um repensar, um agir e um transformar a leitura e a literatura no contexto do ensino superior e da escola. Primeiramente, porque não há como não escolarizar a leitura e a

literatura; segundo, porque precisamos avançar na formação inicial dos cursos de Letras e, por último, é indispensável “dar a ler” aos nossos professores e alunos esse mundo ficcional e às vezes inatingível, pois como diz Larrosa (2004, p. 26):

- O mestre de leitura se faz responsável, primeiro, das palavras que recebeu como um dom da leitura e que, por sua vez, quer dar a ler. Essa responsabilidade que se chama respeito, atenção, delicadeza ou cuidado, exige-lhe desaparecer ele mesmo das palavras que dá a ler em sua máxima pureza. E o mestre de leitura se faz responsável também nos novos leitores que deveriam produzir novas leituras. Por isso também tem de desaparecer na leitura do que dá a ler para que seja uma leitura nova e imprevisível.

- O dar a ler do mestre de leitura é um proteger as palavras e um abrir a leitura?

- Seu dar a ler implica sempre um duplo gesto. Por um lado, deve respeitar as palavras que dá a ler para protegê-las tanto do dogmatismo interpretativo como do delírio interpretativo. Por outro, deve abrir a leitura, quer dizer, deve fazer que a leitura seja ao mesmo tempo rigorosa e indecível.

Esse é o jogo ao qual o professor/leitor está submetido frente à mediação da leitura, ou seja, precisa conduzir a interpretação de forma a não controlar demais os sentidos do texto a partir de regras, normas e teorias, mas também não liberar anarquicamente o espaço para o leitor realizar os diálogos que simplesmente “acha” que pode fazer. Com isso, aumenta o compromisso de formar(se) leitores que consigam mergulhar nessa experiência que é “dar a ler”, mas que também consiga agregar

formas para lidar com tantos desafios e exigências advindas das transformações sociais, culturais, políticas, éticas, pedagógicas, entre outras, que se refletem no cotidiano da sala de aula. É nessa corda bamba que o professor se equilibra para realizar as articulações da leitura, sobremaneira, da leitura literária no espaço escolar. Em síntese, entre o leitor e o livro, entre a realidade e a magia ficcional, entre a produção e a criação, existe um elemento de condução, e esse ser real e mágico é o bom professor ou a boa professora de Português e Literatura, que se forma e se constitui a partir de muitos saberes, entre eles os pedagógicos, os disciplinares e os advindos de suas experiências realizadas ao longo de sua vida acadêmica, mas também fora desse espaço de formação.

Em geral, os professores universitários conseguem dar um bom suporte teórico aos seus alunos, de forma que os egressos dominam muito os conteúdos específicos a respeito das concepções e importância da leitura e da literatura e estão bem preparados para a pós-graduação. Significa dizer que a formação acadêmica é ideal para a pesquisa, mas não para a formação didático-pedagógica do professor de Português e Literatura, que necessita, especialmente, das experiências de leitura para acumular um repertório significativo e saber como e por onde caminhar na formação de novos leitores. Para Perrenoud (2002), isso se deve à falta de formação didática do próprio professor universitário.

[...] podemos considerar que os professores universitários, assim como os outros, aprendem com a experiência, melhoram com o passar dos anos e terminam construindo uma forma de *savoir-faire* didática. Chegam a isso apesar de sua ignorância e, às vezes, de seu desprezo pelas ciências da educação, pois sua formação intelectual apurada prepara-os para observar e analisar com frieza o que acontece e para ajustar sua ação em função disso. (PERRENOUD, 2002, p. 49, grifo do autor).

