

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TRAJETÓRIAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO
DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA:
DA FORMAÇÃO INICIAL À AÇÃO DOCENTE

RITA PABST MARTINS

ORIENTADORA: ROSANA MARA KOERNER

Trabalho e Formação Docente

Joinville - SC

2014

RITA PABST MARTINS

TRAJETÓRIAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO
DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA:
DA FORMAÇÃO INICIAL À AÇÃO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Rosana Mara Koerner.

JOINVILLE – SC

2014

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

Martins, Rita Pabst

M379t Trajetórias do letramento literário de professores de língua portuguesa: da formação inicial à ação docente / Rita Pabst Martins ; orientadora Dra. Rosana Mara Koerner – Joinville: UNIVILLE, 2014.

179 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Letramento literário. 2. Formação docente. 3. Professor – Língua Portuguesa. I. Koerner, Rosana Mara. (orient.). II. Título.

CDD 378.98

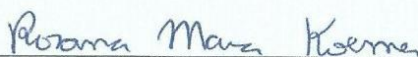
Termo de Aprovação

“Trajetórias de Letramento Literário de Professores de Língua Portuguesa: Da Formação Inicial à Ação Docente”

por

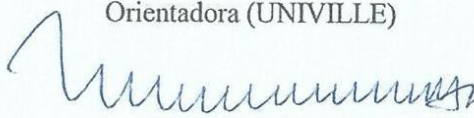
Rita Pabst Martins

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



Profª. Dra. Rosana Mara Koerner

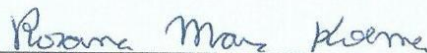
Orientadora (UNIVILLE)



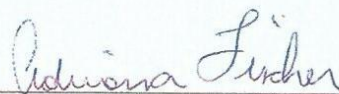
Profª. Dra. Márcia de Souza Hobold

Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

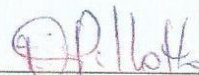
Banca Examinadora:



Profª. Dra. Rosana Mara Koerner
Orientadora (UNIVILLE)



Profª. Dra. Adriana Fischer
(FURB)



Profª. Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto
(UNIVILLE)

Joinville, 26 de novembro de 2014

DEDICATÓRIA

Ao meu marido, Adones Martins, assim como eu professor, que “topou” esse desafio comigo sabendo que seria um tempo de mudanças e transformações. À minha filha, Catarina, que está em plena inserção no universo do letramento e me perguntou muitas vezes se eu ainda precisava estudar muito mais: “Sim, minha filha, mamãe ainda precisa estudar muito mais...”.

AGRADECIMENTOS

É chegado o momento de agradecer. A lista é sempre interminável, difícil de ordenar e perigosa, pois pode se tornar uma armadilha: uma pesquisa cuja perspectiva são as trajetórias não pode desconsiderá-las nesse momento. Minha trajetória é constituída de contribuições múltiplas, por vezes discretas, por vezes imensas, nem sempre agradáveis, afinal, as dificuldades levam à superação. Início minha lista, portanto, tentando manter a ideia da trajetória:

- Aos meus pais Ilse e Aldo, minhas irmãs Raquel, Rubia, Juliana, Sara e Taís, meus tios Inwald (*in memoriam*) e Asta, que tão significativamente compõem minha primeira casa, minha primeira família e minha base;
- À minha madrinha Roselene que me presenteou com meu primeiro livro de literatura infantil, inesquecível;
- Ao programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo acolhimento e pela oportunidade, e em extensão, a todas as professoras do programa que com sabedoria nos conduziram até aqui;
- À minha orientadora, Profa. Dra. Rosana Mara Koerner, que tão paciente e sabiamente conduziu esta pesquisa e cujo exemplo já é uma referência para mim;
- Às professoras Dra. Adriana Fischer e Dra. Sílvia Sell Duarte Pillotto, pelas contribuições na qualificação desta pesquisa, imprescindíveis nesta trajetória;
- À professora Dra. Marly Krüeger de Pesce, por aceitar ser suplente da banca, contribuindo desta forma com este trabalho;
- Aos meus amigos da turma III do mestrado: Ana, André, Andréia, Cleide, Denise, Edilamar, Felipe, Ingrid, Maéle, Miriane, Rui e Valdiclea. Em especial, ao meu amigo, parceiro na pesquisa, Thiago Hinkel, cuja contribuição foi fundamental e tornou esse percurso mais agradável e divertido;
- Aos meus amigos Reginaldo, Rosilda e Juliana, incentivadores constantes e companheiros de leituras;
- Aos meus amigos professores e aos meus alunos da Escola de Educação Básica Vereador Guilherme Züege, de hoje e de antes, que provocam em mim essa constante inquietação diante dos desafios da educação;
- Ao PIBPG da UNIVILLE pelo apoio financeiro.

*Eu quase que nada não sei.
Mas desconfio de muita coisa.*

Guimarães Rosa

RESUMO

A presente dissertação está vinculada ao projeto “Trajetórias de letramento de professores de língua materna: da formação inicial à ação docente”, da linha de pesquisa “Trabalho e Formação Docente”, do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. Esta pesquisa tem como objetivo compreender nas trajetórias de estudantes e egressos do curso de Letras dessa universidade de que forma esses sujeitos estão se constituindo como professores de Língua Portuguesa e como percebem as contribuições de sua formação inicial para a prática pedagógica no que se refere ao envolvimento com a literatura. Sendo a abordagem adotada a qualitativa, a coleta de dados foi feita por meio de questionário já na fase exploratória e posteriormente por meio de entrevistas semiestruturadas. O questionário foi respondido por 45 estudantes do curso de Letras, sendo 24 do 1º ano e 21 concluintes. Desses, 4 estudantes de cada fase foram selecionados para a entrevista, tendo como critérios de inclusão aqueles com maior e com menor envolvimento com a literatura. Para a seleção dos egressos foi utilizada a técnica *snowball*, em que o primeiro egresso escolhido foi um professor de reconhecida atuação na docência e envolvimento significativo com a literatura. Esse egresso indicou o próximo, e assim subseqüentemente até ser alcançado o número esperado de quatro egressos, totalizando, dessa forma, 12 entrevistas com estudantes e egressos. Para discutir aspectos relacionados à formação docente, embasam esta dissertação autores como Tardif (2002), André (2010), Marcelo (2009), Arroyo (2007), Gatti (2009, 2010), Roldão (2008) entre outros. Em relação ao letramento, destacam-se Street (1984, 2010), Soares (2002, 2012), Kleiman (2006, 2007). Cosson (2012) e Paulino (1999, 2010) abordam o letramento literário. Leontiev (2000) embasa a abordagem sobre a educação estética, e Sartre (1993) e Cântido (1976) fundamentam a questão do texto literário. A análise dos dados foi feita sob o viés da Análise Crítica do Discurso, segundo Fairclough (2001). As entrevistas são abordadas sob a perspectiva de que as trajetórias se constituem em um processo do qual participam muitos fatores, significativos para a compreensão do sujeito tal como ele se anuncia em seus dizeres. Foi possível perceber, a partir da análise, que o curso de Letras é procurado por razões diversificadas e que a maioria dos estudantes já participava de práticas e eventos de letramento literário anteriores ao ingresso nesse curso, sendo que a formação, portanto, funciona como agência de letramento literário no sentido de aprofundar as práticas que já faziam parte das trajetórias desses sujeitos. A carreira docente não se configura como o foco para o ingresso nesse curso, sendo que os egressos, professores atuantes na área de formação inicial, não tinham inicialmente a intenção de se tornarem professores. Esta perspectiva profissional é, portanto, uma construção com a qual o curso de Letras também contribui. Os desafios relacionados ao trabalho docente são citados por estudantes e egressos, emergindo no discurso de estudantes certa insegurança em relação à carreira, mas também o da superação no caso dos egressos.

Palavras-Chave: Formação docente, letramento literário, professores de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The present work is connected to the research project "Trajetórias de letramento de professores de língua materna: da formação inicial à ação docente", from the research line "Trabalho e Formação Docente", of the Master program in Education at the University of Joinville and Region - UNIVILLE. This research aims at understanding, within the trajectories of students and alumni of this university's Language Teaching program, how these students are being constituted as Portuguese teachers and how they perceive the contributions of their initial training to their pedagogical practice regarding their involvement with literature. Being that we decided on a qualitative approach, data collection was carried out by means of a questionnaire, in the exploratory phase, and of semi-structured interviews. The questionnaire was filled out by 45 students of the Language Teaching Program, 24 from the 1st year and 21 from the last year. Of these, four students from each phase were selected for an interview, including those with higher and lower involvement with literature. For the selection of the alumni, the snowball technique was used. According to this approach, the first alumnus chosen was a teacher with a recognized role in teaching and with a meaningful engagement with literature. This alumnus indicated the next one, and so subsequently until the expected number of four alumni was reached, totaling, thus, 12 interviews with students and alumni. To discuss issues related to teacher training, this work is supported by authors such as Tardif (2002), André (2010), Marcelo (2009), Arroyo (2007), Gatti (2009, 2010), Roland (2008) among others. In relation to literacy, we highlight Street (1984, 2010), Smith (2002, 2012), Kleiman (2006, 2007). Cosson (2012) and Paulino (1999, 2010) approach the literary literacy. Leontiev (2000) underpins the approach to aesthetic education, and Sartre (1993) and Candido (1976) underlie the issue of the literary text. Data analysis was carried out under the Critical Discourse Analysis perspective, according to Fairclough (2001). Interviews were addressed from the perspective that personal trajectories are constituted in a process involving many factors, which are significant to understanding subjects as they announce themselves in their speech. It was possible to observe, from the analysis, that the Language Teaching Program is sought for diverse reasons and that most students already participated in literary literacy practices and events prior to enrollment in this course, being that training, therefore, acts as a literary literacy agency by means of deepening the practices that were already part of the trajectories of these subjects. The teaching career is not configured as the focus for joining this course, being that the alumni, teachers working in the initial training area, did not initially intend to become teachers. This professional perspective is, therefore, a construction which the Language Teaching Program also contributes to. Challenges related to teaching are cited by students and alumni, emerging within the discourse of students as a certain insecurity related to career, but also as a means of superation, in the case of graduates.

Keywords: Teacher education, literary literacy, Portuguese teachers.

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS

- ACT** – Admitido em Caráter Temporário
- ACD** - Análise Crítica do Discurso
- ANPEd** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CELLIP** – Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná
- CHB** – Centro de Ciências Humanas e Biológicas
- E.F.** – Ensino Fundamental
- E.M.** – Ensino Médio
- IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LEPROF** – Trajetórias de letramento de professores de língua materna
- MEC** – Ministério da Educação
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIBID** - Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência
- PIBPG** – Programa Institucional de Bolsas de Pós-graduação
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- SciELO** - [Scientific Electronic Library Online](#).
- TCLE** – Termo de consentimento livre e esclarecido
- UFSC** – Universidade Federal de Santa Catarina
- UNIVILLE** - Universidade da Região de Joinville

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Leituras das pessoas que moram com o estudante	81
Gráfico 2 – Influência na escolha dos livros	83
Gráfico 3 – Motivos que levaram à escolha pelo curso de Letras	86
Gráfico 4 – Quem mais influenciou os leitores a ler	103

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1 - Balanço da produção	21
Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa	73
Quadro 2 – Quem são os entrevistados	89
Quadro 3 – Agências e agentes de letramento	94
Quadro 4 – A formação inicial na voz dos entrevistados	113
Quadro 5 – Identidades do professor de Língua Portuguesa	130
Quadro 6 – Perspectivas profissionais e ações docentes	139

SUMÁRIO

1 SOU PROFESSORA: UMA TRAJETÓRIA EM QUE DOCÊNCIA E LITERATURA SE ENTRELAÇAM	11
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ALGUMAS IMPLICAÇÕES.....	29
2.1 Formação de professores.....	30
2.2 Desenvolvimento profissional.....	35
2.3 Condições de trabalho e trabalho docente	39
2.4 A constituição de identidades no trabalho docente	41
2.5 O professor e a disciplina Língua Portuguesa.....	44
3 LETRAMENTOS, LITERATURAS, LETRAMENTOS LITERÁRIOS	50
3.1 Letramento e letramentos.....	50
3.1.1 Modelos de letramento	53
3.1.2 Práticas e eventos de letramento	54
3.1.3 A escola como agência de letramento	56
3.2 Literatura e leitor: uma relação indissociável.....	59
3.3 Letramentos literários	65
4 PERCURSO METODOLÓGICO	71
4.1 Sujeitos da pesquisa e coleta de dados	73
4.2 A escolha dos instrumentos de coleta de dados	77
4.3 Considerações teóricas para a análise de dados.....	79
4.4 Os sujeitos a partir dos questionários	80
4.4.1 Da contação de histórias à escolha profissional.....	84
4.5 Os entrevistados	89
5 TRAJETÓRIAS EM ANÁLISE: ESTUDANTES E PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E O LETRAMENTO LITERÁRIO.....	92
5.1 Trajetórias dos sujeitos: agências, agentes e ações anteriores à formação inicial	94
5.2 A formação inicial: agência de letramento literário e docência.....	112
5.3 A constituição da identidade do professor de Língua Portuguesa na percepção dos sujeitos	129
5.4 A profissão docente: perspectivas e ações	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS.....	154
APÊNDICES	165

1 SOU PROFESSORA: UMA TRAJETÓRIA EM QUE DOCÊNCIA E LITERATURA SE ENTRELAÇAM

Das Utopias

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!*

Mario Quintana (2004)

“Peixinho dourado vivia feliz a nadar, nas águas verdes e azuis do mar...”. Não lembro quem escreveu essa história infantil, possivelmente nenhum escritor famoso, mas nunca vou me esquecer dela, o primeiro “livro de literatura” só meu! Eu e peixinho dourado passamos muito tempo juntos, eu sabia a história de cor, mas ele se foi entre as brincadeiras de criança, não sei o que fiz com ele... Será que é assim que começa a minha história com a literatura? Ou será que foi antes, com as narrativas orais do meu tio e as canções meio épicas do meu pai? Onde está o despertar para a leitura literária? Essa pergunta persegue a pesquisa que será aqui descrita, com o risco de não haver resposta, ao menos uma única resposta, afinal, desconfio que as respostas sejam muitas e tão plurais que parece difícil organizá-las, encontrar um padrão para elas, ou agrupá-las de forma coerente.

A leitura sempre fez parte da minha vida. Meus pais não liam livros de literatura infantil para mim e para minhas irmãs, mas as histórias sempre circularam em nosso meio. Ouvi muitas histórias contadas por um tio que fazia o papel de avô/pai mais velho, ouvia meu pai cantar músicas que continham narrativas, e essas eram as que mais me fascinavam. Ouvia histórias da Bíblia em casa e no Culto Infantil¹.

Aos 4 anos passei a frequentar a escola – o Jardim. Quando comecei a ler, não sei ao certo com que idade, lia as histórias da “Bíblia Para as Crianças” (VRIES, 1968). Na escola não tive sustos. Era preciso primeiro brincar, mais tarde ler e escrever, e eu gostava disso. Desde os 4 anos até o fim do Ensino Fundamental

¹ Encontro semanal para crianças organizado pela Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, em que são lidas/contadas histórias bíblicas entre outras atividades.

frequentei a mesma escola, com pouquíssimas faltas (minha mãe não as autorizava), e tive bons professores. A partir da 5ª série – hoje 6º ano – tive aulas de Língua Portuguesa com uma professora muito séria, dedicada e inspiradora. Ela nos levava até a biblioteca – uma sala de aula adaptada – e lia romances, aos poucos, cada vez um capítulo, para nos deixar com curiosidade para a próxima vez. Depois, cada um escolhia o que queria ler, podíamos levar os livros para casa.

Gostaria de contar a ela que deu muito certo essa estratégia; li muita literatura infanto-juvenil nesses anos. A série Vagalume com certeza fez parte da minha trajetória. Não posso contar a essa professora o quanto ela foi marcante porque ela faleceu nas férias, entre a 7ª e a 8ª série, de uma maneira trágica, deixando muitos alunos órfãos da professora de Língua Portuguesa que fez a diferença.

Encontro, nas palavras de Paulo Freire (2011, p. 70), aquilo que para mim seria a definição dessa professora, de sua importância em minha formação:

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos.

Talvez, pela forma como essa professora conduzia suas aulas, com a sensibilidade que demonstrava em relação à prática educativa, depois desse período, eu já tinha sido fisgada pelo universo dos livros. No Ensino Médio, em outra escola, também pública, conheci os clássicos. As aulas focavam, conforme é comum na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, nos movimentos literários e no contexto histórico. Lia as indicações da professora, mas continuei lendo outros livros de forma aleatória, ou porque alguém falava do autor, ou porque o título chamava minha atenção, ou por outro motivo qualquer. Estava sempre com um livro à minha disposição.

Em casa, me refugiava nas histórias, nas horas vagas. Meus pais são agricultores e eu e minhas irmãs (somos em 6 meninas!) sempre ajudamos no trabalho na roça e nas tarefas domésticas. As duas mais novas (gêmeas) participaram menos dessa fase; então, dividíamos as atividades entre nós quatro, e eu sempre preferi o trabalho na roça.

Também trabalhei como diarista e como babá fazendo alguns “bicos” para participar das atividades de um grupo de jovens da igreja que eu frequentava e

comprar os materiais que a escola pedia, pois como é de conhecimento geral, o dinheiro na vida do pequeno agricultor é pouco. Em compensação o trabalho é muito. Como alguém assim chega a um Mestrado em Educação?

Até o fim do Ensino Fundamental eu gostava muito de matemática, apesar de já ter sido fisgada pela leitura, conforme relatei acima. Mas, como a professora de Língua Portuguesa nos deixou no último ano, e as aulas do substituto não tinham a mesma atratividade, meus interesses se voltaram naquele momento para a matemática. No entanto, no Ensino Médio, mudando de escola porque a primeira ainda não tinha essa fase de ensino, me deparei com outra realidade da escola pública. Muitos professores não habilitados, constantes aulas vagas por falta de professores, aulas “matadas”..., enfim, mesmo sendo a mesma rede (ambas escolas estaduais), a rotina era bem diferente².

Cabe ressaltar aqui aquilo que compreendo hoje sob outra perspectiva. Se naquele momento, diante da situação, culpabilizava os professores, hoje, como professora, percebo que essas questões vão além do próprio professor. Conforme Nóvoa (1999, p.13-14),

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural.

As cobranças em relação aos profissionais da educação são latentes e amplamente difundidas, inclusive em campanhas televisivas. No entanto, Paulo Freire (2011, p. 64-65) já destacava um aspecto pouco discutido na sociedade em geral: “O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico”. Assim, percebo que não é possível discutir a docência por apenas um viés, o que possibilitaria um olhar parcial, insuficiente.

Voltando à minha formação, já no Ensino Médio, a matemática deixou de ser tão atrativa. Nem lembro de todos os professores que tive nessa disciplina, tantas

² Entrei no Ensino Médio em 1995, quando o curso ainda era chamado de 2º grau, e fiz o que se designava “Científico”. O período corresponde ao aumento significativo da demanda nas escolas públicas brasileiras, com a implementação da Constituição de 1988, preconizando o ensino fundamental obrigatório e gratuito e a sua extensão progressiva ao ensino médio. Além disso, compreende também a nova LDB, de 1996. (Conf. ARANHA, 2006)

foram as trocas. Nenhum deles me marcou de forma positiva. Já em Língua Portuguesa e Literatura, tive a mesma professora durante os três anos e me destaquei principalmente na gramática. Sempre tive dificuldades em responder perguntas cujas respostas eram muito óbvias, por isso não me saía tão bem nas provas de literatura. Talvez porque, como explica Solé (1998, p.35), o trabalho com a leitura costuma ser “ler o texto e, a seguir, responder a algumas perguntas sobre ele, geralmente referentes a detalhes ou a aspectos concretos”. Essas perguntas sobre aspectos concretos, como a autora explica, atividade prevista em manuais e guias didáticos e entendida pelos próprios professores como de compreensão leitora, são, no entanto, apenas medidores da compreensão, sendo que dessa forma não se ensina a compreender. Como essas perguntas, que a professora possivelmente considerasse de compreensão, não satisfaziam minha ânsia por discutir o texto literário, nem sempre minhas respostas eram as “corretas”.

No terceiro ano, hora de decidir o futuro, escolher que vestibular prestar (ou não prestar vestibular nenhum), pensei: eu gosto de ler, vai ser bom estudar (obrigação) uma coisa que eu já faço por prazer; também gosto de escrever; essa é uma mensalidade “possível” de se pagar; esse é um curso que tem em Joinville: fui para Letras.

Aí está: as classes menos favorecidas indo para as licenciaturas³, nas faculdades particulares. Segundo Bagno (2002, p. 195):

Pesquisas do próprio Ministério da Educação mostram que os estudantes de letras (e dos demais cursos que formam tipicamente professores do ensino fundamental e médio) provêm, em grande maioria, de classes sociais pobres, que veem na profissão docente uma oportunidade de ascensão social. São, portanto, pessoas oriundas de estratos sociais médio-baixos sem muitas condições de letramento: leem muito pouco e raramente escrevem.

Pode parecer banal, mas foi um grande passo na minha família. Minha irmã mais velha já tinha terminado o Ensino Médio e não passou no vestibular (ela tinha tentado uma faculdade estadual).

³ No artigo “Formação de professores no Brasil: características e problemas”, cujos dados são de pesquisas coordenadas pela autora e publicadas nos anos 2008 e 2009, Bernardete Gatti afirma: “Entre os estudantes dos cursos de nível superior para a docência, 50,4% situam-se nas faixas de renda familiar média, cujo intervalo é de três a dez salários mínimos. Ligeiras variações favorecem os estudantes das demais licenciaturas, em relação aos alunos de Pedagogia nas diferentes faixas salariais, superiores. Observa-se, entretanto, uma clara inflexão em direção à faixa de renda familiar de até três salários mínimos (39,2%) e escassa a frequência de sujeitos nas faixas de renda acima de dez salários mínimos”. (GATTI, 2010, p.1363)

Eu ainda não tinha um emprego, mas passei e me matriculei no curso. Depois, comecei a trabalhar como auxiliar de escritório; ganhei bolsa parcial (Artigo 170)⁴, e o tempo passou. Queria começar a dar aulas, mas as pessoas me desestimulavam: “o estado paga mal (quando paga), os alunos incomodam, você vai levar muito trabalho pra casa, e ainda tem as coisas da faculdade pra fazer”. No entanto, quando estava no terceiro ano, a empresa em que trabalhava fechou, e decidi iniciar minha carreira docente. Comecei a trabalhar na mesma escola em que me formei no Ensino Médio; agora era colega de alguns dos meus ex-professores, substituindo uma professora readaptada.

Trabalhei nessa escola por três anos, sempre substituindo a mesma professora, sempre um pouco depois de o ano letivo já ter iniciado, pois ela precisava encaminhar a documentação relativa à sua readaptação. Portanto, fui professora Admitida em Caráter Temporário (ACT)⁵ durante esse período. Foram anos de aprendizagem; no entanto, não tive muito apoio como iniciante. Acreditava nas orientações que recebia na graduação, tentando dar aulas diferenciadas e empolgantes. Huberman (2007) trata desse estágio da docência, que abrange os dois ou três primeiros anos da carreira, apontando para dois polos, o de “sobrevivência”, também chamado de “choque do real” e o de “descoberta”. De acordo com o autor (id. ibid., p. 39) “o aspecto da ‘descoberta’ traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade [...], por se sentir colega num determinado corpo profissional”. Então, apesar do entusiasmo que caracteriza esse início da docência, também passei pelo choque do real. Por isso, muitas vezes não sabia o que fazer com a agitação em que se transformava a minha sala de aula. É claro que durante esse tempo as minhas turmas eram as que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem na escola, afinal, o professor mais velho da casa escolhe as turmas mais tranquilas, e assim sucessivamente, sendo que os ACTs ficam geralmente com as turmas mais difíceis de trabalhar. Esta organização de escolha de turmas talvez

⁴ “O Programa Bolsa de Estudos e Bolsa de Pesquisa do Governo de Santa Catarina tem fundamentação legal no Artigo 170 da Constituição Estadual e na Lei Complementar nº 281, de 20 de janeiro de 2005 e Lei Complementar nº 296 de 25 de julho de 2005. Trata-se de um programa de inclusão social, voltado para a Educação Superior. O Projeto beneficia diretamente os alunos economicamente carentes, proporcionando-lhes a gratuidade total ou parcial das mensalidades”. (Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/educadores/bolsasart170>>, Acesso em: 12/2/2014)

⁵ Professor admitido em caráter temporário, no Estado de Santa Catarina, é contratado até o fim do ano letivo corrente, devendo realizar prova de classificação anualmente para concorrer às vagas excedentes ou vinculadas a professores efetivos afastados da função.

esteja relacionada com o ciclo de vida profissional também apontado por Huberman (2007), sendo que o autor analisa estudos que indicam uma fase chamada de “desinvestimento”, quando o professor passa a evitar complicações e novos empreendimentos, ou até desafios em sua carreira. Algumas turmas são mais desafiadoras do que outras, e, ao que parece, a partir de uma determinada fase, os professores passam a evitá-las procurando maior serenidade.

Então, ao contrário do que se pode pensar, por eu estar na escola que me formou, não tive apoio nem orientação alguma. Recebi, sim, algumas advertências, “puxões de orelha” para aprender a lidar com o sistema. Ainda na graduação, prestei o concurso para o Estado; não poderia assumir enquanto não estivesse formada, mas resolvi arriscar.

Voltando a falar sobre a graduação, quando iniciei (1998) não havia a opção de se fazer licenciatura única (habilitação apenas para Português) ou dupla (habilitação para Português e Inglês), todos fazíamos Português e Inglês, cinco anos completos. Tudo bem. Mas... eu não sabia inglês. Fiz alemão durante todo o Ensino Básico. Não entendi “What’s your name?” quando a professora perguntou. Nessa época, a faculdade dividia a turma em duas para as aulas de inglês, e eu obviamente fui para a turma de iniciantes. Apesar das dificuldades com o inglês no início, sempre fui aprovada em todas as disciplinas sem exame. Fico feliz por tudo ter acontecido dessa forma. Talvez, se pudesse optar, tivesse feito apenas português, e teria fechado uma porta na minha carreira. Assim, hoje, divido minha carga horária entre as duas disciplinas, o que amplia minhas possibilidades em relação às turmas e aos horários em que trabalho. Além disso, já trabalhei em cursos de inglês, experiência que também me ensinou muitas coisas.

Entre essas coisas que aprendi, está uma que marca minha trajetória como docente: meu caminho está na escola pública. Vou discutir isso melhor um pouco mais adiante.

Fiz o estágio, que era apenas no último ano, na mesma escola em que trabalhava como ACT. Assim que me formei, em fevereiro de 2003, fui chamada pelo concurso que havia prestado. Tive o que na época considerei sorte, pois havia vaga em uma das três escolas estaduais do meu bairro, embora essa escola não seja a mais próxima da minha casa. Efetivei-me e ainda trabalho nessa mesma escola.

Já naquele ano, no segundo semestre, recém-graduada, fiz uma disciplina no Mestrado em Teoria da Literatura na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC como aluna especial: "Teopoética". Foi uma oportunidade interessante de entrar em contato com o universo da pesquisa. Eu tinha apenas 22 anos, nenhuma experiência como pesquisadora, mas o desejo de estudar mais. Percebi que precisava me preparar melhor para encarar um mestrado. Fiz uma especialização em Literatura Brasileira e Construção de Texto, pela Faculdade Padre João Bagozzi, de Curitiba, PR, numa turma organizada em Joinville, em 2005 e 2006. Nessa especialização, conheci uma professora que nos incentivou muito, a mim e aos meus amigos interessados em literatura. Encaminhamos nossos artigos para um congresso e fiz minha primeira apresentação de trabalho em evento, com publicação em Anais, no XVIII Seminário do CELLIP – Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná. Universidade Estadual de Ponta Grossa, com apresentação do trabalho "Maria: virgem, louca, santa – uma questão de leituras...", 2007.

Em meu ambiente de trabalho, como professora efetiva, passei por novas dificuldades. Já tinha alguma experiência de sala de aula, não tinha mais a ilusão de que poderia transformar a realidade dos meus alunos como por um passe de mágica, ou como nos filmes em que um único professor faz toda a diferença na escola. Ainda acredito fazer a diferença. No entanto, sei que é uma utopia o que persigo, no sentido da utopia dos versos de Mario Quintana que abrem essa introdução. Conforme Paulo Freire (2011, p.110), "se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode".

Com esse pensamento, tendo feito meu ensino básico em escola pública, trabalhando em escola pública, percebo, no entanto o quanto o sistema é injusto e excludente. Percebo como a escola repete, a despeito de todas as discussões em torno dela, em muitos casos, o ideal capitalista de formar mão-de-obra qualificada a ponto apenas de suprir as necessidades do mercado de trabalho. Nada daquilo que está no texto bem elaborado dos Projetos Político Pedagógicos (PPPs) das escolas (formar cidadãos conscientes e críticos...).

Conforme Althusser (1985, p.56) "a reprodução da força de trabalho se dá, no essencial, fora da empresa". A partir dessa prerrogativa, o filósofo desenvolve o conceito de Aparelho Ideológico de Estado, entre os quais está a escola. A escola seria, portanto, instrumento dos interesses capitalistas.

Ao contrário da visão mercadológica de educação, na contramão dessa perspectiva da reprodução conforme os ideais do liberalismo econômico, Paulo Freire (2011, p. 121) defende uma escola em que o educando assumisse seu papel de sujeito atuante em sua própria formação:

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de 'amaciá-la' ou 'domesticá-la'.

Conforme Rojo (2009, p. 21), “a realidade excludente da escola no Brasil (é a de que) homens trabalhadores e chefes de família devem estar no mundo do trabalho não qualificado, mão de obra barata, e não mais na escola”. A autora discute dados analisados por Leon e Menezes-Filho, que mostram os índices de evasão escolar, aprovação e reprovação. De acordo com esses dados, há um perfil de exclusão que atende a essa demanda do mercado de trabalho.

Então, minha utopia é esta: uma escola pública para todos, pois é esse o ideal da educação, e de qualidade (termo muito genérico, eu sei, mas não encontro outro que o substitua com precisão). Nas palavras de Paulo Freire (2011, p. 52), “sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las”. É nessa constante busca por ser melhor e melhorar as coisas, que busquei o mestrado.

Já havia pensado em um Mestrado em Educação, logo depois de me formar, mas fui desestimulada por ex-professores, por se tratar de um campo muito amplo. Fiz a disciplina em Teoria da Literatura, como já contei, e fiz a especialização. Como em Joinville não tínhamos ainda o mestrado⁶, passei algum tempo amadurecendo como profissional e como pessoa. Busquei informações sobre o mestrado da UNIVILLE e percebi que era o meu caminho. Tinha alguma coisa me incomodando, não podia me conformar com os rumos da educação pública, mas não sabia o que fazer, além de participar de greves e manifestações, discutir com outros professores e procurar entender porque aceitamos as coisas como elas estão.

Ainda nas palavras de Paulo Freire (2011, p. 53), acredito que “minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se

⁶ O Mestrado em Educação da UNIVILLE foi aprovado em 2010 tendo início em 2011. (http://community.univille.edu.br/mestrado_ed/index/259345, acesso em 22/08/2014).

insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história”.

Nessa ânsia de ser sujeito da história, da minha história, de não ser consumida pelo conformismo e pela comodidade, de não querer repetir os discursos de professores cansados e desmotivados, desgostosos da profissão e sem expectativas nem utopias que os guiem, precisava fazer alguma coisa que me instigasse e abrisse novos horizontes.

No entanto, a literatura ainda me chamava. Como professora, sempre busquei despertar nos alunos a percepção de que ela pode transformar. Não o mundo, talvez, mas as pessoas.

Como unir na pesquisa de mestrado essas duas vertentes: a educação e a literatura? Hoje, está evidente. Mas ainda não o era naquele momento.

Então, quando entrei no Mestrado em Educação, na linha de pesquisa “Trabalho e Formação Docente”, sob a orientação da professora Doutora Rosana Mara Koerner, depois de algumas conversas, unimos aquilo que me interessava: educação e literatura, desenvolvendo uma pesquisa sobre letramento literário de estudantes e egressos do curso de Letras.

O interesse pelo curso, seus estudantes e egressos, se deve ao fato de que também passei por essa formação, e, apesar de reconhecer que há professores lecionando literatura sem terem um envolvimento pessoal com ela, como há professores que não gostam de ser professores, há outros tantos cujas experiências se mostram reveladoras da importância da literatura na mudança social.

Entre na licenciatura já com o hábito de ler, no entanto, a escolha por textos mais maduros, por uma literatura mais elaborada, se deu durante a graduação. Também foi na graduação que percebi que havia escolhido uma carreira profissional desafiadora, com todos os conflitos a ela relacionados.

Dessa forma, por acreditar no letramento literário para a formação do sujeito socialmente participativo, acredito na importância de desenvolvê-lo no espaço escolar. De acordo com Rojo (2009, p. 10),

[...] um dos papéis importantes da escola [...] no mundo contemporâneo é o de estabelecer a relação, a permeabilidade entre as culturas e letramentos locais/globais dos alunos e a cultura valorizada que nela circula ou pode vir a circular. Esse talvez seja, inclusive, um caminho para a superação do insucesso escolar e da exclusão social.

No entanto, não posso discutir o letramento literário nas escolas, enquanto não entender como se dá/deu o mesmo letramento entre aqueles que são/serão professores de Língua Portuguesa. É claro que os demais professores têm (devem ter) participação no processo de letramento escolar. Signorini (2006, p. 13) discute o papel dos demais professores nos diversos letramentos:

Outra contribuição importante é a de chamar a atenção para a importância do trabalho de leitura/escrita desenvolvido por professores de outras disciplinas usuárias de textos escritos, como história, por exemplo, para o letramento escolar do aluno.

Na presente pesquisa, entretanto, o foco é a disciplina de Língua Portuguesa (o curso de Letras), seus professores, e suas relações com a literatura. De acordo com Rojo (2009, p. 50), “a produção intelectual de ponta e a produção literária [...] pedem um diálogo, uma réplica ativa de seus leitores, estética ou política”. Por isso, a insistência em desenvolver a leitura de textos literários. Ninguém se insere, a princípio, no universo da leitura começando com os clássicos universais, mas também não há por que negar o acesso à literatura de ponta a ninguém. É essa réplica ativa, essa participação do leitor no ato de ler, exigida pelos textos mais elaborados, que desenvolverá, creio eu, o senso crítico e emancipação dos sujeitos.

Conforme Paulo Freire (1992, p. 11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Assim como a experiência de vida do sujeito deve ser considerada nos processos de letramento, assim também, na leitura dos textos, inclusive literários, o mundo se faz presente, ressignificado, provocando reflexões e possibilitando mudanças.

Todavia, essas mudanças não ocorrem pela simples presença do livro de literatura nas escolas, é preciso que se desenvolva um trabalho de letramento literário. Cosson (2012, p. 26) afirma:

Não é possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola. Por trás dele encontram-se pressuposições sobre leitura e literatura que, por pertencerem ao senso comum, não são sequer verbalizadas. Daí a pergunta honesta e o estranhamento quando se deseja promover o letramento literário.

Assim, pesquisar as trajetórias de letramento literário de estudantes e de egressos do curso de Letras justifica-se pela compreensão de que esses serão/são os agentes fundamentais nas trajetórias de seus alunos.

Acredito que, para se tornar agente de letramento literário, o percurso do professor de Língua Portuguesa, em algum momento, propicie a ele esse letramento, marcando sua identidade e sua prática docente.

A questão de pesquisa que proponho, portanto, é: de que forma as trajetórias de letramento literário influenciam na escolha da licenciatura em Letras e como contribuem para a constituição da identidade do professor de literatura e para sua prática docente?

Tendo em vista essa questão, fiz o levantamento de trabalhos publicados abordando o mesmo tema, nos *sites* da CAPES, do SciELO Educa e da ANPEd, de 2002 a 2012, totalizando 10 anos de produção, conforme apresento na tabela abaixo:

Tabela 1: Balanço da produção

Balanço da produção				
Ano	ANPEd	CAPES artigos	CAPES teses e dissertações	SciELO Educa
2002	1			
2003				
2004		1		
2005	1			
2006				
2007				
2008		1		
2009	1	2		
2010				
2011		1	5	
2012		2	10	1
Total	3	7	15	1

Expressões exatas: CAPES: Letramento literário professores/docente; SciELO Educa: Letramento literário professores/docente; Trajetórias letramento literário. ANPEd: letramento literário.

Fonte: Desenvolvida para esta pesquisa a partir de levantamento nos sítios acima indicados.

Soares, em 1995, já havia alertado em uma publicação na ANPEd (“Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas”) a ausência de produções sobre letramento no Brasil, afirmando que, ao contrário do que podia ser observado em nosso país, via-se o crescimento da produção estrangeira sobre o assunto, especialmente nos países de língua inglesa. Diante dessa previsão, não foi

surpresa o fato de não haver muitas produções, mesmo na década seguinte a da publicação de Soares, sobre o tema, especialmente porque busco trabalhos ainda mais específicos, abordando o letramento literário.

Dessa forma, encontrei 7 artigos sob a expressão exata “letramento literário professores” no *site* da Capes. Quanto a teses ou dissertações, encontrei 15 trabalhos sob a expressão exata “letramento literário”, acrescentando em outro campo os termos “professores” ou “docente”⁷.

Entre os artigos⁸, os que se destacam em relação à proposta desta dissertação são os trabalhos de Fischer (2008), “Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa”, por se tratar de uma pesquisa no âmbito da formação inicial, e Paulino⁹ (2004): “Formação de leitores: a questão dos cânones literários”. Neste artigo, Paulino discorre sobre a valorização dos cânones literários e sobre a decadência dessa valorização, na perspectiva dos Estudos Culturais de Stuart Hall, tendo como contraponto a revalorização desses cânones, a partir especialmente de Ítalo Calvino. Alguns dos autores nos quais Paulino embasa seu trabalho estão também presentes em minha pesquisa, entre eles, Pierre Bourdieu, Roger Chartier, Marisa Lajolo e Regina Zilberman, e Magda Soares.

Da mesma pesquisadora, encontrei no site SciELO Educa outro artigo relevante publicado em 1999, fora do período pré-definido para o levantamento, sob a expressão “letramento literário”: “A formação de professores leitores literários: uma ligação entre infância e idade adulta?” Este trabalho aborda, assim como minha pesquisa, a leitura literária na vida de professores de português, e como isso interfere na formação desses professores, discutindo, inclusive, as trajetórias de leitura anteriores à formação inicial, abordando, por exemplo, a significação do contato com o literário na infância. O artigo analisa dados coletados por meio de um questionário ao qual 138 professores responderam. Em minha pesquisa, nem todos os sujeitos já são professores, pois o grupo consiste em estudantes de Letras, além dos egressos, e a coleta de dados, diferentemente da pesquisa de Paulino, se dá

⁷ A busca por artigos nos *sites* da Capes e do SciELO, bem como dos trabalhos na ANPEd, ocorreu em maio de 2013, já a busca por teses e dissertações no *site* da Capes, em maio de 2014. Assim, as teses e dissertações encontradas correspondem à produção a partir apenas de 2011, visto que a Capes está reformulando sua página e não está disponibilizando dados anteriores.

⁸ Os demais artigos encontrados são de Fischer (2008), Assis e Decat (2009), Silva (2009), Amorim (2011), Cerutti-Rizzatti (2012) e Matte *et al.* (2012).

⁹ Nesta publicação o nome da autora aparece como Graça Paulino. Em outra publicação, o nome completo da pesquisadora aparece como Maria das Graças Rodrigues Paulino.

também por meio de entrevista semiestruturada, além do questionário. No entanto, o foco da pesquisa é bem semelhante.

Não encontrei, no *site* SciELO Educa, outras publicações relacionadas à minha pesquisa no período de 2002 a 2012, sendo que a busca apresentou apenas mais um trabalho, de 2012, que no entanto, não está relacionado à formação de professores. A publicação em questão é de autoria de Giroto e Souza, intitulada “Modos de ler e estratégias para ler: crianças: leitura e literatura infantil”, e se trata de um trabalho sobre a literatura no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, tendo sido realizada no oeste do estado de São Paulo.

Entre as teses e dissertações encontradas no *site* da Capes, do total de 15 trabalhos, todos têm enfoque no trabalho docente, especialmente no Ensino Básico. Dois dos trabalhos analisam a disseminação e o consumo de literatura de língua inglesa por estudantes brasileiros (SILVA, 2012; LOURENÇO, 2012), sendo que um deles amplia a pesquisa também para acadêmicos de Letras (LOURENÇO, 2012). Esse é, portanto, o único trabalho encontrado que aborda também a formação docente.

Há ainda uma dissertação relacionada ao letramento literário na escola de tempo integral (FERREIRA, 2012), e outra sobre a experiência com alunos do Ensino Médio Técnico (NASCIMENTO, 2012).

A dissertação de Melli, “Letramento literário: caminhos e desafios para a formação de pais leitores” (2012), discute as práticas e vivências familiares na formação dos leitores de literatura, pesquisando inclusive os eventos de letramento em que os pais estão envolvidos, aproximando-se da presente pesquisa nesse aspecto.

Destaco ainda a tese de Benvenuti (2012), “Letramento, leitura e literatura no Ensino Médio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos: uma proposta curricular”. Nessa tese, a pesquisadora elabora uma proposta para o letramento literário, e o que a aproxima da minha pesquisa é seu referencial teórico: ela busca em Heath os conceitos de eventos e práticas de letramento, em Street os modelos autônomo e ideológico de letramento, e em Cosson a referência para letramento literário. Além disso, indica Paulo Freire como base para abordar a educação popular, educador que em minha pesquisa contribui na compreensão da leitura como elemento mobilizador da autonomia.

Os demais trabalhos (SERRADO, 2011; FREITAS, 2011; SANTOS, 2012; BONA, 2012; RANKE, 2012; FERNANDES, 2011; BARRETO, 2011; MACHADO, 2011; OLIVEIRA, 2012) abordam práticas docentes relacionadas ao letramento literário, discutindo as concepções de literatura das professoras pesquisadas, todas atuantes em turmas de Ensino Básico, sem, no entanto, relacionar a prática docente à formação inicial.

Na ANPEd não há nenhum trabalho publicado com a expressão “letramento literário”. Solicitando, no localizador, apenas a palavra “letramento”, encontrei 9 trabalhos publicados nesse período no GT10 (Alfabetização, leitura e escrita). Um dos trabalhos inclusive aborda o letramento literário, mas não trata de professores: “Letramento literário: escolhas de jovens leitores”, na 32ª ANPEd, em 2009.

Apesar de não apresentarem a expressão “letramento”, dois outros trabalhos apresentados no GT10 chamaram minha atenção, pela proximidade do tema: “A trajetória de vida na constituição de professoras leitoras”, de Rocha (2002), na 25ª ANPEd, e “Algumas especificidades da leitura literária”, também de Paulino (2005), na 28ª reunião. No GT8, Formação de professores, não há trabalhos publicados sob esse descritor.

A ausência de pesquisas abordando exatamente o tema proposto instiga a investigação, no sentido de chamar a atenção necessária para a sua relevância. Em relação às trajetórias de leitura das professoras¹⁰, Rocha questiona as políticas e diretrizes da educação, que pressupõe os letramentos dessas professoras passando por três componentes que comporiam o processo de escolarização, que seriam o prático, o do poder e o estético. No entanto, como a pesquisadora explica, “não tendo vivenciado essa experiência multifacetada na escola ou no espaço familiar, como podem os professores realizar um trabalho coerente com tal proposta?”. (ROCHA, 2002, p. 3)

Nesse sentido, é importante identificar as possibilidades de letramento, os espaços em que ele ocorre, sendo que se espera que a escola seja um local privilegiado para tal desenvolvimento. Mas, como aponta a pesquisa citada, não é o que tem sido visto, em geral.

¹⁰ Pesquisa de mestrado da autora, feita com 52 professoras de uma escola pública federal, sendo 8 entrevistadas de forma mais aprofundada. Dissertação defendida em 2000, trabalho publicado na ANPEd em 2002.

Assim, a questão proposta aqui direciona a reflexão para as trajetórias dos professores de Língua Portuguesa, no aspecto do letramento literário. Conforme Rocha (op. cit., p. 14)

Na escola e vida acadêmica, as professoras aprenderam o jeito de ser alunas, confirmando ou reformulando suas disposições familiares, via de regra sendo boas alunas. Para algumas, a escolarização abriu as portas e janelas do mundo da leitura, e através dele, a outros universos. Para outras, restringiu essas possibilidades. Para bem poucas, cimentou um caminho continuado e amadurecido de relação com essa forma específica de linguagem, a linguagem escrita.

Essa reflexão encaminha um aspecto significativo da minha pesquisa, já citado anteriormente: a formação de professores. Segundo Marcelo (2009, p. 109), “a identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais”. Essas experiências individuais, de acordo com o autor, incluem sua formação ainda no ensino básico, visto que é uma profissão, diferente de todas as outras, com a qual o profissional já está em contato mesmo antes de decidir que seguirá, ainda na infância. Então, a formação de professores não acontece a partir da formação inicial, ela não é contida em um tempo determinado; vai se constituindo ao longo da vida, extrapola os limites da graduação. Por isso, é importante identificar, nas trajetórias dos estudantes e egressos do curso de Letras, aspectos que contribuíram para sua constituição como professores de Língua Portuguesa.

No caso específico do letramento literário de professores, a formação extrapola inclusive o ambiente escolar, visto que pode ocorrer em outros espaços, tendo a participação de outros agentes, por exemplo, os membros da família.