Cyana Leahy-Dios (2001) vai mais longe quando o assunto é o professor universitário e sua responsabilidade na formação docente. Segundo a autora:

É preciso rediscutir a própria formação pedagógica geral dos professores universitários. Sem entender e valorizar o processo de educar, alguns continuarão cavando um imenso abismo entre “nós” e “eles”. É preciso reconhecer que toda disciplina de formação específica nos cursos de Letras é, necessariamente, vinculada a um fazer social, a uma ação pedagógica que é, sempre política. Todas essas necessidades requerem uma renovação revolucionária e exigem que um número significativo de professores doutores pesquisadores abandone a proteção das torres de marfim de seus gabinetes, a segurança impenetrável de seus papéis e, vencendo a repulsa inicial, *passse a frequentar escolas e suas salas de aulas reais*, pois é para lá que se imagina estejam voltadas nossas pesquisas acadêmicas, dedicadas aos interesses da sociedade. (LEAHY-DIOS, 2001, p. 73, grifo nosso).

Essa afirmação nos leva, em primeiro plano, a pensar no lugar que têm ocupado historicamente no Brasil os cursos de licenciatura e a formação de professores. Mediante tal realidade, vemos que só a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) houve a preocupação tanto com a formação inicial

quanto a continuada de professores. Diferentemente do que já se fazia com os bacharelados, cujos estágios aconteciam por um período mais longo, oportunizando uma experiência anterior à entrada no mercado de trabalho.

Nas licenciaturas acontecia e acontece ainda, nos dias atuais, de o licenciando, ao entrar no curso de Letras, já começar a lecionar no ensino básico; atividade que pode servir de experiência na profissionalização. Porém, ao “autorizar” um licenciando a lecionar antes de terminar o curso, dizemos que já nasceu com a vocação e que pode dar aula sem vivenciar e refletir junto a alguém experiente em docência. A compreensão de que se forma professor só na prática em sala de aula afasta(ou) do futuro professor o espaço necessário para adquirir conhecimentos não só da área, especialidades, mas refletir sobre esse formar-se professor e seu papel diante da sociedade e das exigências sempre crescentes de compreender o que deve ensinar e aprender na/para escola e fora dela. Sendo bastante recente essa realidade da formação de professores, podemos apresentar uma justificativa para essa incompreensão do que é ensinar língua portuguesa e literatura, sobretudo, no que concerne à leitura. Dessa forma, em princípio, acreditava-se que ser professor era vocação e, portanto, não havia necessidade de formação.

Com a fala supracitada de Leahy-Dios (2001), chamamos a atenção para as incongruências que são constatadas na formação docente, uma vez que um curso de Licenciatura tem por objetivo

primordial formar professores para atuarem, inicialmente, na educação básica. Outrossim, essa afirmação também deflagra que pouco ou nada temos feito para formar leitores na Universidade e, muito menos, para formar leitores experientes que podem transformar suas práticas dentro e fora do espaço escolar, quando lhe forem cobradas ações efetivas de leitura na futura docência para formar seus futuros leitores/nossos leitores nos bancos da Universidade – um ciclo infinito.

The Licensure of Letters: a space to form (teachers) readers?

Abstract

This article presents the problems and the challenges that it doesn't exhibit on/for reader training of teachers of Portuguese and Literature and students of the Licensure in Letters, demonstrating that the named "reading crisis" originated around the 70s of the twentieth century, it has worsened in the training of teachers that they should teach reading in basic education, especially literary reading. Thus, we highlight the studies and researches of Oliveira (2008), Sales (2009; 2013) and Segabinazi (2011) which they reveal the profile of the teacher and Letters course the student, with aim to show and highlight the urgency which we need to review and evaluate the Letters of course curricula, which form the trainers readers teachers in basic education.

Keywords: Letters. Teacher. Portuguese. Literature. Reading. Reader.