Tardif (2002) aborda a questão dos saberes docentes, enfatizando a complexidade das exigências dessa profissão, organizando-os em quatro grupos, os quais são: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares, e os saberes experienciais. De acordo com o autor (2002, p.39),

[...] os saberes são elementos constitutivos da prática docente. Essa dimensão da profissão docente lhe confere o *status* de prática erudita que se articula, simultaneamente, com diferentes saberes: os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais. Em suma, **o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.** (grifo meu)

A profissão docente, portanto, exige diversos saberes que muitas vezes não são valorizados. É possível (necessário até) que se questione a cobrança em relação à docência, ao trabalho do professor, diante das condições impostas na maioria dos casos. No entanto, é imprescindível reivindicar melhores condições, e não desestimular o trabalho docente e seus saberes.

Arroyo, em seu artigo “Condição docente, trabalho e formação” (2007), enfatiza a importância de se falar sobre a condição docente, ao se propor falar do trabalho e da formação, inclusive propondo essa posição na ordem de discussão: a condição em primeiro lugar. Segundo o autor (op. cit., p. 193),

Temos investido mais em políticas de formação do que em políticas de trabalho docente. Talvez a justificativa não esteja na crença teórica no papel constituinte da formação, mas no maior custo de investir em políticas que redefinam o trabalho docente e a condição docente.

Sob essa perspectiva, destaco a importância de se criar condições adequadas de trabalho, para que o professor possa desenvolver-se profissionalmente e desenvolver seu trabalho da melhor maneira possível. No caso do professor de Língua Portuguesa, ao abordar o letramento literário, enfatizo que é importante que tenha tempo disponível e condições materiais de estar constantemente em contato com a literatura, em suas diversas manifestações.

Diante das perspectivas apresentadas, o objetivo geral desta pesquisa ficou definido como sendo compreender de que forma estudantes de Letras estão se constituindo como professores de Língua Portuguesa e como egressos desse curso percebem as contribuições de sua formação inicial para a prática pedagógica no que se refere ao envolvimento com a literatura. Os objetivos específicos, por sua vez, são:

- Identificar ações pertinentes ao processo de letramento literário na trajetória dos estudantes de Letras e de egressos desse curso;
- Reconhecer, na trajetória anterior à formação inicial desses sujeitos, a influência que o processo de letramento literário teve na escolha da graduação;
- Constatar influências que constituem o discurso desses estudantes e professores no que se refere à questão literária;
- Identificar quais características pessoais e profissionais os sujeitos da pesquisa atribuem como importantes para o professor de Língua Portuguesa;

- Identificar o que dizem os egressos no que se refere a sua formação como sujeito inserido no universo literário e como responsável pela inserção de sujeitos no processo de letramento literário.

Para tanto, esta dissertação está organizada em cinco capítulos, iniciando com esta apresentação, seguida dos capítulos que abordam a formação de professores, o letramento e o letramento literário, o percurso metodológico e a análise dos dados coletados.

No segundo capítulo, “Formação de professores e algumas implicações”, discorro sobre a formação inicial, bem como sobre o conceito de desenvolvimento profissional, considerando que o letramento literário não é estanque, mas contínuo, portanto, processual. Em seguida, abordo as condições do trabalho docente, visto que este é um fator de grande peso nas escolhas de leitura dos professores, por vários motivos, entre eles o tempo de que dispõe para ler literatura e o acesso às obras. Essas questões implicam na constituição da identidade do professor, outra seção do capítulo. Por fim, abordo um pouco da história da disciplina Língua Portuguesa, já que a forma como ela é vista e trabalhada hoje decorre muito da sua concepção no passado. Estudar essa história ajuda em muito a entender o conflito entre privilegiar o ensino da gramática ou focar mais na literatura, na leitura e na produção textual.

No terceiro capítulo, “Letramentos, literaturas, letramentos literários”, abordo os conceitos de letramento bem como o plural “letramentos”, discuto o que é literatura sob algumas perspectivas, para, em seguida, discutir a união desses termos, os letramentos literários. Por fim, discorro sobre as implicações do letramento, e especificamente do letramento literário, na formação docente, retomando algumas considerações do capítulo anterior.

O quarto capítulo descreve o percurso metodológico desta pesquisa, apontando para os conceitos teóricos e epistemológicos que orientam seu desenvolvimento. Neste capítulo, são indicadas as fases da pesquisa, as escolhas quanto aos sujeitos, aos instrumentos de coleta de dados, bem como a abordagem adotada para a análise desses dados. Tais sujeitos, ao final do capítulo, são apresentados a partir da análise dos questionários, considerando suas trajetórias em relação ao letramento literário.

Em seguida, no quinto capítulo, encontra-se essa análise dos dados. O capítulo se subdivide na perspectiva das trajetórias, abordando elementos anteriores

à formação inicial, referentes ao período da graduação, à constituição da identidade docente e às perspectivas e ações dos sujeitos como professores, a partir das respostas dos sujeitos às entrevistas semiestruturadas.

Por fim, apresento algumas considerações advindas do percurso de construção desta dissertação, especialmente a partir da análise dos dados da pesquisa. Essas considerações não pretendem, de forma alguma, encerrar a discussão em torno do tema proposto, pelo contrário, espero dessa forma instigar a pesquisa sobre o letramento literário e sobre a formação de professores de Língua Portuguesa.

Segue, portanto, o trabalho proposto, iniciando pelas discussões em torno da formação docente e algumas implicações que dizem respeito tanto à formação quanto ao trabalho dos professores e à constituição de sua identidade docente.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ALGUMAS IMPLICAÇÕES

Fiz da língua portuguesa a minha vida interior, o meu pensamento mais íntimo, usei-a para palavras de amor.

Clarice Lispector (1999, p. 320)

A língua portuguesa se torna foco nesta dissertação por se tratar de uma pesquisa com estudantes e egressos do curso de Letras da UNIVILLE, que forma professores de português. Essa é, no entanto, uma disciplina bastante ampla, e nada me parece mais adequado para indicar a direção que será tomada do que as palavras de Clarice Lispector. A língua portuguesa e a riqueza das suas palavras, a literatura, o letramento literário. Entretanto, para chegar nesse aspecto da discussão, traço um caminho entre as implicações significativas para o fazer docente dos professores de português.

O presente capítulo, portanto, se divide em cinco seções relacionadas à formação de professores, especificamente de professores de Língua Portuguesa: a formação de professores propriamente, o conceito de desenvolvimento profissional, as condições de trabalho docente, identidade docente e a história da disciplina Língua Portuguesa.

Tendo como objetivo geral da pesquisa compreender de que forma estudantes de Letras estão se constituindo como professores de Língua Portuguesa e como egressos desse curso percebem as contribuições de sua formação inicial para a prática pedagógica no que se refere ao envolvimento com a literatura, acredito ser fundamental discutir os itens elencados acima, visto que é uma pesquisa que envolve a formação inicial, sem, no entanto, se limitar a ela, o que, dessa forma, encaminha a abordagem teórica para o conceito de desenvolvimento profissional. Não creio, todavia, diante da atual conjuntura da educação, ser apropriado falar em formação e desenvolvimento profissional, sem ao menos abordar a questão das condições de trabalho, que interferem substancialmente nos itens anteriores.

Como a pesquisa aborda especificamente a formação dos estudantes e egressos de Letras que trabalham ou trabalharão com Língua Portuguesa, discuto ainda a constituição da identidade docente, focando o professor em questão. Além disso, é também indispensável a retomada de história da Língua Portuguesa como disciplina curricular nas escolas, o que possivelmente ajudará a compreender alguns eventos e práticas posteriormente analisados.

2.1 Formação de professores

As implicações em torno do presente tema são amplas e perpassam considerações diversas, que não podem ser deixadas de lado. De início, destaco que não se trata aqui de discutir apenas a formação inicial, embora essa esteja compreendida entre as questões que serão abordadas, especialmente por ser foco desta pesquisa, como já apresentei anteriormente, constando em seu objetivo geral. O que segue, portanto, é uma tentativa de encaminhar a discussão para o conceito de desenvolvimento profissional, que será aprofundado na próxima seção.

Andrade (2007, p. 11) enfatiza que “não podemos considerar a formação docente como um estoque de informações necessárias e suficientes para que o professor realize sua tarefa de ensino”. Levando em conta essa compreensão, traço algumas considerações sobre o tema, apontando inicialmente para as mudanças históricas em torno dele, passando pela abordagem que indica seu caráter dinâmico, sem deixar de destacar algumas especificidades da formação de professores de português.

A formação docente é abordada por Diniz (2000) em “Debates e pesquisas no Brasil sobre formação docente”, capítulo da obra “Formação de professores: pesquisas, representações e poder”, a partir do momento em que o tema se torna recorrente no país, na década de 70, sendo que na primeira metade desta a preocupação era instrumentalizar o professor tecnicamente, e era usada a palavra “treinamento” para falar em formação. Na segunda metade deste século há uma mudança e a educação passa a ser vista como prática educativa transformadora. Assim, “a escola passa a ser vista como um espaço de contradições” (id. *ibid.*, p.17).

Ainda conforme Diniz (id. *ibid.*), a partir dos anos 80, ganha força a crítica marxista e passam a ser discutidas principalmente duas questões quanto à

formação docente, que são a prática pedagógica em seu aspecto político e o compromisso do professor com as classes populares. É interessante observar que o autor afirma que já na década de 70 discutia-se a vinculação dos problemas relativos à prática docente à vida do professor e às condições de trabalho, compreendendo-se que não poderia haver melhoria na qualidade docente sem que essas outras questões fossem contempladas. Ainda hoje veem-se muitas vezes políticas públicas voltadas para a qualidade da educação sem passar pela qualidade de vida do professor e por melhores condições de trabalho, ignorando (propositadamente?) que todos esses aspectos estão vinculados.

Diniz (2000) cita Gadotti para explicar a deteriorização da educação num momento histórico em que o Brasil passou a investir em quantidade, formando para o mercado de trabalho, transformando educação em mercadoria, o que incentivou a privatização do ensino. O aumento da oferta de vagas nas escolas não foi acompanhado por investimentos que mantivessem a qualidade. Outro problema gerado por esse descompasso entre demanda e investimentos foi a busca maior pelos cursos de licenciatura neste momento, efeito que atualmente parece inverso, e o exercício do trabalho docente sem a devida formação, o que até hoje ainda acontece.

Além das questões apontadas acima, Diniz (op. cit.) fala ainda da perda da autonomia do professor e da concepção distorcida do magistério. Essa distorção aponta para a docência ou como sacerdócio, visto que se é professor por “vocação”, o que pressupõe abdicar de melhores condições de trabalho e salariais, ou como bico, um trabalho passageiro cuja finalidade é preencher uma lacuna (na escola, pela falta de profissionais; na vida do professor, até surgir uma opção melhor) e que, dessa forma, bloqueia as exigências pertinentes à qualidade no trabalho docente.

Nessa mesma direção, Paulo Freire abordou esses aspectos da docência na obra “Professora sim, tia não” (1997), ao enfatizar a importância de resgatar a responsabilidade profissional das professoras, que por adotarem ou aceitarem a alcunha de “tia”, acabam abrindo mão das exigências políticas profissionais e da própria necessidade de formação permanente. Segundo Freire (1997, p. 25):

A tentativa de reduzir a *professora* à condição de *tia* é uma ‘inocente’ armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais.

Por outro lado, inversa à concepção de ser professor por vocação, ou de ser “tia” dos alunos, mas tão problemática quanto, Abreu (2007, p.75) observa que “o processo de profissionalização do professor está diretamente relacionado com a proletarização do trabalho docente” já que seu trabalho passa a ser submetido à lógica do capital e a sua autonomia é cerceada. Assim, a formação docente está polarizada entre o sacerdócio e essa lógica do capital, concepções que não satisfazem de forma alguma o conceito de profissão docente.

Outra questão a ser discutida é a relação entre a formação técnica e política, o que levaria a uma formação completa, que está ligada ainda à relação teoria e prática, elementos que deveriam estar interligados. Ainda de acordo com Diniz (2000), a década de 90 trouxe a valorização do professor pesquisador, a teoria prevalecendo em detrimento da prática, criando um movimento negativo nas universidades em relação às licenciaturas, visto que os professores não queriam estar em sala de aula.

É interessante observar que Diniz indica entre os caminhos para a qualidade o investimento na formação continuada, o que com certeza é positivo. André (2010) defende o uso do termo “desenvolvimento profissional”, expressão que será melhor abordada na próxima seção, para falar de formação inicial e formação continuada, o que coincide com a afirmação de Santos (*apud* DINIZ, 2000, p. 49): “é de fundamental importância compreender que a formação do professor começa antes mesmo de sua formação acadêmica e prossegue durante toda a sua atividade profissional.”

Portanto, ao discutir a formação docente, levo em conta os percursos anteriores à formação inicial, bem como as questões relativas ao desenvolvimento profissional e aos saberes docentes¹¹, sem desconsiderar condições de trabalho e as especificidades da disciplina em foco, a Língua Portuguesa.

Gatti (2009), a exemplo do que menciono acima, se preocupa em abordar a questão em “Formação de professores: condições e problemas atuais”, com o futuro próximo e os desafios que ele apresenta, ao passo em que Nóvoa (2009) se pergunta, no livro “Professores: imagens do futuro presente”, se o futuro ainda demora muito a chegar. São duas perspectivas de futuro diferentes, embora não

¹¹ Conf. TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. *In*: TARDIF, Maurice. **Os professores diante do saber**: esboço de uma problemática do saber docente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Cap. 1. p. 31-55.

contraditórias, visto que ambos falam da educação relacionando-a com as condições docentes e com a formação, dando a esta papel de destaque.

É, no entanto, interessante ressaltar que Gatti (op. cit.) não fala em formação responsabilizando o professor unicamente pelo sucesso ou insucesso da escola, mas trata da questão a partir das relações de diversidade presentes no meio educacional, observando que essas relações devem ser reconhecidas e respeitadas, e até privilegiadas. Além disso, a autora fala sobre a importância da formação de quem é formador, ou seja, dos docentes das licenciaturas.

Para Gatti (2009, p.90), “qualidade formativa de professores e [...] qualidade educacional” estão diretamente relacionadas, destacando alguns aspectos que se interligam: o fato educacional é cultural; o papel do professor é central; o núcleo do processo educativo é a formação do aluno; é preciso considerar a heterogeneidade cultural e social de professores e alunos; as práticas educativas institucionalizadas determinam em grande parte a formação de professores e, na sequência, de seus alunos.

Não há como discordar desses aspectos, cuja compreensão lança luz à discussão sobre os rumos da escola no Brasil. Apesar de a autora destacar a qualidade formativa de professores, dispendo-a como fator central na qualidade da educação, o que responsabiliza, de certa forma, apenas o professor pelo sucesso ou fracasso da escola, há de ser observado que esse destaque dado por ela reforça a importância da formação consistente do professor, tanto na graduação quanto ao longo da carreira.

Além disso, ao enfatizar a formação ela também dá respaldo a outra questão levantada ao longo do texto, que também é abordada por Nóvoa: o papel central do professor. Nóvoa (2011, p. 05) discute esta questão em um de seus artigos: “A personalidade cruza-se com a profissionalidade. [...] Não há educação sem o gesto humano da dádiva e do compromisso perante o outro. [...] porque nada substitui um bom professor”.

De acordo com Gatti (2009, p.91), “o professor não é descartável, nem substituível, pois, quando bem formado, ele detém um saber que alia conhecimento e conteúdos à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados”. Ambos concordam que o professor é imprescindível na educação e também que o conhecimento do professor abarca um largo campo, que podemos relacionar com os saberes apontados por Tardif (2002), entre eles o saber

experencial, que faz com que esse profissional, em algumas situações até menosprezado pela sociedade, consiga circular em meio a segmentos tão diferenciados em um mesmo ambiente. A escola é (algumas mais, outras menos), afinal, um espaço democrático no sentido de que por ela transitam pessoas de classes sociais diferentes, e com diferentes capitais culturais, discussão que nos remete a Bourdieu e Passeron (1982). Pessoas com diferentes características físicas, de diferentes raças, religiões, origens; enfim, é um espaço rico em diversidade. Sabendo o professor respeitar e valorizar essas diferenças, terá um grande campo de ensino. No entanto, essa não é uma tarefa simples como pode parecer, mas é indispensável.

Gatti (2009, p. 98) resume bem os pontos que prejudicam os cursos de formação de professores:

a) ausência de uma perspectiva de contexto social e cultural e do sentido social dos conhecimentos; b) a ausência nos cursos de licenciatura [...] de um perfil claro de professor enquanto profissional [...]; c) a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si; d) a escolha de conteúdos curriculares; e) a formação dos formadores; f) a falta de uma carreira suficientemente atrativa e de condições de trabalho; g) ausência de módulo escolar com certa durabilidade em termos de professores e funcionários; h) precariedade quanto a insumos para o trabalho docente.

Assim, dificilmente haverá uma mudança significativa na escola básica, se também não houver uma mudança na formação dos professores, ou seja, nos cursos de licenciatura.

Abordando mais especificamente a formação do professor de português, algumas considerações precisam ser feitas. Conforme Andrade (2007, p.10):

Do lado do campo de estudos sobre formação docente, passou-se a questionar a concepção de formação, o que gerou, conseqüentemente, uma transformação importante, sobretudo a partir da década de 1990. A ideia de formação caminhou para concebermos como de crucial importância a valorização das singularidades e dos percursos particulares que integram a experiência individual.

Essa compreensão justifica a abordagem defendida nesta dissertação, que leva em conta as trajetórias pessoais dos professores e futuros professores de português. Para Andrade (2007, p. 11):

Tratando-se de ensino de leitura e escrita, para que esse planejamento [*das ações pedagógicas*] ocorra com maior autonomia, é desejável que o professor tenha tais práticas incorporadas em seu horizonte de experiências cotidianas. Um bom professor de língua deveria ser um bom leitor, de modo

que a experiência da leitura, o conhecimento e o prazer da literatura constituíssem a experiência do docente e, assim, lhe permitissem a realização de sua autonomia.

Sob essa perspectiva, exige-se do professor de Língua Portuguesa que ele seja leitor assíduo, inclusive de textos literários, visto que ele é o agente de letramento literário instituído pela organização escolar, da forma que ela é concebida atualmente. É possível que se argumente que essa exigência extrapole as possibilidades de atuação do professor, e é por esse motivo que enfatizo aqui a importância de se discutir as condições do trabalho docente.

Ainda conforme Andrade (2007, p. 12), em se tratando do professor, “é preciso que ele tenha condições de buscar a teoria, o que supõe que se leve em consideração o seu letramento, que ele tenha acesso aos meios de publicação (bibliotecas, livrarias, Internet ou outros)”.

Portanto, não se pode justificar o distanciamento do professor dos eventos de letramento, nesse caso incluindo a leitura de obras literárias, mediante as dificuldades enfrentadas em sua profissão. Na contramão dessa lógica, a melhoria das condições de trabalho, possivelmente contribuirá para a inserção dos professores nesse universo.

Em se tratando dessa especificidade, entretanto, as possibilidades de que ocorra o letramento literário são variadas, bem como os momentos em que ele se dá nas trajetórias de cada um. Tendo claro que a formação de professores não se limita à formação inicial, abrangendo percursos anteriores a ela, bem como paralelos ou posteriores, se torna interessante abordar o conceito de desenvolvimento profissional, o que faço na sequência, e que vai ao encontro dessa compreensão do letramento literário.

2.2 Desenvolvimento profissional

Diversos autores (entre eles ANDRÉ, 2010; MARCELO, 2009; DINIZ, 2000) vêm discutindo o conceito de desenvolvimento profissional docente, diferenciando-o de formação inicial e continuada, o que é interessante, pois sugere a formação como um processo contínuo, não fragmentado nem em etapas, como o da formação inicial separada da formação continuada.

De acordo com André (2010), é possível afirmar que há um movimento intenso que contribui para a constituição de um campo de estudos, o qual seja, a formação de professores, de forma autônoma. Esse movimento se dá tanto pela movimentação dos pesquisadores em relação a sua organização como grupo de estudos, com publicações e criação de grupos de trabalho e encontros nacionais, como pela mudança do foco das pesquisas na área, que passou a ser o próprio professor, deixando de ser os cursos de formação, rompendo assim com a separação clara que se via entre formação inicial e formação continuada.

O conceito do desenvolvimento profissional está diretamente ligado à identidade docente (que será abordada em outra seção ainda neste capítulo), ou seja, à identidade do professor que passa a ser foco de pesquisas, visto que a formação também se dá ao longo de toda a vida docente, e a identidade começa a ser delineada mesmo antes da escolha profissional. Conforme Marcelo (2009, p. 112):

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.

Entre as constantes indicadas por Marcelo para situar a profissão docente como profissão do conhecimento, destaco o conhecimento didático do conteúdo, que engloba “o conhecimento da matéria a ser ensinada e o conhecimento pedagógico e didático relativo à como ensiná-la” (MARCELO, 2009, p. 119). Essas constantes são fundamentais pela importância da discussão em torno da questão *ser professor* ou *estar professor*, abordada, em outras palavras, por Diniz (2000), conforme apontei na seção anterior, quando questiona o magistério como sendo bico, vocação ou profissão. Visto que a profissão docente exige conhecimento didático do conteúdo, está claro que não é possível que haja bons profissionais encarando-a como “bico”, já que implica em conhecimento do conteúdo e didático, e isto exige constante desenvolvimento profissional. Ao discutir a identidade docente, o autor traz à tona uma série de questões sobre a formação dessa identidade, algumas delas subjetivas, implícitas, outras nem tanto. Para Marcelo (2009, p.109)

“a identidade docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais”.

Assim, identidade docente é algo que se forma ao longo de toda a vida daquele que em princípio, necessariamente, nem sabia que seria um docente, pois já vai criando, com suas experiências e os modelos que observa, uma identidade própria, assimilando características daqueles que foram seus docentes.

De acordo com Marcelo (id. *ibid.*), melhores professores implicam em ensino melhor, premissa de simples compreensão. Mas ele destaca algo que parece passar despercebido por quem pensa em políticas públicas para a educação: se o desejo é melhorar a educação, e se melhores professores são fundamentais para isso, e se essa identidade docente vem se formando no sujeito ao longo de toda a sua vida, a carreira docente deveria ser mais atraente, para assim abarcar os melhores candidatos, já na fase da escolha profissional.

Roldão (2008) também discute algumas mudanças na compreensão da profissão docente, assim como suas implicações. Há pouco tempo, o professor era tido como aquele que detém o conhecimento e era respeitado socialmente por isso. Sendo detentor exclusivo do saber, o era também do poder. Assim, seu prestígio se mantinha por conta dessa relação de saber e poder. Hoje, no entanto, as informações estão disponíveis em diversas esferas, o acesso a elas não é mais restrito à escola, o que vai ao encontro do que já foi apontado por Marcelo.

Ainda conforme Roldão (2008), o exercício da função do professor mudou, mas a sua função profissional, ou seja, seu papel, não. Assim, para definir este papel, a autora busca refletir sobre o que caracteriza a profissão. Como itens fundamentais para distinguir profissionalidade de outras atividades de trabalho ela afirma ser esta uma função socialmente reconhecida como útil, para a qual é necessário dominar determinados saberes, tendo certo poder e autonomia, além de estar envolvido em um movimento de constante desenvolvimento profissional.

A função do professor, ou sua utilidade, primeiro item analisado por Roldão (id. *ibid.*), entra numa questão interessante de retomada de conceitos. Para ela, ensinar é esta função, já que ensinar implica uma ação mais comprometida, de fazer aprender, afinal, quem ensina, ensina algo a alguém. Ela justifica sua opção citando outras profissões, em que o profissional cumpre seu papel de forma competente, mas nem sempre obtém os resultados esperados e afirma que “é justamente porque aprender é um processo complexo e interativo que se torna necessário um

profissional de ensino – o professor”. (ROLDÃO, 2008, s/p.). Compreendendo essa definição, fica claro como é importante para nós, professores, resguardarmos nosso espaço na sociedade como aqueles que têm a função específica de ensinar, não deixando que outros não profissionais da educação a exerçam. A autora aborda como indispensável para a profissionalidade o saber, que abarca de forma ampla todos os saberes relativos ao exercício do trabalho docente, tanto de conteúdos, como de práticas pedagógicas que irão levar à aprendizagem do aluno, objetivo dessa ação profissional.

Roldão (2008) também explica que o poder sobre o conteúdo a ser ensinado é fundamental para que o profissional possa desenvolver autonomia em sua ação, já que tendo domínio sobre o que faz ele pode também optar por diferentes abordagens e práticas, de forma consciente e responsável.

Por fim, a autora aponta para a reflexividade, relativa ao conceito de desenvolvimento profissional, foco dessa seção, pressupondo a constante reflexão sobre o papel que o professor desempenha, sobre suas ações, buscando novos saberes, questionando-se e procurando reorientar-se quando for o caso. Levando em consideração a definição de desenvolvimento profissional apresentada por André (2010, p. 175), que “sugere evolução e continuidade”, pode-se afirmar que a profissionalidade docente está diretamente vinculada a essa reflexividade, pois é um processo constante em busca de aperfeiçoamento.

Assim, a atividade docente passou/passa por mudanças significativas, que vão desde o currículo até o alcance da escola hoje no âmbito social, já que ela atende a uma demanda muito maior atualmente do que há alguns anos atendia. O foco do professor como detentor do conhecimento mudou; hoje o professor precisa compreender o processo no qual está inserido e assumir sua autonomia para que assim possa dar autonomia também ao aluno.

Há, no entanto, a esperança de que a profissionalidade docente seja resgatada se tivermos em foco, com clareza, os itens sugeridos por Roldão (2008), os quais sejam, a função (o papel de ensinar), o saber (amplo em torno da ação educativa), o poder (que confere autonomia), e a reflexividade (que pressupõe desenvolvimento profissional).

Há, entretanto, que se levar em conta que nem a formação docente, inicial e continuada, nem a compreensão de desenvolvimento profissional e de identidade docente, darão conta das mudanças necessárias na educação, se aliada aos

investimentos e pesquisas em torno desses temas, não houver a preocupação de discutir e melhorar as condições de trabalho, que serão abordadas na próxima seção.

2.3 Condições de trabalho e trabalho docente

Arroyo (2007) defende a opção de posicionar propositalmente a formação depois da condição docente e do trabalho, no título do texto “Condição docente, trabalho e formação”. De acordo com o autor, tem se dado demasiada ênfase à formação docente, como se ela, sozinha, pudesse dar conta das exigências da educação na atualidade.

O autor afirma que não há esse modelo padrão de professor que está idealizado: “Como o protótipo e o modelo foram construídos de ideais, e não do real, a história concreta, os sujeitos concretos que vivenciam a docência e as formas de trabalho têm sido desconsiderados ou criticados como desvios do ideal de docência e de formação”. (ARROYO, 2007, p. 192) Assim, sobre o professor real, apropriando-me do termo usado por Arroyo, recai a expectativa de se adequar ao imaginário, como se assim as questões da educação pudessem ser resolvidas apenas focando a formação.

Como sabemos, há outros fatores implicantes nesse meio, entre eles estão a condição e o trabalho docente. O autor sugere que se dê “mais atenção a como os professores e as professoras experimentam sua condição e seu trabalho, o que falam de si mesmos; como constroem suas identidades coladas ao trabalho” (ARROYO, 2007, p. 193). Retomo, neste momento, o conceito de identidade docente abordado por Marcelo (2009, p. 109): “A identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais”.

Tendo clara essa questão, Arroyo (2007) questiona a insistência no foco que se dá à formação, mostrando que talvez a razão para isso esteja no maior custo em se investir no trabalho e na condição docentes. Mudanças nesses dois itens exigiriam uma transformação grande no espaço escolar. Duarte (2011) abordou essa questão no texto “Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições”. A autora afirma que a escola está perdendo o foco do

que seria ensinar, emaranhando-se em questões que a família e a sociedade deveriam garantir à criança. Assim, o trabalho docente propriamente dito se perde em meio a outras atividades não relacionadas ao ensino. Está claro que, enquanto essa situação perdura, pouco adianta investir em formação de professores, já que na prática eles estarão exercendo funções bem diferentes daquelas para as quais foram e continuam sendo formados.

Em relação à condição docente, Arroyo (2007, p. 194) enfatiza que “saber mais sobre a docência para a qual se prepara, seria um dos saberes mais formadores; seria o norteador para a conformação do currículo de formação”. Conhecer a realidade poderá levar a uma formação mais adequada para essa condição, que, aliás, ele afirma não ser permanente, definitiva, por estar em constante conformação.

Dessa forma, a perspectiva do autor vai ao encontro das prerrogativas de Paulo Freire, especialmente quando destaca que

[...] o ponto de partida para pensar a formação é investigar a história da condição e do trabalho docente e como são vivenciados nas escolas e nas salas de aula, no convívio com a infância, adolescência e juventude, **tão atolados nas vivências** e nos impasses do presente. (ARROYO, 2007, p. 196). (grifo meu)

Assim como a escola, de acordo com Paulo Freire (2011), deve levar em consideração o conhecimento de mundo e os interesses do educando, para que o ensino faça sentido em sua prática, assim também, ao se pensar a educação a partir do professor, deve-se levar em conta a realidade presente no exercício de sua função, para que, a partir daí, se possa pensar em formação. Caso contrário, corre-se o risco de depositar toda a carga de sucessos e insucessos no professor, como se ele sozinho fosse capaz de resolver todas as questões.

Frigotto (2005, p. 24) discute o trabalho docente defendendo que “o capital não pode subordinar a ciência, a tecnologia, o trabalho e os processos educacionais e se constituir na medida da vida, visto que é o ser humano o centro e a medida de tudo”. Assim, as condições de trabalho dos professores precisam ser favoráveis. Os educadores têm como tarefa difundir entre seus educandos a leitura crítica da sociedade capitalista, para que com essa leitura, eles não sejam ingênuos diante desse sistema. Aos educadores é possível fazer com que os trabalhadores percebam que seu trabalho, já que amparado pela tecnologia e ciência, deve conduzir ao direito ao lazer, à arte, enfim, às vivências inerentes ao ser humano.

O autor discute uma pedagogia contrária à manipulação e à exploração, “uma concepção de educação básica [...] pública, laica, unitária, gratuita e universal, centrada na ideia de direito subjetivo de cada ser humano”. (Id. *ibid.*, p. 26).

Nesse sentido, Kramer (2006, p. 99) também aborda as condições de trabalho docente:

Assim, discutir cidadania de crianças e jovens implica discutir a cidadania dos profissionais que com eles atuam: existem condições dignas de vida e de trabalho para todos os profissionais, com salários e carreira que os respeite? Há uma política cultural sólida que assegure a todos os profissionais acesso a cinemas, bibliotecas, teatros, jornais, museus?

A afirmativa de Kramer é bastante significativa para esta pesquisa, visto que os sujeitos cujo discurso será analisado são professores e futuros professores de Língua Portuguesa, disciplina que abrange em seu currículo o ensino/estudo da literatura. Antes de discutir a disciplina específica, entretanto, abordo na seção que segue a constituição de identidades nas trajetórias e no trabalho docente, no intuito de conduzir a uma reflexão sobre as especificidades relacionadas ao professor em questão.

2.4 A constituição de identidades no trabalho docente

Uma das questões propostas nesta dissertação é identificar quais características pessoais e profissionais os sujeitos da pesquisa atribuem como importantes para o professor de Língua Portuguesa. A constituição da identidade, ou identidades, perpassa essa discussão. Quais são as identidades dos professores de Língua Portuguesa? É possível falar em uma identidade que compreenda esse profissional? Qual a relação dessa discussão com o letramento literário e a formação docente?

Bauman (2005) e Ciampa (1987) abordam o termo “identidade” sob a perspectiva da liquidez e da metamorfose, respectivamente. Ou seja, identidade não é definitiva, não é estabelecida nem sólida, se constitui e metamorfoseia constantemente.

De acordo com Bauman (2005, p. 17)

Tornamo-nos conscientes de que o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante

negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o ‘pertencimento’ quanto para a ‘identidade’.

Assim, a escolha profissional, no caso a carreira docente, e mais especificamente nesta pesquisa, o curso de Letras, fazem parte dessas decisões cruciais para a noção de pertencimento e identidade. De acordo com Bauman (2005), nem todas as identidades são de escolha própria, algumas são lançadas por outras pessoas, o que poderia ser relacionado às concepções em relação ao professor de Língua Portuguesa. Em outras palavras, trata-se das características pessoais e profissionais atribuídas pelos outros a esse profissional.

Outro aspecto a ser abordado é a possibilidade de escolha de identidades a serem assumidas, que, conforme o autor, não está disponível a todas as pessoas:

Num dos polos da hierarquia global emergente estão aqueles que constituem e desarticulam as suas identidades mais ou menos à própria vontade, escolhendo-as no leque de ofertas extraordinariamente amplo, de abrangência planetária. No outro polo se abarrotam aqueles que tiveram negado o acesso à escolha de identidade, que não têm direito de manifestar as suas preferências e que no final se veem oprimidos por identidades aplicadas e impostas *por outros* – identidades de que eles próprios se ressentem, mas não têm permissão de abandonar nem das quais conseguem se livrar. Identidades que estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam... (BAUMAN, 2005, p. 44).

Talvez a discussão em torno de identidades docentes não seja o caso de identidades que desumanizam ou humilham, mas sim, estereotipam, criam uma imagem de ser, uma expectativa nem sempre correspondida, ou por vezes não desejada.

Ciampa (1987, p. 135) afirma que “o indivíduo não é mais algo: ele é o que faz.” Isso explica o estranhamento que provoca, por exemplo, o professor que é visto por seus alunos em outro contexto que não a sala de aula ou a escola. A profissão e o trabalho são itens fundamentais na constituição da identidade. De acordo com o autor (op. cit, p. 232) “todos sabemos a importância que o trabalho tem na nossa sociedade. Nossa inserção no mercado de trabalho quase sempre sela um destino, é um componente forte na configuração de uma identidade”. No entanto, essa identidade que se configura não é definitiva: “Metamorfose: *a gente ir se transformando permanentemente!*” (CIAMPA, 1987, p. 111).

Diante dessa perspectiva, entendo ser pertinente discutir e instigar a reflexão sobre as expectativas em torno do professor de Língua Portuguesa, no que se refere

ao letramento literário, ou seja, discutir as características que são atribuídas por estudantes de Letras aos professores em que estão se constituindo.

Conforme Marcelo (2009), já citado em seção anterior, a relação interativa entre as experiências profissionais e pessoais constituem a identidade docente. Portanto, de acordo com a proposta desta pesquisa, as trajetórias individuais são significativas para essa constituição identitária, desde antes da formação inicial, durante a licenciatura, e também na atuação profissional, visto que a identidade não é sólida, está em constante metamorfose.

Ainda segundo Marcelo (op. cit., p. 116)

A identidade docente vai se configurando assim, de forma paulatina e pouco reflexiva através do que poderíamos denominar aprendizagem informal e mediante a observação em futuros professores que vão recebendo modelos docentes com os quais se vão identificando pouco a pouco, e em cuja identificação influem mais os aspectos emocionais que os racionais.

Essa observação de modelos a serem seguidos, que poderia ser feita de forma reflexiva contribuindo mais significativamente na formação docente, tem implicações importantes para as identidades que são desenvolvidas nas trajetórias dos professores. Dessa forma, identificar características que os estudantes consideram importantes nos professores que estão se constituindo pode ser uma forma de conduzir à reflexão sobre sua própria identidade profissional. Entre as possíveis características a serem destacadas como fundamentais para o professor de Língua Portuguesa, pelas especificidades da disciplina, está a relação com a leitura. Almeida (2001) afirma que

[...] as leituras do professor são relevantes para a constituição de sua identidade profissional, elementos constitutivos da profissão docente, pois estão vinculados à representação das práticas pedagógicas por eles construídas e podem produzir efeitos significativos em seu desempenho profissional, que se refletem diretamente em sua práxis¹².

Refletir sobre o que se espera de um professor de Língua Portuguesa, que trabalha em sala de aula com literatura, portanto agente de letramento literário – termo a ser abordado no próximo capítulo – pode contribuir na formação desse sujeito, na sua constituição identitária e no seu desenvolvimento profissional.

¹² Conf. Vázquez (2011, p. 30) para o conceito de práxis: "...a práxis ocupa o lugar central da filosofia que se concebe a si mesma não só como interpretação do mundo, mas também como elemento do processo de sua transformação".

Na próxima seção, apresento um esboço da trajetória da disciplina Língua Portuguesa no Brasil, no intuito de apontar para a relevância dessa trajetória na constituição do que temos hoje como identidade, de forma geral, desse professor.

2.5 O professor e a disciplina Língua Portuguesa

Retomo, aqui, alguns aspectos da trajetória da disciplina Língua Portuguesa (e Literatura, no Ensino Médio) considerando que esta dissertação aborda a formação de seus professores no curso de Letras, bem como as trajetórias que levaram esses sujeitos a essa escolha profissional, e suas expectativas em relação ao trabalho docente e/ou ações atualmente em sala de aula.

Tomo como base, para discorrer sobre esse percurso da disciplina, o texto “Português na escola – História de uma disciplina curricular”, de Soares, publicado no livro “Linguística da norma” (2002), organizado por Bagno, além do texto do próprio organizador, “Língua, história & sociedade – Breve retrospecto da norma-padrão brasileira”, publicado no mesmo livro.

Conforme Soares (2002), a inclusão da língua portuguesa como disciplina no currículo escolar só se dá nas últimas décadas do século XIX, no fim do Império. No Brasil colonial o português disputava espaço com a Língua Geral¹³ e com o latim, em que se dava o ensino secundário e superior dos jesuítas.

Bagno explica que o “fato marcante da nossa história colonial no que diz respeito à política linguística foi a decisão do primeiro-ministro português Marquês de Pombal, em 1757, de proibir o ensino de qualquer outra língua em território brasileiro que não a portuguesa”. (2002, p. 180).

Com essa proibição, a língua portuguesa é incluída na escola, em situações em que até aquele momento prevalecia o uso do latim, e passa a ser valorizada. O que prevalece, conforme Soares (2002) é a proposta apresentada antes da reforma, em 1746, de Verney:

¹³ No Brasil Colonial conviviam três línguas: o português, o latim e a língua geral, que “recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro (estas, embora várias, provinham, em sua maioria, de um mesmo tronco, o tupi, o que possibilitou que se condensassem em uma língua comum) [...]. No convívio social cotidiano [...] prevalecia a *língua geral*, sistematizada pelos jesuítas...” (SOARES, 2002, p.157-158).

No que se refere ao vernáculo, a reforma pombalina seguiu a proposta de Verney: além do aprender a ler e escrever em português, introduziu-se o estudo da gramática portuguesa, que passou a ser 'componente curricular', como diríamos na terminologia atual, ao lado da gramática latina, que manteve sua posição de 'componente curricular'. (Id. *ibid.*, p.161).

De acordo com essa proposta, portanto, a alfabetização passou a se dar em português, assim como os primeiros estudos da gramática, sendo que o latim era estudado depois, em comparação com o português. É interessante para esta pesquisa, observar, desde já, o peso e a importância que sempre se deu ao estudo da gramática na disciplina Língua Portuguesa:

Assim, a gramática, embora gramática da língua latina, já presente como conteúdo curricular no sistema jesuítico, continua presente, após a reforma pombalina, agora introduzida também a gramática do português, ao lado da gramática do latim, ou melhor, precedendo-a, e, pelo menos inicialmente, com caráter quase instrumental em relação a ela.... (SOARES, 2002, p.161).

Ou seja, a recomendação era aprender a gramática do português, chamado de vulgar, para que depois se estudasse a gramática do latim, fazendo assim relações entre as línguas e suas gramáticas. Conforme Soares (*id. ibid.*, p. 162):

Paulatinamente, à medida que o latim foi perdendo seu uso e valor social (perda que só se concretizou já no século XX, quando terminou por ser excluído do sistema de ensino fundamental e médio), a gramática do português foi-se libertando de sua ancilagem em relação à gramática latina, e ganhando autonomia. Contribuíram sem dúvida para isso as numerosas gramáticas brasileiras que surgem a partir do século XIX, como consequência não só da instalação, em 1808, da Imprensa Régia no Rio de Janeiro, o que cria condições para a edição de obras de autores brasileiros, e logo surgiram várias gramáticas (sempre escritas por professores e dirigidas a professores e alunos, o que atesta a importância dos estudos de gramática na escola), mas também da progressiva constituição desse objeto – a língua como sistema – como uma área do conhecimento.

Como se vê, o foco da disciplina continuou sendo a gramática. Outra questão ainda mal resolvida nessa disciplina é em relação às variações da língua, o que, conforme Houaiss (*apud* SOARES, 2002, p. 162), não é um problema recente:

Um traço equívoco da política linguística adotada no Brasil e em Portugal durante um grande lapso de tempo (de 1820 [digamos] a 1920 [digamos]) foi um ensino da língua que postulava uma modalidade única do português – com uma gramática única e uma 'luta' acirrada contra as variações até de pronúncia.

As dificuldades em relação ao currículo dessa disciplina são, portanto, históricas, pois, apesar de Houaiss afirmar que essa luta contra as variações linguísticas se encerre em um período de aproximadamente cem anos (o que hoje já conta com quase cem anos da data marcada como fim para essa insistência), possivelmente ainda se possa observar a exclusão de variantes de menor prestígio nas aulas de português.

Conforme Pfromm Neto (*apud* SOARES, 2002), em 1837 o Colégio Pedro II, modelo de ensino no Brasil, incluiu a língua portuguesa por meio das disciplinas retórica e poética. Depois de um ano, seu regulamento menciona a gramática: “Retórica , poética, gramática – estas eram, pois, as disciplinas nas quais se fazia o ensino da língua portuguesa até o fim do Império; só então foram elas fundidas numa única disciplina que passou a se denominar Português”. (Id. *ib.*, p.164) Em algumas escolas privadas pode se observar, hoje, que essas especificidades estão novamente separadas.

No entanto, ainda de acordo com Pfromm Neto (*apud* SOARES, 2002), apesar de a disciplina, com suas diferentes denominações, já existir, o cargo de professor de português foi criado em 1871 por decreto imperial, sendo considerado por muitos como o marco do início do ensino da língua vernácula. Essa nomeação do cargo se dá, portanto, entre a transição das disciplinas retórica, poética e gramática, que englobavam o ensino da língua, para a disciplina única denominada Português, que passou a abarcar as três anteriores.

Os materiais didáticos também eram diferentes do que são atualmente. De acordo com Soares (2002, p. 166), conviveram no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, dois manuais didáticos, que eram as gramáticas e as coletâneas de textos:

Quanto às coletâneas de textos, limitavam-se elas, no início do século, à apresentação de trechos de autores consagrados, não incluindo, em geral, nada além deles (nem comentários ou explicações, nem exercícios ou questionários), o que evidencia a concepção de professor da disciplina português que se tinha à época: aquele a quem bastava que o manual didático lhe fornecesse o texto, cabendo a ele, e a ele só, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões e exercícios aos alunos.

No entanto, com a progressiva inserção das camadas populares nas escolas, aumenta a demanda por professores, o que gera um problema, pois não há cursos superiores formando esses professores, nem na quantidade necessária, nem de

forma adequada, o que parece que persiste até hoje. Essa precarização na formação dos professores tem reflexo no currículo das disciplinas. Conforme Soares, depois de 1950 ocorre uma mudança substancial no conteúdo de língua portuguesa:

[...] uma progressiva transformação das condições sociais e culturais e, sobretudo, das possibilidades de acesso à escola vai exigindo a reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição, o que acarreta, entre outras alterações, mudanças nas disciplinas curriculares. (SOARES, 2002, p.166).

É a democratização da escola com o maior acesso dos filhos dos trabalhadores a ela. Com a maior demanda por professores, as exigências para sua seleção são menos rigorosas.

Outro reflexo da democratização da escola, conforme Bagno (2002, p. 193), é que “essa incorporação do alunado pobre às escolas públicas levou as classes médias e altas, receosas do contato com o ‘vulgo’¹⁴, a transferir seus filhos para as instituições particulares de ensino”.

Na sala de aula, o resultado se vê nos materiais didáticos:

É então que gramática e texto, estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, nos anos 1950 e 1960, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece. (SOARES, 2002, p.167).

Nesse quesito, entretanto, já me parece interessante destacar a reflexão de Bagno (2002, p. 192), que lembra:

No que diz respeito à literatura, sabe-se que os escritores modernos e contemporâneos cada vez menos servirão de modelos e exemplos do uso “correto” das regras da norma-padrão tradicional: as obras literárias dos últimos cem anos se caracterizam pelo esforço de incorporação (e de eventual estilização) das regras linguísticas “populares” e/ou por um emprego bem particular dos recursos da língua e de suas muitas variedades.

Esse conflito entre o ensino da gramática e da literatura não é recente e persiste, o que, como descrito anteriormente, se explica historicamente:

[...] a gramática teve primazia sobre o texto nos anos 1950 e 1960 (primazia ainda hoje é dada em grande parte das aulas de português, nas escolas

¹⁴ “População etnicamente mista e [...] de ascendência africana.” (FARACO *apud* BAGNO 2002, p. 183).

brasileiras). Esta persistente primazia da gramática talvez se explique pela força da tradição que, como se disse, vem dos tempos do sistema jesuítico, e persistiu do século XVI até as primeiras décadas do século XX; talvez se explique também pelo vazio que o abandono da retórica e da poética deixou, vazio que só recentemente começa a ser preenchido pelas modernas teorias de leitura e de produção de texto. (SOARES, 2002, p.168).

As teorias citadas, entretanto, ainda enfrentam barreiras e resistência, por parte de professores, legisladores e sociedade em geral. O texto dos PCNs (BRASIL, 1999, p.137) alerta que “a perspectiva dos estudos gramaticais na escola, até hoje centra-se, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal...”.

Retomando a perspectiva linear histórica, de acordo com Soares (2002), a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71), em 1970, a disciplina passa a se chamar *comunicação e expressão* nas séries iniciais e *comunicação em língua portuguesa* nas séries finais do 1º grau. No 2º grau, é chamada *Língua portuguesa e literatura brasileira*, deixando assim de ser nomeada simplesmente *português*. A inserção do termo “comunicação”, no 1º grau, atende às expectativas ideológicas daquele momento, em que o governo militar enfatizava o desenvolvimento econômico, tendo enfoque utilitário, “ou seja, não se trata mais de estudo sobre a língua ou de estudo da língua, mas de desenvolvimento do uso da língua.” (SOARES, 2002, p.169). Nos anos 1980, no entanto, com a redemocratização do país, a disciplina volta a ser denominada *português*.