Notas

- ¹ Dados que são corroborados na pesquisa de Gabriela de O. Rodella, realizada em 2008, na rede pública de São Paulo.
- ² Para corroborar os dados, a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2016), em sua quarta edição, também revela o comportamento do professor leitor. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2016.
- ³ Ver dados coletados na pesquisa de Gabriela de. O. Rodella, apresentados na dissertação de mestrado intitulada *O professor de Português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino* (2008).
- ⁴ Os dados utilizados como referência são encontrados nas seguintes teses: *Da(s) história(s) de leitura às práticas de leitores: o discurso de alunos concluintes do Curso de Letras* (2009), de Laurênia S. Sales; *Educação literária e a formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do século XXI* (2011), de Daniela Maria Segabinazi. Ainda, foram usados dados publicados no livro *Leitura: entre proibições, desejos e encantamentos* (2013), de Laurênia S. Sales.
- ⁵ Vale ressaltar que, nas duas pesquisas citadas (teses), os alunos eram concluintes do curso de Letras da UFPB.
- ⁶ Os nomes atribuídos aos alunos nas respostas são fictícios, resguardando suas identidades conforme código de ética.

Referências

- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A leitura, a pesquisa e a formação do professor: o saldo de uma experiência. *A formação do leitor: o papel das instituições de formação do professor para a escola do ensino básico*. São Paulo: Moderna, v. 4, p. 47-58, 1994. (Caderno Educação Básica).
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Obras escolhidas. Tradução Paulo S. Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. v. 1.

- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira (Org.). *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares Nacionais: Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC/Semtec, 1998.
- BRASIL. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Capítulo 2, Conhecimentos de Literatura. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. v. 1.
- CAETANO, Santa Inês P. Professor de língua e literatura: o que se espera desse profissional In: FLORES, Onici C. (Org.). *Ensino de Língua e Literatura: alternativas metodológicas*. Canoas: Ed. da Ulbra, 2001.
- CEREJA, Willian Roberto. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com a literatura*. São Paulo: Atual, 2005.
- CHIAPPINI, Ligia. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide L.; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- KRAMER, Sonia. Infância, cultura e educação. In: PAIVA, Aparecida (Org.). *No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LARROSA, Jorge. Dar a ler...talvez In: _____. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Tradução Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LEAHY-DIOS, Cyana. *Língua e literatura: uma questão de educação?* Campinas, SP: Papirus, 2001.
- LEITE, Lígia Chiappini. *Invasão da Catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LINS, Osman. *Problemas inculturais brasileiros: do ideal à glória*. São Paulo: Summus Editorial, 1977.
- MAZZANATI, Vera Lúcia. *Ensino de literatura brasileira em cursos de Letras e formação de professores: entre os discursos e as práticas*. 2008. Tese (Doutorado em Letras – Estudos Literários) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigitaluel.br/teses_dissertacoes.php>. Acesso em: 30 out. 2008.
- JAUSS, Hans Robert et al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- OLIVEIRA, Gabriela Rodella. *O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07102008-101148/pt-br.php>>. Acesso em: 2 set. 2016.
- _____. *O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino*. São Paulo: Alameda, 2013.
- PERRENOUD, Phillippe. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SALES, Laurênia S. *Da(s) história(s) de leitura às práticas de leitores: o discurso de alunos concluintes do curso de Letras*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009. Disponível em: <<http://rei.biblioteca.ufpb.br/jspui/browse?type=author&value=SALES%2C+Laur%C3%AAnia+Souto>>. Acesso em: 4 set. 2016.

SALES, Laurênia S. A leitura (in)certa: reflexões sobre a formação leitora de licenciandos em letras. In: _____. *Leitura: entre proibições, desejos e encantamentos*. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2013. p. 87-136.

SEGABINAZI, Daniela M. *Educação literária e a formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do Século XXI*. 2011. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/6177>>. Acesso em: 3 set. 2016.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Conferências sobre leitura: trilogia pedagógica*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

TARDIF, Jean. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.

YUNES, Eliane. Políticas de formação do leitor. Por uma política nacional de leitura. In: CADERNO EDUCAÇÃO BÁSICA. *A formação do leitor: o papel das instituições de formação do professor para a escola do Ensino básico*. São Paulo: Moderna, 1994. p. 10-26. v. 4.