É a partir desse período, também, que

[...] as ciências linguísticas, particularmente a sociolinguística, alertaram a escola para as diferenças entre as variedades linguísticas efetivamente faladas pelos alunos e a variedade de prestígio, comumente chamada ‘padrão culto’, que se lhes pretende ensinar nas aulas de português. (SOARES, 2002, p.171).

Soares aponta para questões postas em decorrência das três áreas que atualmente se relacionam nas pesquisas sobre leitura e escrita: história, sociologia e antropologia:

Como se explicam as práticas de leitura e de escrita atuais, à luz das práticas do passado? Quais são essas práticas atuais de leitura e de escrita, que demandas de leitura e de escrita são feitas aos alunos nas sociedades grafocêntricas em que vivemos? Que gêneros de texto, que portadores de texto circulam nessas sociedades? Que funções e que usos têm a leitura e a escrita no grupo cultural a que os alunos pertencem? (Id. *ibid.*, p.173).

Esses itens se relacionam, direta ou indiretamente, com as propostas de letramento, o que justifica sua posição nessa abordagem sobre a história da disciplina em questão.

Outro ponto de fundamental reflexão em se tratando da disciplina que aqui está sendo abordada é o encaminhamento que se dá ao trabalho com a literatura em sala de aula, em que, como os próprios PCNs informam, ainda “A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo”. (BRASIL, 1999, p.137)

Conforme Soares (2002, p. 174):

Três questões atualmente em discussão na área educacional brasileira só poderão ser esclarecidas e decididas, no que se refere à disciplina português, se se buscar realizar essa articulação e síntese: a definição de parâmetros curriculares para a disciplina português, a reformulação dos cursos de formação de professores dessa disciplina, a avaliação dos livros didáticos para essa disciplina.

Com essas três questões apontadas pela autora, percebe-se que há uma ânsia em rever o currículo da disciplina, procurando talvez um direcionamento mais claro sobre as suas especificidades.

Por fim, retomando ainda as críticas apresentadas nos PCNs, há a presença de uma crença que parece consolidada, por figurar inclusive em um documento oficial: “Assim pode ser caracterizado, em geral, o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: aula de expressão em que os alunos não podem se expressar”. (BRASIL, 1999, p. 138) Contra essa afirmativa, na esperança de que ela não esteja arraigada no imaginário da maioria dos professores de português, abordo no próximo capítulo o letramento literário, que tem por prerrogativa as possibilidades de expressão dos sujeitos.

3 LETRAMENTOS, LITERATURAS, LETRAMENTOS LITERÁRIOS

*Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
trouxeste a chave?*

Carlos Drummond de Andrade (2007, p. 118)

Tendo como objeto desta dissertação as trajetórias de letramento literário de estudantes e egressos de um curso de Letras, é imprescindível discutir os conceitos tanto de letramento como de literário, assim como as implicações da união desses termos: o letramento literário.

Dessa forma, o presente capítulo aborda diferentes compreensões relativas a esses termos, sem excluir possíveis contradições, inerentes ao processo reflexivo. Nos versos de Drummond, as palavras propõem enigmas e não se importam de fato com nossas respostas, provocam reflexões sem se interessar pela nossa inevitável transformação diante delas. Ainda assim, buscamos constantemente encontrar a chave que poderá nos desvendar esse universo feito palavra.

Para discorrer sobre esse universo, divido o capítulo em três seções, cada qual abordando especificamente um dos termos apontados. Inicialmente, discuto letramento e letramentos, seus significados e direcionamentos. Em seguida, na seção “Literatura e leitor: uma relação indissociável”, como o título indica, abordo a leitura literária e a importante presença do leitor na constituição do próprio conceito de literatura. Por fim, unindo o letramento e o literário, temos a discussão que é foco desta pesquisa, com a abordagem de aspectos que o termo evoca.

3.1 Letramento e letramentos

Para definir o termo *letramento*, inicialmente, busco orientação em Soares, no livro “Letramento: um tema em três gêneros” (2012), em que a autora esclarece o surgimento dessa palavra no Brasil, bem como sua origem e seus possíveis desdobramentos. De acordo com a autora, “**Letramento** é [...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um

grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. (Op. cit., p.18).

O glossário elaborado por Silveira *et al.* (2012, p. 69) também relaciona a palavra ao contexto social:

[...] o termo *letramento*, no sentido atribuído pelos estudos científicos hoje, faz referência a algo que é mais amplo e mais complexo do que aquilo que chamamos de alfabetização no Brasil; em outras palavras, faz referência a práticas relacionadas à leitura e à escrita que são próprias de cada sociedade, de cada grupo social e de cada época, de cada momento histórico.

Assim, as autoras encaminham a discussão para a diferença entre alfabetização, alfabetismo e letramento. Segundo Rojo (2009 *apud* Silveira 2012, p. 70), a compreensão de “alfabetismo está vinculada a alfabetizar/alfabetização – seu foco está direcionado ao conhecimento, às ‘capacidades envolvidas na leitura e na escrita. É, portanto, um conceito de natureza sobretudo psicológica e de escopo individual”.

É interessante destacar que, no Brasil, Soares (2012) explica que poderíamos usar a palavra *alfabetismo* no sentido que hoje tem *letramento*, que seria o estado de quem é alfabetizado, sendo que letramento, por sua vez, não estava ainda dicionarizada quando o termo começou a ser usado. Assim, criamos letramento “traduzindo ‘ao pé da letra’ do inglês *literacy*: **letra-**, do latim *littera*, e o sufixo – **mento**, que denota o resultado de uma ação” (SOARES, 2012, p.18). Portanto, pelo uso fixou-se a palavra letramento no sentido aqui abordado.

Ainda no campo da etimologia, Soares (2012) faz outra reflexão interessante. Ela lembra que já usamos o termo analfabetismo há muito tempo, embora não usássemos o seu oposto. É recente a necessidade de uma palavra específica para os usos do ler e do escrever socialmente exigidos. Até bem pouco tempo atrás, discutíamos apenas índices de analfabetismo versus alfabetização, preocupados com a instrumentalização (de forma mais técnica) para a leitura e a escrita, sem no entanto abordar aspectos relacionados a como as pessoas fazem uso dessa tecnologia.

Dessa forma, portanto, a criação do termo letramento está vinculada à necessidade de distingui-lo de alfabetização, bem como seus opostos, analfabeto e iletrado, já que hoje distinguimos aquele que é alfabetizado, que conhece a

“tecnologia” do ler e escrever” (SOARES, 2012, p.21), daquele que é letrado, que se apropriou “plenamente das práticas sociais de leitura e de escrita”. (Id. *ibid.*, p.23).

No entanto, é importante destacar que “alfabetização e letramento não são processos mutuamente excludentes, muito pelo contrário, são processos que se articulam”. (SILVEIRA *et al.*, 2012, p.87). Para Soares (2012, p.24), da mesma forma, “... um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, **letrado**...”.

Ainda assim, Silveira *et al.* (2012, p.87) acenam para o fato de que há certo limite nesse letramento sem alfabetização, certo cerceamento da autonomia:

Ainda que um indivíduo analfabeto, em sociedades letradas como a nossa, não possa ser considerado iletrado, uma vez que participa de uma forma ou de outra de eventos de letramento em seu dia a dia, ou seja, de eventos mediados pela escrita, para que possa participar desses eventos de forma mais independente e de forma crítica e ter acesso à leitura e escrita dos textos mais diversos que circulam nessa sociedade, ele precisará alfabetizar-se.

Partindo da clareza de que letramento tem implicações sociais, pois é o uso da leitura e da escrita nas relações práticas diárias dos indivíduos ou grupos, Cerutti-Rizzatti (2012, p.293) se ampara em Bourdieu e Passeron (1982), cujo conceito de *capital cultural* pode auxiliar na compreensão dos estudos sobre letramento. Para Cerutti-Rizzatti:

Parece notório que, havendo a possibilidade de estabelecer relações intersubjetivas com familiares ou aparentados que façam uso efetivo da escrita, será facilitado à criança o domínio dessa modalidade da língua como instrumento de interação social.

Nesse sentido, em se tratando de letramento, as práticas de leitura e escrita dos familiares e demais pessoas que cercam a criança desde pequena influenciarão nas trajetórias de letramento dela, pois é criada certa intimidade com a palavra escrita e seu universo simbólico, mesmo antes da alfabetização.

Não é possível, portanto, estudar leitura e escrita desvinculando-as do contexto histórico em que se inserem, ignorando sua práxis na sociedade, visto que a palavra escrita é uma invenção humana, mas que também é por meio dela que o homem se reinventa a cada momento. Assim, “entender o que os homens fazem com a escrita implica entender os homens na configuração social, cultural e histórica em que vivem”. (CERUTTI-RIZZATTI, 2009, p.4).

Portanto, a articulação que já foi aqui citada, é fundamental em se tratando de alfabetização e letramento concebidos como emancipadores dos sujeitos, enfoque dado ao tema nesta pesquisa.

Para uma melhor compreensão do uso do termo “letramentos”, em seu plural, é interessante discutir as implicações relativas aos diferentes modelos de letramento, tema de subseção seguinte.

3.1.1 Modelos de letramento

Estudar o letramento apenas pelo viés do fenômeno em si, sem considerar o contexto e as características dos indivíduos e dos grupos aos quais esses indivíduos pertencem, pode não ser adequado quando se pretende conhecer o envolvimento dos sujeitos com o letramento. Nesse sentido, alguns conceitos teóricos foram delineados, passando a ser conhecidos como Novos Estudos do Letramento. Integrado a essa linha teórica, Street explica em suas obras as diferenças entre o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento.

No modelo autônomo, segundo o autor (2010), acredita-se que o letramento é autônomo, daí o nome a ele dado. Ele é algo separado, focando no indivíduo, que tem efeitos independentemente de contexto em que se insere. Assim, são desconsideradas características sociais e culturais, diferenciando-se do modelo ideológico, que considera as escolhas, inclusive em relação à variedade linguística a ser valorizada, como ideológicas.

Street (1984, p.65) explica o modelo ideológico de letramento nas seguintes palavras: “... *it is a socially constructed form whose ‘influence’ depends on how it was shaped in the first place. This shaping depends on political and ideological formations and it is these which are responsible for its ‘consequences’ too*”¹⁵.

O autor explica que chamar a contrapartida ao modelo autônomo de ideológico é justamente para marcar que estamos falando “de modelos e pressupostos concorrentes sobre os processos de leitura e escrita, que estão sempre encaixados em relações de poder”. (STREET, 2014, p. 146).

¹⁵ É um modelo construído socialmente cuja influência depende de como ele foi constituído em primeiro lugar. Essa constituição depende de sua formação política e ideológica e também são esses aspectos que são responsáveis por suas consequências. (tradução livre minha)

Para Street (1984) as práticas de letramento envolvem variantes de convenções sociais tamanhas que não é possível distinguir suas consequências como verdades universais. É essa concepção de letramento como prática social que, por ser vinculado ao contexto sócio-histórico-cultural, Soares (2012) chama de versão “forte” do letramento. De acordo com a autora, nessa perspectiva o letramento não é compreendido como apenas instrumento relacionado às práticas sociais, mas é socialmente construído de forma ampla, sendo responsável por questionar ou reforçar as relações socialmente constituídas.

A compreensão desses modelos divergentes implica na análise das práticas dos professores e nas escolhas desses professores quanto ao seu posicionamento. Conforme Kleiman (1995), na concepção do modelo ideológico de letramento, é possível que o professor relativize aquilo que considera universal e confiável, por partir de uma instituição de prestígio, por exemplo. Essa concepção tem implicações inclusive no currículo escolar.

De acordo com Rojo (2009, p.102)

[...] as abordagens mais recentes dos letramentos, em especial aquelas ligadas aos novos estudos do letramento (NEL/NLS), têm apontado para a *heterogeneidade* das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento.

Portanto, ao discutir o letramento, mantendo o foco nos letramentos literários em ambientes definidos, especialmente a casa e a escola, não posso ignorar sua multiplicidade, além de considerar seu caráter sociocultural. Afinal, “o letramento escolar é apenas um dos muitos letramentos aos quais o sujeito tem acesso”. (SILVEIRA *et al.*, 2012, p.73).

Assim, abordo na próxima subseção os conceitos de práticas e eventos de letramento para na sequência discorrer sobre o papel da escola como agência de letramento.

3.1.2 Práticas e eventos de letramento

É importante distinguir as práticas, citadas ao final da seção anterior e relacionadas ao ambiente escolar, dos eventos de letramento. Hamilton (2000 *apud*

SILVEIRA, 2012, p.100-101) apresenta uma metáfora interessante para essa diferenciação:

[...] as práticas de letramento são comparáveis à base de um *iceberg* que se encontra abaixo da superfície, portanto, submersas; os eventos correspondem ao topo desse mesmo *iceberg*, o que está acima da superfície. O topo do *iceberg* – os eventos de letramento – é visível e pode ser fotografado; porém a base submersa – as práticas – não pode ser fotografada, ainda que ali se estruture o *iceberg*. As práticas, que têm raízes profundas, constituídas sócio-historicamente, são então depreendidas a partir dos eventos de letramento (daquilo que é visível).

Heath (1982 *apud* TERRA, 2013, p. 46) é quem primeiro faz uso do termo “evento de letramento”. Segundo a autora, “um evento de letramento é qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação”. Os eventos são, portanto, próprios das interações sociais, e particulares de cada contexto. Podem ou não estar vinculados à escola.

Terra (2013) explica que enquanto os eventos são marcados por atividades particulares de leitura e escrita, as práticas de letramento estão relacionadas aos comportamentos e às concepções que dão sentido ao evento em si. Ou seja, eventos estão inseridos em práticas, não é possível estudar e compreender um evento de letramento isoladamente, sem considerar as práticas que o fundamentam.

Por conta dessa tentativa de isolar os eventos de letramento, presente no contexto escolar, desconsiderando que as práticas são amplas e diversificadas, é que Kleiman (1995) afirma que o que predominava nas escolas, à época da elaboração de seu artigo, era o modelo autônomo de letramento, pois este considera a aquisição da escrita como algo neutro, além de desvalorizar as práticas oriundas dos contextos dos alunos. Quase vinte anos depois da publicação do texto da autora ainda é possível perceber resquícios desse modelo nas escolas, e é preciso refletir sobre sua significação nesse espaço. Se considerarmos que o modelo ideológico ressignifica o modelo autônomo, ampliando os estudos do letramento para a reflexão sobre os contextos e as relações de poder, sem desconsiderar o indivíduo, então o primeiro modelo se manterá presente em algumas situações escolares, sem prejuízo necessariamente da constituição dos sujeitos letrados. Nesse mesmo sentido, Street (2014, p. 150) afirma que “no que diz respeito ao letramento escolarizado, é evidente que, em geral, o modelo autônomo de letramento vem dominando o currículo e a pedagogia”.

A partir dessa reflexão, encaminho a abordagem que será dada à escola na próxima subseção, a da escola como importante agência de letramento.

3.1.3 A escola como agência de letramento

A escola não é a única agência de letramento, e não o são, conseqüentemente, os professores e demais integrantes dessa instituição, os únicos agentes desse fenômeno. Mas não há como negar seu papel fundamental, pois, conforme Kleiman (1995), a escolarização e o letramento ocorrem muitas vezes de forma simultânea, sendo esse espaço, portanto, a principal agência de letramento na maioria das sociedades.

Entretanto, ainda de acordo com Kleiman (op. cit., p. 20) “pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos...”. Nesse sentido, a escola adota o modelo autônomo, conforme já indiquei na subseção anterior, desconsiderando por vezes os usos sociais da leitura e da escrita.

No entanto, a despeito das possibilidades de exclusão proporcionadas por essa concepção em que o modelo autônomo é privilegiado, a escola pode ser também um espaço para fomentar o letramento na concepção ideológica, por isso Rojo (2009, p.107) destaca o papel dela nesse sentido:

Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, **de maneira ética, crítica e democrática.**

Conforme a autora, é papel da escola trabalhar com os letramentos múltiplos, integrando as culturas locais ao processo de ensino e aprendizagem sem, no entanto, privar seus alunos de entrar em contato com os letramentos socialmente valorizados. A discussão é extremamente pertinente nesta pesquisa, visto que serão abordados conceitos de texto literário, enfoque da próxima seção deste capítulo. Nesse sentido, é possível relacionar a literatura popular aos letramentos locais e a literatura canônica aos letramentos valorizados, universais. Na perspectiva de Rojo (op. cit.), a qual adoto como direcionamento nesta dissertação, a escola assume o

papel de valorizar o popular e local, possibilitando ainda o acesso ao universal, que é valorizado socialmente.

A escola e, portanto, os professores, têm esse papel fundamental de agência e agentes de letramento. Não se pode negar, todavia, que nem sempre tem alcançado êxito na sua tarefa de desenvolver o letramento. Segundo Rojo (2009, p.23)

[...] temos também, forçosamente, de concluir que nos cabe agora, nos primórdios deste século XXI, enfrentar esses dois problemas: evitar a exclusão escolar e tornar a experiência na escola um percurso significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação – o que temos chamado, bastante genericamente, de “melhorar a qualidade de ensino”.

Talvez um caminho para tornar esse percurso escolar mais significativo seja inserir atividades relacionadas com eventos de letramento também significativos para os alunos. Especificamente em relação à disciplina Língua Portuguesa, o caminho apontado tem sido o do trabalho com gêneros discursivos, pela definição de Bakhtin (1997, p. 280), de “tipos relativamente estáveis de enunciados...”. Essa é uma proposta para que se reconheçam a leitura e a escrita como práticas sociais, e não mecânicas/artificiais de um contexto apenas escolar.

Assim, conforme Silveira *et al.* (2012, p.72),

[...] cabe à escola trabalhar sim o *e-mail*, o *blog*, mas não descuidar da caderneta da mercearia; cabe à escola trabalhar os cânones literários, mas também a literatura local, os quadrinhos, a realidade mais próxima dos alunos. Só assim a prática de sala de aula faz sentido para eles.

Não significa, entretanto, repetir na escola apenas o uso dos gêneros amplamente utilizados no dia a dia do aluno, sem apresentar os diferentes usos da língua escrita, especialmente aqueles socialmente valorizados. Ainda conforme Silveira *et al.* (id. *ibid.*, p. 75)

Isso envolve trabalhar com gêneros diversos, com aqueles que são mais familiares ao aluno, mas também com outros que não sejam tão presentes em seu dia a dia, mas que são importantes para possibilitar a esse aluno transitar pelas diversas esferas da atividade humana que serão importantes para garantir a esse sujeito mobilidade social. Para tanto, é preciso fazer uma escolha (que nunca é neutra), no sentido de privilegiar o trabalho com o texto na sala de aula, no contexto das práticas de leitura/escuta, produção textual e análise linguística, promovendo a elaboração didática dos conteúdos relacionados a essas práticas.

Diante dessas considerações, fica evidente a importância do professor organizando de forma consciente as relações de mediação entre aluno leitor e texto, pois, uma das possíveis incumbências do professor é a de agente de letramento.

Para Kleiman (2007), o agente de letramento consegue articular aquilo que interessa aos seus alunos e interagir com outros agentes conforme as necessidades do grupo. Além disso, ele tem capacidades para mobilizar os recursos e os conhecimentos dos estudantes.

Embora a discussão até aqui tenha enfatizado o professor de Língua Portuguesa, todos os professores, das diversas disciplinas, precisam compreender seu papel como agentes de letramento, visto que existem especificidades da língua que serão abordadas apenas em determinadas disciplinas. Para refletir sobre essa questão, Silva (2012, p.15) discute inclusive a formação de professores:

Nas diversas licenciaturas, os formadores precisam lembrar que, em quaisquer disciplinas escolares, todos os professores trabalham com práticas de linguagens, envolvendo atividades de leitura e produção textual, em diferentes modalidades, mídias e suportes.

Kleiman também aborda a formação docente na perspectiva do letramento, destacando a atitude do professor que se percebe em um processo que é contínuo e por isso continua a aprender com seus alunos. De acordo com a autora “para o professor agir assim um dia, em sua prática, precisamos hoje, em seu processo de formação, proporcionar modelos desse fazer” (KLEIMAN, 2007, p. 21). Essa é uma abordagem particularmente interessante para minha pesquisa, visto que se trata de um trabalho que procura compreender as trajetórias de letramento literário de professores, incluindo nessas trajetórias o período da formação inicial.

A questão abordada por Kleiman enfatiza a importância da formação inicial do professor, destacando que é imprescindível desenvolver nessa etapa da formação aquilo que se espera que o professor desenvolva posteriormente em sua prática docente. O letramento, portanto, tem implicações nas diversas disciplinas escolares, não sendo de domínio exclusivo do professor de Língua Portuguesa. Sendo o curso de Letras, entretanto, o enfoque desta pesquisa, e tendo claro que há especificidades relacionadas às disciplinas, e que há letramentos, no plural, desenvolvo em seguida uma reflexão sobre a literatura. Essa discussão nos conduzirá ao termo “literário”, para que na sequência seja possível abordar o letramentos literários.

3.2 Literatura e leitor: uma relação indissociável

Início essa seção com uma pergunta elaborada Lajolo em “Literatura: leitores e leitura” (2001, p. 12): “Não se pode dizer que literatura é aquilo que cada um considera literatura?”. Ao propor uma pesquisa sobre as trajetórias e as práticas de leitura literária de professores e futuros professores de Língua Portuguesa deparei com essa questão crucial: o que é literatura, afinal? Como essa é uma pergunta com diferentes possíveis respostas, procuro aqui apresentar algumas delas apenas, no intuito de orientar a discussão que será feita na análise dos dados.

Inicialmente, parece interessante apontar que a leitura, e, por conseguinte, o letramento, pode ser desenvolvida de diversas formas, o que leva a crer que assim também se dá com o letramento literário.

Chartier aborda essa questão partindo de uma afirmativa do senso comum, em que se diz que os jovens não leem, ou leem pouco:

Encontramos ainda o discurso segundo o qual as classes mais jovens afastam-se da leitura. Sim, se concordamos implicitamente sobre o que deve ser leitura. Aqueles que são considerados não-leitores leem, mas leem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima. O problema não é tanto o de considerar como não-leituras estas leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é o de tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar. (CHARTIER, 1999, p.103-104)

Percebe-se, dessa forma, o direcionamento sugerido pelo autor, em que o desenvolvimento da leitura na escola parte das escolhas dos alunos, que possivelmente não são consideradas expressão da cultura legítima, para conduzir a outras leituras, às quais esses mesmos alunos não teriam acesso de outra forma. Nas palavras de Rojo (2009, p. 26):

Considere a dissociação entre o prazer de ler e a leitura escolar. Certamente, a escola poderia alterar este estado de coisas se modificasse sua abordagem de leitura e diversificasse e desse acesso (abrindo as bibliotecas, por exemplo) a acervos ricos e variados de impressos de diversas naturezas (revistas de vários tipos, jornais, livros de literatura, de autoajuda, obras de referência, paradidáticos etc.), incentivando ao invés de desencorajar seu uso.

Por esse viés, é possível afirmar que a escola, ao assumir o seu papel no letramento literário, precisa inicialmente cativar o leitor, oferecendo materiais variados de leitura. No entanto, ao que parece, ela o faz muitas vezes impondo a leitura dos clássicos da literatura de início, para leitores que ainda não podem ser considerados o “leitor ideal” de determinada obra. Nesse sentido, Cerutti-Rizzatti (2011, p. 17) destaca que “os alunos chegam à escola com diferentes experiências sobre a leitura – dado que suas *práticas de letramento* sustentam a participação em *eventos de letramento* que têm sentido na ambientação cultural em que se inserem...”. Dessa forma, reafirma-se a necessidade de oferecer diversidade de materiais de leitura, para desenvolver as práticas de letramento que possibilitarão o envolvimento com a leitura literária.

Cândido (1976, p. 76) explica o papel deste que será o leitor ideal na leitura literária:

Por isso, todo escritor depende do público. E quando afirma desprezá-lo bastando-lhe o colóquio com os sonhos e a satisfação dada pelo próprio ato criador, está na verdade, rejeitando determinado tipo de leitor insatisfatório, reservando-se para o leitor ideal em que a obra encontrará verdadeira ressonância.

Chartier, no entanto, faz um alerta em relação a essa classificação do leitor, apontando para o fato de que na história alguns formatos de livro já foram desprestigiados:

“Sem qualidade”, estas obras eram condenadas ao desdém dos letrados e ao desaparecimento. A mesma coisa se disse do livro de bolso. Aqueles que o menosprezavam ou temiam expressavam sua nostalgia por uma forma nobre do livro e receavam a perda de controle sobre a cultura escrita, apoiada em um conjunto de dispositivos, como o comentário ou a crítica, que produzem uma triagem entre as diferentes classes de leitores e as diferentes categorias de leituras. (CHARTIER, 1999, p.110).

Assim, o autor aponta o perigo da classificação, bem como da valoração dos suportes, mostrando que em épocas diferentes se considerou de maneira diferente a mesma obra.

Paulino também discute em “Livro de bolso”¹⁶ os conceitos formados em torno de livros por vezes considerados de menor valor literário: “Circulam muitas hipóteses sobre o leitor de livros de bolso e sobre a sua leitura. Uma dessas hipóteses é de

¹⁶ Pesquisa “Leitura de livros de bolso em Belo Horizonte” desenvolvida pela autora com a turma de *Estilos de Época* em 1980, na FALE/UFMG.

que o leitor de tais obras é um adulto de baixo nível cultural. Outra, que a leitura de tais obras tem função de fuga predominante”. (PAULINO, 2010, p. 28).

A conclusão que a autora faz a partir da pesquisa que originou o texto em questão é bastante pertinente para a presente investigação:

Para alguns, pode ser desanimador confirmar, mais uma vez, a ideia de que o brasileiro médio busca na leitura um modo de se alhear aos problemas concretos da vida social. Para outros, pode ser desolador constatar, mais uma vez, que obras de tão baixa qualidade literária sejam tão apreciadas por tantos. Lembremos, porém, que esta é uma face da história da literatura de nosso tempo e de nosso país que talvez não devamos apenas lamentar. Talvez devamos também utilizá-la como objeto de reflexão no intuito de subvertê-la, procurando meios de ajudar a formar um novo hábito popular de leitura. (Id. *ibid.*, 2010, p. 30).

Levando em consideração que a pesquisa citada foi desenvolvida em 1980, portanto há mais de três décadas, é interessante observar como se mantém a pertinência da discussão. Conforme a sugestão da autora, poderíamos usar essa literatura menos laureada, no entanto mais apreciada popularmente para desenvolver o hábito da leitura. Entretanto, parece que essa é uma questão que ainda não está clara no trabalho (falo especialmente aqui sobre a escola) com a literatura.

Lajolo (2001) afirma, ao discorrer sobre os questionamentos em torno do que pode ou não ser considerada literatura, passando das publicações em revistas e jornais, a romances e letras de música entre outras manifestações escritas ou mesmo não escritas, ou pelo menos não editadas (por estarem engavetadas): “A resposta é simples. Tudo isso *é, não é e pode ser que seja* literatura. Depende do ponto de vista, do significado que a palavra tem para cada um, da situação na qual se discute o que é literatura”. (Op. cit., p. 16).

Portanto, sem responder categoricamente o que é literatura, visto que ao que tudo indica essa não é uma definição possível, passo a abordar o sujeito leitor e seu papel nessa relação com a literatura.

Partindo das discussões sobre educação estética de Leontiev (2000), parece interessante relacionar esse papel do leitor de literatura à competência estética apontada pelo autor. São três os aspectos de destaque que se interligam para essa competência: complexidade cognitiva do indivíduo em relação a sua visão de mundo; domínio das linguagens diferentes, relacionadas a gêneros e estilos; e grau de competência que define as capacidades do indivíduo de desobjetivação de

textos. Segundo o autor (id. *ibid.*), uma grande parte do público das diferentes expressões de arte não tem desenvolvida a competência estética, e a indústria da cultura massificada faz a manutenção desse nível, reproduzindo o que Leontiev chama de “quase-arte” e que não exige o desenvolvimento dessa competência.

A exigência de certa competência estética na leitura do texto literário encontra eco nas palavras de Chartier (1999, p. 77), que afirma que “a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados”. Nesse sentido, mantém-se o leitor como protagonista no ato de ler.

Outros autores reforçam essa expectativa em relação às competências do leitor no ato de ler. Sartre (1993, p. 35) afirma que “o objeto literário é um estranho pião, que só existe em movimento. Para fazê-lo surgir é necessário um ato concreto que se chama leitura, e ele só dura enquanto essa leitura durar”. Lajolo (2001, p. 17) também afirma que “uma obra literária é um objeto social muito específico”. A autora destaca que para que a obra exista, “é preciso, em primeiro lugar, que alguém a escreva e que outro alguém a leia” (id. *ibid.*, p. 17). Portanto, a literatura está intrinsecamente relacionada ao seu leitor.

Para Cândido (1976, p. 74), “a literatura é [...] um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a”. Dessa forma, persiste aqui a compreensão já assinalada de que a literatura se realiza com a participação do leitor.

Ainda conforme Cândido (*op. cit.*, p. 179),

A literatura é essencialmente uma reorganização do mundo em termos de arte; a tarefa do escritor de ficção é construir um sistema arbitrário de objetos, atos, ocorrências, sentimentos, representados ficcionalmente conforme um princípio de organização adequado à situação literária dada, que mantém a estrutura da obra.

Sartre (1993) defende uma literatura engajada, especificamente a literatura em prosa, o que não é consenso entre os críticos da área, sendo, entretanto, um aspecto que não pode ser ignorado, especialmente nesta dissertação, em que pretendo abordar o letramento literário em seu aspecto social, como possibilidade de emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, o autor afirma:

[...] que aspecto do mundo você quer desvendar, que mudanças quer trazer ao mundo por esse desvendamento? O escritor “engajado” sabe que a

palavra é ação: sabe que desvendar é mudar e que não se pode desvendar senão tencionando mudar. (SARTRE, 1993, p. 20).

Mas então, por conta da necessidade de “engajamento” da obra ou do escritor, o termo literatura estaria se restringindo a obras de cunho social-político-histórico, limitação que não é interessante para a presente pesquisa, visto que o que se objetiva é ampliar a compreensão sobre a importância desse letramento especificamente.

Se entendermos, todavia, as palavras de Sartre de uma forma mais abrangente, considerando que todo texto é de uma forma ou outra engajado por ser constituído socialmente, temos que:

[...] a função do escritor é fazer com que ninguém possa ignorar o mundo e considerar-se inocente diante dele. É uma vez engajado no universo da linguagem, não pode nunca mais fingir que não sabe falar: quem entra no universo dos significados, não consegue mais sair; deixemos as palavras se organizarem em liberdade, e elas formarão frases, e cada frase contém a linguagem toda e remete a todo o universo; o próprio silêncio se define em relação às palavras, assim como a pausa, em música, ganha o seu sentido a partir dos grupos de notas que a circundam. Esse silêncio é um momento da linguagem; calar-se não é ficar mudo, é recusar-se a falar – logo, ainda é falar. (SARTRE, 1993, p.22).

Tendo se posicionado de forma contundente em relação à prosa, o autor diz, no entanto, ser “tolice [...] exigir um engajamento poético” (1993, p. 17). Segundo Sartre (op. cit., p. 17) “sem dúvida a emoção, a própria paixão – e por que não a cólera, a indignação social, o ódio político – estão na origem do poema. Mas não se exprimem nele...”. Assim, o autor diferencia a poesia e a prosa naquilo que seria sua “função”, apesar de não declarar a poesia inútil, não exige dela o mesmo engajamento social.

Essa diferenciação em relação ao “poema” interessa para a pesquisa por ser esse um gênero amplamente utilizado nas salas de aula de Língua Portuguesa, muitas vezes por sua extensão menor, se fazendo presente nos livros didáticos como representante de texto literário.

Para fazer um contraponto à afirmativa de Sartre, trago as palavras de Paulino, que afirma:

Se a poesia é inútil, caberia a nós ainda outra pergunta: por que lê-la agora, quando as informações nos chegam tão depressa e os fatos nos atropelam? Por que ler essas mentiras bem ditas, essas canções, se as verdades estão na TV, nas revistas informativas, nos jornais diários? (2010, p. 140).

E é na própria autora que encontro a resposta: “... o poema muda o mundo pela sua estranheza, beleza, que ultrapassa todas as profecias do fim. Não precisamos de respostas, pois continuaremos a ler poesia, bem acompanhados pelas perguntas: Como? Por quê?” (PAULINO, 2010, p. 141).

Em relação ao “tipo” de literatura, se é que se pode fazer alguma classificação nesse sentido, pois é de fato questão de complexa abordagem por suas incongruências, segue uma pista: “E o estilo, decerto, é o que determina o valor da prosa. Mas ele deve passar despercebido” (SARTRE, 1993, p. 22). Nesse mesmo sentido, Cosson (2012, p. 63) afirma: “O que nos leva a ler um clássico, por exemplo, é a experiência estética que ele proporciona e não simplesmente a história que conta”.

Lajolo (2001, p. 35) aborda a questão sob diversos ângulos, como já foi apresentado acima, mas não deixa de propor uma definição:

[...] a literatura pode ser entendida como uma situação especial de uso de linguagem que, por meio de diferentes recursos, sugere o arbitrário da significação, a fragilidade da aliança entre o ser e o nome e, no limite, a irredutibilidade e a permeabilidade de cada ser.

A autora também levanta a questão da obra literária como mercadoria, na perspectiva já apontada por Leontiev (2000), o que já vinha acontecendo no século XX e se intensifica no XXI: “a indústria literária derrama nas livrarias toneladas de romances” (LAJOLO, 2001, p. 108). Então, com essa produção intensificada, fica ainda mais difícil discutir o que é literatura, embora, por outro lado, isso possa indicar maior ou mais amplo acesso ao material de leitura.

Além dessas questões apresentadas, depois de divagar em diversas tentativas de definir literatura e leitor, encontro também em Lajolo uma abordagem interessante para esta pesquisa, que na verdade não pretende de forma alguma estabelecer um conceito para literatura, mas discutir o letramento literário. A autora busca no dicionário Aurélio a definição para a palavra, e, tendo encontrado 10 diferentes significados, o que mais se destaca é sua origem:

Lá no verbete de Mestre Aurélio aprendemos várias coisas, entre as quais a origem da palavra “literatura”, informação que vem entre colchetes, na abertura do verbete: [Do latim *litteratura*]. A forma latina *litteratura*, por sua vez, deriva-se de outra palavra igualmente latina: *littera*, que significa *letra*, isto é, sinal gráfico que representa, por escrito, um som da fala (id. *ibid.*, 2001, p. 29).

Littera é, assim, a palavra latina que deu origem tanto a literatura quanto a letramento, como pode ser observado na seção anterior, quando explico esse termo a partir de Soares, o que fortalece a relação entre ambos.

Essa relação reforça a expectativa de que a literatura possa contribuir na formação dos sujeitos, afinal, “um dos principais motivos da criação artística é certamente a necessidade de nos sentirmos essenciais em relação ao mundo” (SARTRE, 1993, p. 34). E ainda, nas palavras de Cosson (2012, p. 20): “a literatura serve tanto para ensinar a ler e escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo”. (COSSON, 2012, p. 20).

Assim, depois de haver de certa forma discutido o que é literatura, sem, no entanto, responder a essa pergunta de forma definitiva e pontual, visto que o propósito aqui não é limitar o conceito, mas sim ampliá-lo, abordarei na próxima seção o letramento literário, tema fundamental neste trabalho.

3.3 Letramentos literários

Seguindo a mesma direção delineada na seção anterior, traço agora algumas considerações daquilo que é denominado letramento literário, ou, aqui, “letramentos literários”. Para tanto, tomo como base a obra “Letramento literário: teoria e prática” (2012) de Cosson, em que o autor de início afirma:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (Op. cit., p. 17).

Como é possível perceber, o autor confirma a compreensão da literatura como integrante do reconhecimento do sujeito como ser socialmente inserido e participativo. Além disso, é importante que esteja claro o conceito de letramento literário aqui abordado:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante

da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui letramento literário. (Id.ibid., 2012, p. 120).

O verbo “fruir”, escolhido por Cosson para falar da leitura, também remonta a uma discussão importante para esta pesquisa. Barthes (2010, p. 20-21) tenta diferenciar o texto de fruição e o texto de prazer:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem.

Ainda que Barthes tenha definido fruição, e essa seja uma definição interessante para a análise dos dados desta pesquisa, o próprio autor, ao longo de seu texto, se mostra reticente:

Prazer/Fruição: terminologicamente isso ainda vacila, tropeço, confundo-me. De toda maneira, haverá sempre uma margem de indecisão; a distinção não será origem de classificações seguras, o paradigma rangerá, o sentido será precário, revogável, reversível, o discurso será incompleto. (BARTHES, 2010, p. 8).

O tradutor da obra em questão explica, em uma nota de rodapé, a escolha pelo termo “fruição”, para a palavra francesa *jouissance*, cuja tradução seria “gozo”. Para ele, a vantagem da escolha está no movimento fonético poético, enquanto gozo reporta mais ao prazer físico.

Diante do exposto, opto por adotar aqui o termo fruição, e, por conseguinte, o texto de fruição, na perspectiva de Barthes, será compreendido como o texto que provoca certo desconforto, que faz refletir e questiona a própria linguagem. Então, desenvolver letramento literário é também proporcionar o contato com textos de fruição, além dos textos de prazer.

Parece que é de comum acordo que o espaço do letramento literário é, por excelência, a escola, esta agência de letramento predominante, e especialmente as aulas de Língua Portuguesa. No entanto, as aulas de literatura, integradas à

disciplina Língua Portuguesa ou não¹⁷, ainda enfrentam o conflito de como ensinar algo que está tão fortemente vinculado ao prazer e ao lazer. Cosson (2012, p. 23) tenta responder a essa questão, destacando o que considera essencial:

A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.

O autor destaca, em defesa do “ensinar” literatura, que é na escola que se aprende grande parte dos mecanismos que possibilitam a interpretação dos livros, já que esses não falam por si mesmos. Fica claro, portanto, o papel da escola na formação do leitor de literatura. A proposta é a do letramento literário em que o grupo, ou a comunidade de leitores é formada. Na escola, isso implica em desenvolver um trabalho que envolva alunos, professores e demais membros da unidade de ensino em um projeto de longo prazo para fomentar a leitura e a troca de experiências leitoras nesse grupo.

Considerar a literatura como fundamental no processo escolar está relacionado ao que Meira e Pillotto (2010) discutem ao refletir sobre a arte na educação. De acordo com as autoras (idem, p. 12), “educar pela arte implica operar num ponto de intersecção: o da tangência entre duas singularidades”. A educação e a arte, e por extensão a literatura, são singularidades que, conforme a abordagem de Meira e Pillotto, se enriquecem nesse momento em que há um ponto de encontro entre ambas.

Conforme a proposta de Cosson, que corrobora com o pensamento de Paulo Freire, os textos precisam ser ou tornar-se de alguma forma significativos para o leitor: “o bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo”. (COSSON, 2012, p. 27).

Ainda de acordo com o autor (id. *ibid.*, p. 28) a troca de experiências de leitura, por esse viés, é imprescindível: “... é esse compartilhamento que faz a leitura literária ser tão significativa em uma comunidade de leitores”. Mais uma vez a reflexão a partir de Meira e Pillotto (2010) pode contribuir para a compreensão dessa proposta de comunidade de leitores. Conforme as autoras, a dimensão afetiva vem

¹⁷ Algumas escolas particulares optam por diferenciar/separar as disciplinas Literatura, Língua Portuguesa (em que são abordados os aspectos da linguística e da gramática) e Produção Textual.

sendo negligenciada no espaço escolar. Essa dimensão, no sentido que elas evocam, de que a afetividade está relacionada também a sentimentos de agrado e desagrado, portanto ser “afetado” por algo nem sempre significa gostar ou estar satisfeito, no campo do letramento literário traz uma perspectiva promissora para a atividade escolar. Para Cosson, o que diferencia a leitura em um processo de letramento literário de outra leitura qualquer é o que poderia ser chamado de processo dialético, portanto, aquele em que as diversas partes envolvidas são afetadas, para o qual o ambiente escolar é favorável. Embora em outras leituras, que não as literárias, o processo também seja dialético, exigindo do leitor essa interação, para Cosson (2012, p. 29) esse processo é potencializado quando se trata de literatura:

A análise literária [...] toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos.

Para o autor, a escola tem esse papel significativo na exploração das obras literárias, inclusive na escolha do repertório a ser trabalhado, visto que o professor tem a inclinação de optar por suas obras preferidas. A questão, entretanto, da escolha das obras e serem abordadas na escola, continua sendo de difícil decisão para professores, visto que a valorização do cânone literário ainda é indiscutível. Segundo Paulino (2010, p. 80)

[...] nas bancas, mulheres compram histórias de amor, homens compram histórias de faroeste ou sacanagem. Não lhes interessa o nome ou a nacionalidade do autor, nem pesquisas formais. Interessa-lhes um gênero, e um mundo narrado com que se identifiquem, emocional e linguisticamente. Só que essas vivências transferenciais foram acusadas, pela própria teoria literária, de serem a leitura errada.

Então, temos que as pessoas leem, mas leem aquilo que não é considerado pela crítica especializada como literário. E o dilema do professor permanece: o que ler? Como desenvolver o letramento literário? Leituras como as que foram apresentadas na citação acima devem ser consideradas? Paulino (2010, p. 82) alerta que “o que a estética puritana deseja evitar é a relatividade, o deslocamento da questão do que é arte para o quanto é arte. Este deslocamento reduziria o poder da arte dominante e dos discursos sobre a arte...”.

Ainda de acordo com a autora nos caberia “transformar em prática a recuperação das experiências de narrar, tomar possível de criação literária coletiva,

adotar o folheto como boa alternativa ao livro, desmitificar os produtos e os produtores culturais, sem aceitar fatalismos ou lamentações”. (PAULINO, 2010, p. 85). Para isso, no entanto, ou como consequência disso, Paulino afirma que as mudanças nas condições de produção de textos também exigem mudanças em como a sociedade se organiza economicamente, e essa talvez seja uma questão central a ser discutida.

Nesse mesmo sentido, compreendendo o valor da diversidade de leituras na escola, Cosson (2012, p. 94) aponta uma direção reafirmando a concepção de comunidade de leitores:

É esse compartilhamento de leituras sem a imposição de uma sobre a outra, antes com a certeza de que a diversidade delas é necessária para o crescimento de todos os alunos, que constrói uma comunidade de leitores. É o reconhecimento de que uma obra literária não se esgota, antes se amplia e se renova pelas várias abordagens que suscita, que identifica o leitor literário.

Para o autor, essa diversidade de textos possibilita o posicionamento crítico dos leitores, o que de fato vai desenvolver o letramento literário, que está intrinsecamente relacionado ao modelo ideológico de letramento, abordado na primeira seção deste capítulo, por ser constituído social e ideologicamente. De acordo com Paulino (2010, p. 49-50):

A leitura de textos de boa qualidade não precisa ser uma prática sectária e aristocrática, da qual se acham excluídos milhões e milhões de pessoas. Mas se isso veio ocorrendo, não foi também por acaso: as relações de dominação e a instituição de privilégios são extensivas a todos os campos, inclusive o da arte. Uns dizem que o povo é incompetente para votar; outros, que é incompetente para entender arte. Assim se mantêm sistemas políticos ou estéticos que não interessam à maioria.

As palavras da autora corroboram a ênfase dada por Leontiev (2000), ao desenvolvimento da competência estética, conforme a reflexão apontada na seção anterior. De acordo com o autor, esse desenvolvimento implica aspectos como as relações do sujeito com o mundo a sua volta, domínio de diferentes linguagens e condições ou capacidade de desobjetivação de textos. Esses aspectos podem ser abordados por aquela que tem sido considerada a principal agência de letramento em nossa sociedade: a escola.

Para compreender a constituição dos sujeitos em professores de Língua Portuguesa, que são ou poderão ser agentes de letramento literário na agência acima citada, optei pela perspectiva da trajetória. Essa perspectiva implica a

identificação de ações, agentes, agências e influências para o letramento anteriores à formação inicial, durante esse momento e na inserção no trabalho docente. Apresento a seguir, portanto, o percurso metodológico percorrido ao longo desta pesquisa para alcançar tal objetivo.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

*Ir me obedecendo – é na verdade
o que faço quando escrevo,
e agora mesmo está sendo assim.
Vou me seguindo, mesmo sem
saber ao que me levará.*

Clarice Lispector (1999, p.306)

O percurso que escolhi para desenvolver esta pesquisa se revela semelhante às palavras de Clarice, quando percebo que fui seguindo, com objetivos definidos e metodologia pensada com atenção para alcançar tais objetivos, mas sem jamais saber ao certo ao que me levaria. Este capítulo apresenta o percurso seguido, uma trajetória de pesquisa sobre trajetórias de docência em relação à literatura.

Dessa forma, é importante explicar de início que a presente dissertação está vinculada à pesquisa intitulada “Trajetórias de letramento de professores de língua materna: da formação inicial à ação docente”, coordenada pela Professora Rosana Mara Koerner, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE no primeiro semestre de 2013. O aspecto abordado aqui é o letramento, enfocando especificamente a questão literária e procura responder de que forma as trajetórias de letramento literário influenciam na escolha da licenciatura em Letras e como contribuem para a constituição da identidade do professor de literatura e para sua prática pedagógica. Para responder a essa questão optei pela abordagem qualitativa, que conforme Gonçalves *et al.* (2011, p. 38)

[...] compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados por intermédio de atitudes como argumentação, testemunhos e/ou depoimentos e dados empíricos. Utiliza-se de procedimentos descritivos que possibilitem analisar as falas, os discursos, os escritos, os dados, de forma a relacionar as informações com a realidade do contexto social. Assim, a pesquisa qualitativa tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social, especialmente no campo das ciências sociais. Trata de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação.

Com o propósito de abordar, nessa perspectiva, o fenômeno do letramento literário, relacionando a teoria aos dados coletados, considerando o contexto e as ações dos sujeitos, acredito que a abordagem qualitativa proporciona as condições

necessárias como percurso para os objetivos propostos. De acordo com Minayo (1994, p. 21-22), a pesquisa qualitativa

[...] trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores ou atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Essa é uma distinção importante em relação ao enfoque quantitativo, visto que foi realizado um questionário na fase exploratória desta pesquisa, instrumento recorrente em trabalhos positivistas, como apontarei mais detalhadamente na seção “A escolha dos instrumentos de coleta de dados” deste capítulo. No entanto, antecipo aqui que o questionário teve como função principal permitir a definição da amostra entre os estudantes do curso escolhido, possibilitando ainda uma compreensão preliminar mais geral dos grupos em que os sujeitos se inserem, e sua análise seguiu os mesmos pressupostos da análise das entrevistas.

O objetivo geral definido para orientar este trabalho na busca pela questão anteriormente apresentada foi compreender de que forma estudantes de Letras estão se constituindo como professores de Língua Portuguesa e como egressos desse curso percebem as contribuições de sua formação inicial para a prática pedagógica no que se refere ao envolvimento com a literatura. Defini ainda, os seguintes objetivos específicos: identificar ações pertinentes ao processo de letramento literário na trajetória dos estudantes e de egressos do curso de Letras; reconhecer, na trajetória desses sujeitos, a influência que o processo de letramento literário teve na escolha da graduação; constatar influências que constituem o discurso desses estudantes e professores no que se refere à questão literária; identificar quais características pessoais e profissionais os sujeitos da pesquisa atribuem como importantes para o professor de Língua Portuguesa; e, identificar o que dizem os egressos no que se refere a sua formação como sujeito letrado literário e como formador de sujeitos em inserção no letramento literário.

Apresento em seguida, portanto, os sujeitos da pesquisa e o percurso trilhado na coleta de dados para alcançar os objetivos acima propostos.

4.1 Sujeitos da pesquisa e coleta de dados

A pesquisa foi realizada com estudantes do curso de Letras da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE do primeiro e dos últimos anos (licenciatura única em Língua Portuguesa e dupla em Língua Portuguesa e Inglês) e egressos desse mesmo curso, conforme o seguinte quadro¹⁸:

Quadro 1: Sujeitos da pesquisa

Sujeitos da pesquisa		
Estudantes		Egressos
Questionário	Entrevista (amostra)	Entrevista
24 do 1º ano	4	
9 do 4º ano (única)	4	
12 do 5º ano (dupla)		4 professores
Total: 45	Total: 8	Total: 4
Total geral: 45 questionários e 12 entrevistas		

Fonte: Desenvolvido a partir dos dados da pesquisa.

Para que fosse possível obter uma amostra das turmas que eram foco da pesquisa, os estudantes responderam a um questionário de cunho exploratório que também possibilitou uma análise mais geral dos traços dos ingressantes e dos concluintes do curso. Esse questionário foi composto por 24 perguntas abertas e fechadas (14 abertas, 6 fechadas com possibilidade de complemento e 4 fechadas) relativas ao letramento, sendo que essas abrangiam o literário e o digital, esta última caracterizando a ênfase abordada por outro pesquisador do mesmo grupo de pesquisa^{19 20}. Responderam a esses questionários (apêndices 4 e 5) todos os estudantes presentes no momento da sua aplicação, ou seja, 12 estudantes do 5º ano da licenciatura dupla em Português e Inglês, 9 estudantes do 4º ano da licenciatura única em Português, e 24 estudantes do 1º ano, totalizando 45 sujeitos. Anexo aos questionários havia um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em

¹⁸ Os ingressantes serão identificados como In1, In2, In3 e In4, os concluintes como C1, C2, C3 e C4 e os egressos como E1, E2, E3 e E4.

¹⁹ HINKEL, Thiago. **Trajetórias de letramento digital de professores de Língua Portuguesa**: da formação inicial à ação docente. 2014. Dissertação (Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE).

²⁰ Grupo de pesquisa LEPROF (Trajetórias de letramento de professores de língua materna), coordenado pela professora Doutora Rosana Mara Koerner, vinculado ao Mestrado em Educação da UNIVILLE.

duas vias, cuja assinatura permitiu o uso das respostas para análise e divulgação dos resultados. Além disso, ao final do questionário, disponibilizou-se um espaço para assinalar o desejo ou não de continuar participando da pesquisa na etapa seguinte.

Como o 5º ano de Letras encerra no primeiro semestre do ano letivo, com essa turma tornou-se necessário aplicar o questionário ainda em julho de 2013, pois não haveria outra oportunidade de reuni-los para tal fim. Destaco a importância de incluí-los na pesquisa, pois ficou definido no projeto que esta seria realizada com ingressantes e concluintes, portanto, como concluintes, o 4º e o 5º ano do curso teriam de ser contemplados.

Após a aplicação dos questionários no 5º ano e observando as respostas dos estudantes, nosso grupo de pesquisa considerou necessária a subdivisão de uma questão (número 6)²¹, como pode ser observado nos apêndices 4 e 5. Já havia sido feito um pré-teste em uma turma do curso de Letras (2º ano), que não compõe a pesquisa, sendo que essa necessidade não foi percebida naquele momento. No segundo semestre realizamos outro pré-teste com a colaboração de professores e mestrandos da linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente do Mestrado em Educação, e chegamos ao consenso de que seria adequado subdividir a questão, mesmo já tendo aplicado o questionário em uma das turmas envolvidas. Percebemos, naquele momento, que a mesma pergunta abordava situações bastante diferentes de acesso a livros (bibliotecas e compra), e as respostas seriam mais fidedignas subdividindo a questão.

A partir das respostas foram selecionados 4 ingressantes e 4 concluintes para a realização de uma entrevista semiestruturada, entre aqueles que assinalaram “sim” ao final do questionário, concordando em participar dessa próxima fase. Foram considerados, para tanto, os seguintes critérios, definidos no projeto de pesquisa: um significativo envolvimento com práticas sociais com a literatura anteriores ao ingresso no curso; um envolvimento pouco significativo; manifestação quanto a mudanças provocadas pelo curso em suas trajetórias de letramento literário (no caso dos estudantes do último ano).

Esses critérios, no entanto, não precisavam se manifestar em sua totalidade, de forma que foram escolhidos dois estudantes com maior envolvimento com a

²¹ Questão número 6: Você vai a bibliotecas ou compra livros? Com que frequência?

literatura e outros dois com menor envolvimento, tanto do primeiro ano como entre os concluintes.

Assim como entre os estudantes do curso, em que o número de entrevistas foi definido como sendo quatro de cada nível, também entre os egressos foi este o número estabelecido. No entanto, como não parecia adequado para esta pesquisa fazer uma escolha aleatória por meio de algum programa de computador, optei por utilizar a técnica *snowball*. A partir dessa técnica, a primeira pessoa a ser entrevistada foi um professor cuja prática como leitor e formador de leitores é notoriamente significativa, sendo conhecido no grupo de pesquisa, e este professor indicou outra pessoa, assim sucessivamente, até que se completou o número esperado de quatro professores. A técnica *snowball*, ou *snowball sampling*, é utilizada em pesquisas quando não se objetiva a escolha aleatória:

Essa técnica é uma forma de amostra não probabilística utilizada em pesquisas sociais onde os participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes que por sua vez indicam novos participantes e assim sucessivamente, até que seja alcançado o objetivo proposto (o “ponto de saturação”). O “ponto de saturação” é atingido quando os novos entrevistados passam a repetir os conteúdos já obtidos em entrevistas anteriores, sem acrescentar novas informações relevantes à pesquisa. (WHA *apud* BALDIN; MUNHOZ, 2011, p. 50).

De forma mais objetiva, Baldin e Munhoz (2011, p. 50) afirmam que “*snowball* é uma técnica de amostragem que utiliza cadeias de referência, uma espécie de rede”. As autoras ainda destacam que há uma limitação, que “se refere ao fato de que as pessoas acessadas pelo método são aquelas mais visíveis na população”. (ALBUQUERQUE *apud* BALDIN; MUNHOZ, 2011, p. 52). No entanto, para a presente pesquisa, o que poderia ser um aspecto negativo se reverte em positivo, pois o que se busca aqui é justamente reconhecer trajetórias significativas de letramento literário que possivelmente indiquem práticas efetivas em sala de aula.

Assim, ainda de acordo com Baldin e Munhoz (2011, p. 52), “pesquisas dessa modalidade devem se valer de amostragens intencionais, ou seja, aquelas que consideram como sujeitos da pesquisa os casos que detenham muitas informações sobre o tema em investigação”.

Este foi, portanto, o propósito da escolha da técnica para a escolha desses professores. Os critérios definidos para os egressos foram, além de terem feito o curso de Letras na UNIVILLE, que estivessem trabalhando como professores de

Língua Portuguesa, independentemente da rede e do tempo de docência, e que tivessem um significativo envolvimento com a literatura.

Fiz o contato com aqueles que foram indicados, e partindo de sua disponibilidade e interesse, marcamos um encontro, durante o qual responderam individualmente a uma entrevista semiestruturada gravada na qual descreveram suas trajetórias em relação à docência e à literatura, anteriores ao ingresso na graduação, durante a graduação e também as atuais. Durante a entrevista, caso fossem percebidas algumas lacunas ou dúvidas, poderiam ser feitas perguntas adicionais ao roteiro conforme a necessidade, o que está previsto nesse tipo de instrumento de coleta de dados, que visassem à complementação das informações. Os egressos entrevistados também assinaram um TCLE disponibilizado em duas vias.

Para a realização das entrevistas com os estudantes, optei por sugerir como local a própria UNIVILLE, a princípio em uma sala reservada do CHB (Centro de Ciências Humanas e Biológicas), e depois em uma sala de estudos da biblioteca universitária, espaço em que foi possível gravar com menor influência externa no áudio, já que o local é mais silencioso. Quanto ao horário, a sugestão partiu dos próprios estudantes, sendo que todos marcaram para um horário anterior ao início de suas aulas, entre 18h e 18h30min. Apenas uma estudante do primeiro ano não compareceu ao encontro, sendo que foi preciso remarcar nossa entrevista, o que foi um contratempo simples de ser resolvido na semana seguinte ao que havia sido previsto.

As entrevistas com os egressos foram realizadas em locais diferentes. O primeiro professor entrevistado foi uma sugestão que partiu do grupo de pesquisa, por ser um professor comprometido com o letramento literário. Fui entrevistá-lo em seu ambiente de trabalho, após o contato inicial por e-mail em que expliquei o propósito da atividade e o convidei para participar da pesquisa. Assim que obtive sua resposta afirmativa, retornei um e-mail confirmando o local e horário por ele sugeridos, e pedi que pensasse em outra pessoa para indicar, dentro dos critérios acima descritos. No momento da entrevista, o professor fez sua indicação e, sendo a pessoa por ele indicada uma professora conhecida, não tive dificuldades em agendar o próximo encontro.

Esta segunda entrevista foi realizada na casa da professora, após agendamento prévio feito também por e-mail, seguindo o mesmo procedimento da

anterior. A professora, no entanto, não conseguiu indicar prontamente o próximo sujeito, dentro dos critérios definidos, sendo que ficou acertado que ela me passaria o nome e contato por e-mail nos dias seguintes ao nosso encontro. Assim que recebi sua sugestão entrei em contato por telefone com o professor indicado, mas constatei que ele não estava trabalhando com a disciplina Língua Portuguesa em 2013, o que inviabilizou sua participação. Voltei a contatar a segunda entrevistada, que ficou de enviar uma nova sugestão, mas, devido a problemas pessoais que lhe demandaram tempo, ela não conseguiu fazer uma nova indicação. Então, voltei ao primeiro entrevistado, solicitando a ele uma nova indicação, depois de explicar o ocorrido. Assim, obtive o nome e o contato do terceiro egresso desta pesquisa.

Neste caso, o professor indicado sugeriu um de seus locais de trabalho para a realização da entrevista. No momento, ele lecionava em três escolas diferentes e, dentre as sugestões do professor, optei por encontrá-lo em uma das escolas. Da mesma forma que fiz com os egressos anteriores, também solicitei por e-mail, antes da entrevista, que pensasse em alguém dentro dos critérios estabelecidos como sugestão. A quarta indicação, foi, portanto, feita no mesmo dia da entrevista.

O último egresso a participar desta pesquisa também sugeriu a escola em que atua como local de encontro. Assim, tendo feito a quarta entrevista conforme o previsto no projeto, encerrei a coleta de dados por meio da técnica *snowball*, que se mostrou uma forma interessante de definição de sujeitos.

Entre os egressos, portanto, entrevistei uma professora e três professores. O primeiro professor terminou o curso de Letras na UNIVILLE em 2011, a professora terminou em 2007²², e os outros dois se formaram no mesmo ano, em 2012.

A escolha dos instrumentos de coleta de dados acima descritos se fez a partir da perspectiva da pesquisa qualitativa nas ciências humanas, considerando os objetivos propostos e o tema abordado, conforme procuro explicar na próxima seção.

4.2 A escolha dos instrumentos de coleta de dados

A escolha dos instrumentos para a coleta de dados foi feita a partir do objetivo da pesquisa, de compreender de que forma estudantes de Letras estão se

²² Essa professora fez também o Mestrado em Educação na UNIVILLE, tendo defendido sua dissertação em março de 2013.

constituindo como professores de Língua Portuguesa e como egressos desse curso percebem as contribuições de sua formação inicial para a prática pedagógica no que se refere ao envolvimento com a literatura. Para alcançar esse objetivo, se fez necessário um instrumento que aprofundasse algumas questões além do que seria possível por meio de um questionário. Assim, mantive a opção pelo questionário de cunho exploratório para definir uma amostra entre os estudantes do curso. Além disso, esses questionários já possibilitam uma análise preliminar mais geral dos grupos em que os sujeitos se inserem. Em seguida, realizei a entrevista semiestruturada.

Triviños (1987) explica que mesmo sendo o questionário fechado comum no trabalho positivista também podemos usá-lo na pesquisa qualitativa: “às vezes, o pesquisador desta última linha de estudo precisa caracterizar um grupo de acordo com seus traços gerais...” (id. *ibid.*, p. 137). No caso da presente pesquisa, o questionário com algumas questões fechadas e outras abertas teve essa função de caracterizar o grupo, além de proporcionar a definição da amostra com a qual se fez o aprofundamento dos dados por meio da entrevista.

Já a entrevista semiestruturada foi elaborada buscando identificar as trajetórias de letramento, as influências dessas trajetórias na escolha do curso, a contribuição do curso no letramento literário dos sujeitos e também, em relação aos egressos, suas práticas docentes relativas ao letramento literário.

Ainda de acordo com Triviños (id. *ibid.*, p.146), a entrevista semiestruturada “valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”, o que justifica sua escolha, visto que ela permite alterações durante seu desenrolar, conforme a necessidade e o interesse do investigador, e também dos aspectos levantados pelo informante.

Considera-se entrevista semiestruturada

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. (TRIVIÑOS, 1987, p. 147).

Sua estrutura, portanto, possibilita alterações no momento em que está sendo efetuada, apesar de conter questões que servirão como guia em sua realização.

Depois de realizadas as entrevistas, essas foram transcritas para então ser feita a sua análise. Pela extensão das transcrições das entrevistas, elas não serão anexadas integralmente à dissertação, permanecendo apenas os excertos selecionados para análise.

Tanto os questionários aplicados com os estudantes do curso de Letras para a seleção dos sujeitos da pesquisa como as transcrições das entrevistas, serão mantidos em arquivo sob minha guarda por 5 anos, para então serem picotadas e seu papel reciclado.

4.3 Considerações teóricas para a análise de dados

Os dados coletados com os questionários na fase exploratória da pesquisa foram organizados em uma tabela do *Excel*. A partir dessa tabela, foi possível agrupar respostas e analisá-las em sua totalidade, sem, no entanto, perder a individualidade de cada sujeito.

Tanto os dados dos questionários como as entrevistas foram abordados a partir dos pressupostos da Análise Crítica do Discurso (ACD), conforme Fairclough (2001), em sua proposta de análise tridimensional, compondo-se do texto, da prática discursiva e da prática social. De acordo com o autor (op. cit., p.91), “o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado”.

Para Pesce (2011, p. 22) “todo discurso é um objeto historicamente produzido e interpretado, situado no tempo e no espaço”. De acordo com a autora, a relação do discurso com a estrutura social é dialógica, sendo um modo de ação constituído socialmente.

Conforme essa perspectiva, o discurso contribui primeiro para a construção das “‘identidades sociais’, as ‘posições de sujeito’ para os ‘sujeitos’ sociais e os tipos de ‘eu’” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Além disso, contribui também na construção das relações sociais e de sistemas de conhecimento e de crença. Dessa forma, a prática discursiva é vista não só como reprodutora da sociedade em todos os seus aspectos, mas também como contribuição para transformá-la.

Segundo Gee (2001, p. 719) “Discourses always involve language [...] but they always involve more than language as well²³”. O autor explica que ao usar “Discursos”, com “D” maiúsculo, está se referindo ao uso da língua nas suas relações sociais, cujos significados estão relacionados às identidades e atividades situadas socialmente. Essa perspectiva, portanto, envolve “mais” do que a língua em si mesma, levando-se em consideração as disputas presentes nessas relações sociais, o contexto de constituição dos discursos, bem como os sujeitos desses discursos.

Nesse sentido, de acordo com Pesce (2012), a ACD não prioriza as relações entre texto e contexto social por um viés determinista. Dessa forma, contribui na conscientização das relações por meio da identificação das ideologias que se materializam no texto, o que pode levar à resistência e à mudança social.

As prerrogativas da ACD são também interessantes para esta pesquisa, visto que entre os objetivos propostos está a identificação das características atribuídas pelos sujeitos ao professor de Língua Portuguesa, elementos que contribuem na constituição da “identidade do ser professor”. Pesce (2012, p. 47) explica a constituição da identidade no discurso da seguinte maneira:

A identidade tem sua origem social, de gênero, de classe, de crenças e de atitudes de um falante, que é expressa a partir das formas linguísticas e dos significados que o falante seleciona, passando-se à maneira como o produtor de um texto (editor) retextualiza a fala de um locutor, contribuindo para a constituição de sua identidade.

Sob essa perspectiva, portanto, a análise dos dados desta pesquisa considera as questões sociais que envolvem os sujeitos da pesquisa, bem como os efeitos ideológicos dos discursos que os cercam, percebendo-os também como agentes ativos que podem, além de reproduzir, transformar ou, conforme Fairclough (2001), promover mudanças sociais.

4.4 Os sujeitos a partir dos questionários

Os dados coletados por meio do questionário respondido por estudantes do curso de Letras instigam reflexões significativas quanto ao letramento literário

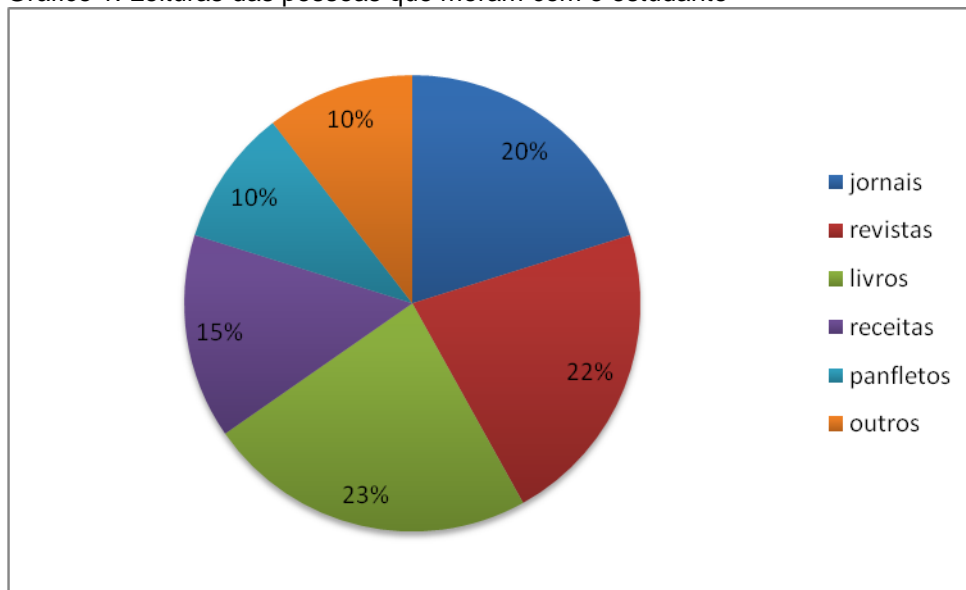
²³ “Discursos sempre envolvem língua [...] mas eles sempre envolvem mais do que língua”. (Tradução livre minha).

desses sujeitos. Foram 45 respondentes, sendo 24 do 1º ano do curso e 21 concluintes. Com idades de 17 a 36 anos, formou-se um grupo bastante variado, visto que os sujeitos são ingressantes e formandos. Entre os estudantes que responderam à pesquisa, 82% trabalham, e desses, 51% já atuam em ambiente escolar, sendo que 30% já são professores.

A escolaridade dos pais vai desde aqueles que possuem o Ensino Fundamental incompleto até aqueles que têm Pós-graduação, sendo que o maior grupo se encontra na faixa dos que têm o Ensino Médio completo (44% das mães e 36% dos pais).

As leituras feitas pelas pessoas que moram com os estudantes se aproximam dos dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil²⁴. Como pode ser observado no gráfico abaixo, na pesquisa com estudantes, a opção “livros” apareceu em primeiro lugar, seguida de revistas e de jornais.

Gráfico 1: Leituras das pessoas que moram com o estudante



Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa.

Essas também são as opções de maior frequência na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2012), sendo que a maior ocorrência é de revistas (53%) e jornais (48%), seguida de livros indicados pela escola e livros, ambas as opções com 47% das ocorrências.

²⁴ Pesquisa quantitativa sobre a leitura no país, que teve sua terceira edição realizada em 2011 e publicada em 2012.

Entre os próprios estudantes, entretanto, se destaca a preferência pela literatura quando questionados sobre os tipos de livros (74% das ocorrências). Como essa era uma pergunta aberta, muitos deram respostas amplas e que englobam mais de um tipo de livro. As respostas foram agrupadas sob três tipos: literatura, acadêmicos e diversos, que abrange desde livros técnicos, sobre religião e de viagens, ou até biografias, visto que o interesse maior era justamente observar a frequência da literatura na leitura deles. O agrupamento “diversos” somou 15% das ocorrências, e os livros acadêmicos, 9%.

Em relação a essas respostas podem-se fazer algumas considerações: os respondentes são estudantes de graduação, situação que os leva a ter maior contato com textos acadêmicos, o que, no entanto, não faz com que optem, na sua maioria, por esses textos como sua preferência. Como fazem Letras, a leitura de literatura é obrigatória em determinados momentos; no entanto, essa obrigatoriedade não impede que a literatura esteja em primeiro lugar no gosto deles, em geral. É claro que se deve considerar que aqui não está especificada a qual literatura se referem, sendo que a graduação privilegia o cânone (as respostas variam de “clássicos” e “*best-sellers*”, passando por gêneros como romance ou contos, e até títulos de obras).

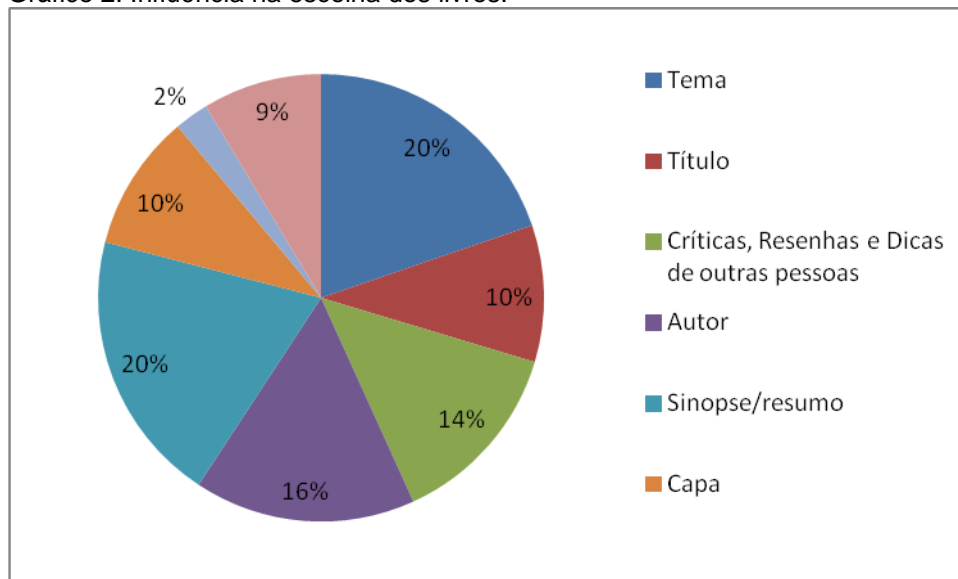
Quando questionados sobre “o que mais gostam de ler”, as respostas variaram de gêneros textuais a suportes para divulgação de textos, como internet e jornais, dificultando qualquer agrupamento (pergunta aberta, apêndices 4 e/ou 5). A resposta que obteve maior frequência foi “livros”, com 19 ocorrências num total de 109. As demais respostas tiveram baixa recorrência, sendo que as de maior repetição depois de “livros” foram “jornais” (8 ocorrências), “revistas” (7 ocorrências) e “romances” (7 ocorrências). Esses números apontam, ainda que sejam baixos, para as leituras das outras pessoas que moram com esses estudantes, o que se justifica pela presença comum de tais materiais no ambiente familiar.

Retomando as reflexões de Paulino (1999), abordadas no capítulo sobre letramento, pode-se afirmar que o curso de Letras tem cumprido seu papel na fixação positiva do hábito de ler literatura, pois os estudantes, mesmo passando por disciplinas em que a leitura de livros literários é obrigatória, não veem isso de forma negativa. Pelo contrário, continuam procurando esses livros quando não há necessidade ou cobrança sobre a leitura deles. O propósito desta pesquisa não é discutir o que é considerando texto literário, no entanto essa é uma questão que

perpassa os objetivos propostos. Os estudantes leem literatura da mais variada categorização, citam autores brasileiros e estrangeiros, clássicos pertencentes ao cânone e obras populares. O que interessa aqui é observar que de fato eles leem literatura, sendo esta uma investigação sobre letramentos literários de professores de Língua Portuguesa. Vóvio (2010, p. 408) alerta para o etnocentrismo de um enfoque que distingue bom uso da leitura de mau uso dela. Nesse caso, “leitor é aquele que lê o livro, que gosta e apresenta uma disposição positiva diante de certos gêneros, os literários preferencialmente, que tem o hábito de ler e lê com frequência e que pratica certos tipos de consumo cultural”. Essa crítica ao caráter hegemônico da leitura emerge no discurso dos entrevistados, leitores plurais de leituras plurais.

Quanto ao que influencia na escolha dos livros, as respostas foram bastante variadas, organizadas em oito grupos, conforme indica o gráfico abaixo:

Gráfico 2: Influência na escolha dos livros.



Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa.

Na questão “Você tem algum autor preferido?”, a maioria dos estudantes indicou um ou mais autores, sendo que a organização foi feita em três grandes grupos: nacional (53%), estrangeiro (30%) e outros (17%). “Outros” inclui as respostas negativas (não tem autor preferido ou tem mais de um e não indicou qual) e as que não se adequam à pergunta (“Bíblia”). Então, o autor não é a principal influência na escolha dos livros, mas a maioria tem o seu preferido.

Ainda em relação aos hábitos de leitura dos estudantes, a questão 6, apontada no percurso metodológico por ter sido desdobrada depois de aplicada no

5º ano, mostrou um fato interessante, embora bastante provável, se considerado o fato de se tratar de estudantes: os estudantes frequentam a biblioteca uma ou mais vezes por semana (45%) mais do que compram livros (0% respondeu “uma ou mais vezes por semana” enquanto 58% respondeu “uma vez por mês” e 33% “raramente”).

O acesso a livros, portanto, se dá principalmente pela frequência à biblioteca. Nos dados do 5º ano essa análise não foi possível, porque as questões ainda estavam elaboradas em uma só: 25% respondeu que vai a bibliotecas ou compra livros uma ou mais vezes por semana, e a maioria (58%) optou por assinalar “uma vez por mês”.

A diferença nas respostas da primeira para a segunda versão do questionário ressalta a importância da elaboração cuidadosa do instrumento de coleta de dados, visto que se essa duplicidade não tivesse sido percebida, a questão apontaria dados imprecisos nas três turmas em que foi aplicada, impossibilitando uma análise adequada.

Outra questão também referente aos hábitos de leitura dos estudantes era sobre os motivos pelos quais leem. As respostas foram bastante variadas, já que a questão era aberta, entre elas se destacando “lazer”, “conhecimento”, “obrigação”, “prazer”, “entretenimento”, “informação” e “distração”. A escolha por essas palavras para justificar a leitura é compatível com o que se espera dos sujeitos respondentes, visto que são estudantes (portanto, ler é uma necessidade, obrigação) e são leitores também fora da academia, como as demais questões apontam, e então leem por prazer/lazer, além ainda de realizar as leituras informativas ou técnicas do cotidiano.

Apresentadas as características dos sujeitos da pesquisa, bem como suas escolhas em relação à leitura, serão abordadas em seguida as questões relativas à formação do leitor de literatura.

4.4.1 Da contação de histórias à escolha profissional

Analisando as trajetórias desses estudantes, da infância até a escolha pelo curso de Letras, é possível traçar algumas considerações. A maioria (69%) teve alguém que lhe contou histórias quando era criança. Destaca-se a participação das mães, com 47% das ocorrências, sendo que o pai obteve 9% e 13% das ocorrências

foram de “pais”, no plural, indicando a participação de ambos. Apareceram ainda respostas relativas a outros familiares (21% somados) e professor ou professora (7%), cuja incidência poderia (seria de se esperar) ser maior, já que a escola é, conforme Kleiman (2007, p. 2) a “mais importante agência de letramento”.

É importante ressaltar, no entanto, e em vista inclusive dos dados apresentados, o olhar de Cerutti-Rizzatti (2009, p. 7) sobre os diferentes letramentos. Para ela, o letramento escolar “...seria um dos muitos letramentos de que o fenômeno maior, *letramento*, se constitui”. Sob essa perspectiva, a escola é sim uma importante agência de letramento, mas não é única, e de acordo com os dados desta pesquisa, considerando que a questão apresentada é sobre contação de histórias, relacionada a um dos muitos letramentos, o literário, a escola não foi para esses sujeitos a principal agência.

Os dados apontam, portanto, para a discussão sobre o capital cultural, de Bourdieu e Passeron (1982), abordada por Cerutti-Rizzatti (2009) e aqui apresentada no capítulo sobre letramento, em que a autora afirma que as relações com familiares que fazem uso da escrita facilitam o seu domínio, o que também pode ser estendido para a leitura, e por conseguinte, para a leitura literária. Dessa forma, aqueles que tiveram contato com histórias, lidas ou contadas, teriam na escola e fora dela facilidade ou gosto pela leitura, o que os dados comprovam. No entanto, os dados também mostram que essa prática não é determinante, pois aqueles que responderam que não tinham ninguém que lhes contasse histórias também se tornaram leitores. Essa trajetória individual, que aponta para as diversas possibilidades de letramento literário, será mais bem abordada na análise das entrevistas, momento em que os sujeitos têm a oportunidade de aprofundar a descrição de seus percursos.

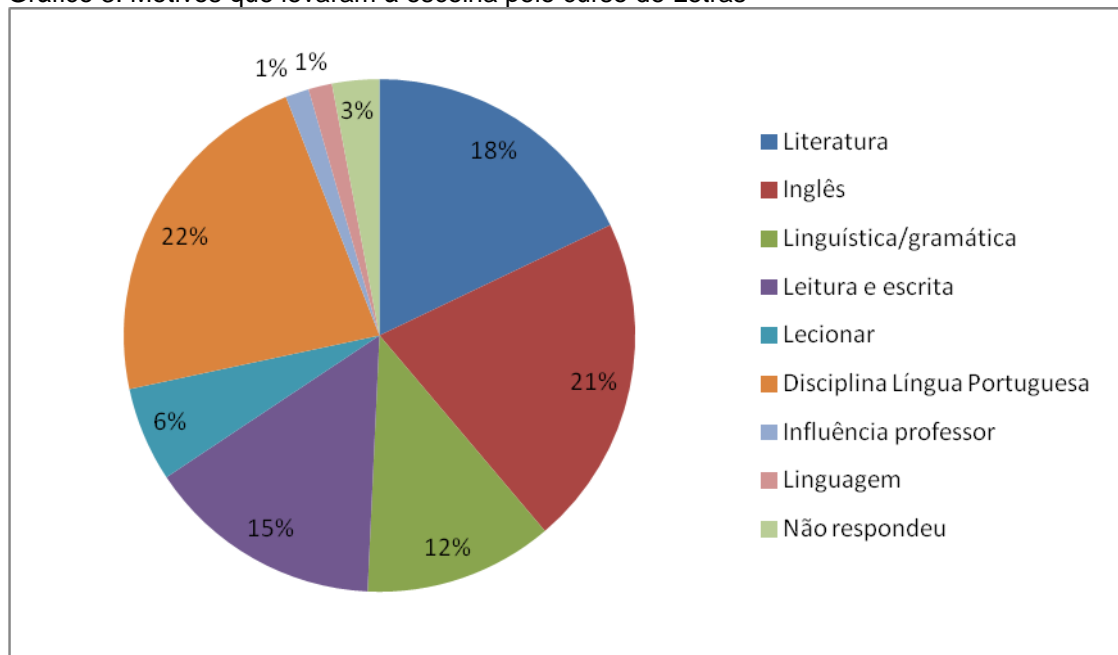
Na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2012), a maior ocorrência para a questão “Qual é a pessoa que mais influenciou ou incentivou o seu gosto pela leitura? E em segundo lugar?” foi a resposta “professor ou professora”, com 45% de incidências, seguido de “mãe (ou responsável do sexo feminino)”, com 43% e “pai (ou responsável do sexo masculino)”, com 17%, sendo que esses dois últimos índices diminuíram de 2007 para 2011, enquanto a opção “professor ou professora” cresceu.

Deve-se considerar que as questões da presente pesquisa e da pesquisa Retratos da Leitura são diferentes. Enquanto uma pergunta sobre quem contava

histórias, outra questiona quem influenciou no gosto pela leitura. Entretanto, é possível traçar semelhanças quanto aos fatores que contribuem nas trajetórias desses sujeitos, destacando-se principalmente o papel da mãe, do pai e dos professores, os quais podem, portanto, ser considerados fundamentais na formação de sujeitos leitores.

Apesar da grande porcentagem de estudantes que respondeu que a literatura é sua preferência em relação à leitura, ao serem questionados sobre o motivo da escolha pelo curso de Letras, as respostas são variadas, o que era de se esperar, por ser uma questão aberta. Como é possível observar no gráfico abaixo, o gosto pela disciplina de Língua Portuguesa, o inglês e a literatura são os motivos mais recorrentes nas respostas obtidas, entretanto, outras opções também têm significativa representação:

Gráfico 3: Motivos que levaram à escolha pelo curso de Letras



Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa.

Assim, pode-se perceber que o curso oferece múltiplas possibilidades e mesmo aqueles que o buscam por outros motivos, diferentes da literatura, em grande parte têm ou desenvolvem interesse também pelos textos literários.

Se as aulas de literatura durante o ensino básico forem consideradas fundamentais na formação do sujeito leitor, o quadro que se apresenta nesta pesquisa é preocupante. Para a pergunta “O que você mais gostava nas aulas de literatura antes da graduação?” 35% dos estudantes deram respostas que formaram

um grupo intitulado “não teve/não lembra”, ou seja, para mais de um terço dos estudantes de Letras essas aulas do ensino básico não foram significativas. Esse quadro confirma uma preocupação relativa à forma como a literatura tem sido abordada nas escolas. Se um terço dos estudantes de Letras que responderam ao questionário não teve um contato significativo com a literatura antes da formação inicial, é possível questionar como foi a formação dos professores desses estudantes, como foram suas trajetórias em relação ao letramento literário e como é organizado o currículo da disciplina Língua Portuguesa em que a literatura é apenas mais um componente. Enfim, são muitos os aspectos que compõem esse percurso. Essa observação mais uma vez justifica a presente pesquisa, que procura, entre outras coisas, identificar como está se dando o letramento literário dos futuros professores da disciplina escolar em que a literatura talvez pudesse se fazer presente. As demais respostas foram agrupadas em “discussão/análises” (26%) e “leitura/questões relacionadas às obras” (39%).

De acordo com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, é considerado leitor aquele que leu nos últimos três meses um livro inteiro ou em partes. Na presente pesquisa, a questão foi relativa ao ano (“Quantos livros, mais ou menos, você lê por ano?”), o que daria em média, para que o sujeito seja considerado leitor 4 livros por ano, levando em conta o que prevê a pesquisa Retratos da Leitura. Assim, conforme os dados, apenas dois estudantes não seriam considerados leitores. Entretanto, esse é um número arbitrário (4 livros por ano), e uma pesquisa feita com a população em geral como é Retratos da Leitura é diferente de uma pesquisa feita com estudantes de um curso de Letras. Todavia, como é necessário definir uma quantidade, optou-se por manter o número, é claro, problematizando-o, já que aqui a abordagem é qualitativa.

Estudantes de Letras, que serão formadores de leitores, pois professores de Língua Portuguesa (alguns inclusive já o são), não deveriam despontar como leitores frequentes, superando a média geral da população? Não seria 4 uma média de leitura muito baixa para que esses sejam considerados leitores assíduos?

Além disso, o próprio termo “livro” é um tanto relativo, pois quando a pessoa responde que lê determinado número de livros nem sempre se trata de livro de literatura, e hoje é possível que a pessoa não leia a literatura no suporte “livro”, com a crescente presença dos meios digitais.

Este é outro aspecto interessante a ser destacado: a presença do meio digital na leitura desses estudantes. Assim como na pesquisa Retratos da Leitura, em que a alternativa áudio-livros só aparece a partir da edição de 2011, e a opção livros digitais aumenta um ponto percentual de 2007 para 2011, percebeu-se que, na primeira turma na qual o questionário foi aplicado (5º ano), sendo a questão “O que você costuma ler no meio digital?” uma questão fechada, sem a opção “*e-books*”, os estudantes não completaram a opção “outros” com essa possibilidade. No entanto, nas outras turmas, quando se percebeu essa lacuna e a opção foi acrescentada, estudantes (somando 10% das ocorrências) a assinalaram, de um total de 33.

Isso mostra que os estudantes têm acompanhado as mudanças tecnológicas e que a leitura alcançou outros suportes, acompanhando as tendências da contemporaneidade, conclusão possível mesmo com o problema na elaboração do questionário, como foi explicado acima.

Os dados dos questionários, portanto, apontam para um grupo variado de estudantes, visto que os motivos que os levaram ao curso de Letras são bastante diversificados. Mesmo aqueles que não foram para o curso por gostarem de literatura prioritariamente, confirmam sua contribuição no processo de letramento literário. Diante das respostas a esses questionários, foram selecionados quatro estudantes do primeiro ano e quatro concluintes. O critério de seleção foi a escolha dos dois de cada turma que apresentassem o maior envolvimento com a literatura e os outros dois que tivessem menor envolvimento, na tentativa de compreender as contribuições do curso nesse processo.

Os estudantes selecionados responderam a uma entrevista semiestruturada, assim como os egressos que foram definidos a partir da técnica *snowball* já descrita no capítulo 4, referente ao percurso metodológico.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 12 sujeitos no total, sendo 4 estudantes do 1º ano do curso de Letras, 4 concluintes e 4 egressos. Um dado geral que pode ser considerado nesta análise é a forma como a entrevista foi realizada. Com os estudantes do 1º ano, foi necessário instigar a fala por meio de novas perguntas, além das previstas no roteiro, na tentativa de fazer com que os entrevistados expandissem as informações. Já com os estudantes concluintes essa intervenção foi menor, suas respostas foram mais completas, abrangendo o tema da questão de forma mais ampla. Os egressos falaram ainda mais, seguindo basicamente o mesmo roteiro. Essa observação foi comprovada usando um *site*

“contador de palavras”²⁵. A contagem das palavras somadas das quatro entrevistas do 1º ano totalizou 6041 palavras, dos concluintes 9018, e dos egressos 12659. Essa é uma análise meramente quantitativa, no entanto comprova a impressão inicial de que gradualmente, dos ingressantes no curso aos professores já habilitados e atuantes na profissão docente, os sujeitos expressaram seus pensamentos mais amplamente. Essa mudança pode indicar certo distanciamento já em relação ao curso, um olhar mais avaliativo e abrangente até.

Apresento em seguida, portanto, os sujeitos entrevistados, contextualizando-os de certa forma no intuito de possibilitar a análise na perspectiva de Fairclough (2001).

4.5 Os entrevistados

Quadro 2: Quem são os entrevistados?

	Ingressantes	Concluintes	Egressos
IDADE	18 (In3) 19 (In1, In4) 21 (In2)	21 (C1, C2) 22 (C4) 32 (C3)	23 (E3) 26 (E1) 24 (E4) 27 (E2)
Trabalha em escola?	não (In2) prof. Inglês (In1, In3, In4)	Não (C1, C2, C3) CEI recepcionista (C4)	E1 = L.P. Redação Literatura E2 = L.P. E3 = Inglês, L.P., Literatura E4 = L.P., Literatura

Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa.

Os estudantes do 1º ano do curso de Letras entrevistados têm entre 18 e 21 anos, são três moças e um rapaz. Três deles já trabalham em instituições de ensino, dois como professores de inglês (In1 e In3) e uma como auxiliar de professor (In4).

Entre os concluintes, foram selecionadas para a entrevista 4 estudantes, duas delas com 21 anos, uma com 22 e uma com 32. Apenas uma delas (C4) trabalha em um ambiente relacionado à educação, um CEI (Centro de Educação Infantil) particular, como recepcionista. Portanto, nenhuma das concluintes atuava, por ocasião da entrevista, como professora.

²⁵ www.linguistica.insite.com.br. Acesso em junho de 2014.

Já os egressos do curso de Letras formam um grupo de jovens professores cujo envolvimento com a literatura em sua prática docente foi decisivo para que fossem escolhidos para a entrevista, por meio da técnica *snowball*. Eles têm de 23 a 27 anos, são três professores e uma professora. Um deles (E1) trabalha apenas em uma escola particular com as disciplinas Língua Portuguesa, Literatura e Redação, que são separadas nessa instituição. E2 trabalha em uma escola particular e em um instituto federal com Língua Portuguesa, E3 trabalha em duas escolas públicas estaduais com Língua Portuguesa e Língua Inglesa e em uma particular com Literatura, onde a disciplina também é separada. E E4 trabalha em apenas uma escola pública estadual com Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

In1, In3 e C1 responderam, no questionário, que vão a cada duas semanas até a biblioteca e raramente compram livros. Quanto a In2, In4 e C3 responderam que vão à biblioteca uma ou mais vezes por semana e compram livros uma vez por mês. C2 raramente frequenta a biblioteca e compra livros uma vez por mês. C4 frequenta a biblioteca uma vez por mês e raramente compra livros.

Entre os estudantes entrevistados, apenas C4 afirma ler, por ano, menos livros do que a quantidade definida na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2012), que já foi abordada na caracterização dos estudantes, cujo parâmetro para considerar o sujeito leitor é ter lido um livro inteiro ou em partes nos últimos três meses, o que daria, anualmente, 4 livros. Essa estudante responde ler “em torno de 2”.

A estudante entre todos os respondentes do questionário que afirma ler mais livros por ano é In2: “40 mais ou menos”. Os tipos de livros preferidos por ela, segundo o questionário, são “policiais, ficção, romance”. No meio digital lê *e-mails*, notícias, blogs, conteúdos em redes sociais, livros digitais (*e-books*) e blogs literários. As respostas quanto à frequência à biblioteca e compra de livros, bem como a grande diferença na quantidade de livros que os sujeitos afirmam ler (de 2 a mais ou menos 40) por ano, podem ser indicativos no sentido de compreender o ato de ler, mas há particularidades em cada sujeito que impedem sua classificação em categorias ou grupos homogêneos supostamente característicos de um perfil de leitor. Assim, emergem algumas questões a partir dessa reflexão: é possível demarcar um número de livros como caracterizador do leitor? E o número de páginas, como seria contabilizado? Parece impossível definir satisfatoriamente o

leitor, mais prudente seria verificar o envolvimento de cada sujeito em práticas de leitura.

Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, os dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas foram organizados na perspectiva da trajetória, considerando aspectos anteriores ao ingresso no curso, durante a formação inicial e por fim, relacionados à ação docente.

5 TRAJETÓRIAS EM ANÁLISE: ESTUDANTES E PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E O LETRAMENTO LITERÁRIO

É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno ou aluna que, em grande parte, me preparo para assumir ou refazer o exercício de minha autoridade de professor.

Paulo Freire (2011, p. 87)

As palavras de Paulo Freire inspiram a abertura deste capítulo, em que será feita a apresentação, a discussão e a análise dos dados desta dissertação. A profissão docente tem uma característica que a difere das demais, porque até mesmo antes de saber que esta será sua profissão, o futuro professor já está em contato com modelos que o constituirão também como profissional, com práticas que irá negar ou repetir, transformar ou imitar. Assim, conhecer as trajetórias de estudantes de Letras e de egressos desse curso, que hoje atuam como professores, poderá contribuir nas discussões sobre a formação inicial, bem como sobre o trabalho docente, a constituição da identidade desse professor e até as condições de trabalho a que está submetido.

A partir das respostas dos estudantes do curso, do 1º e do último ano do curso, foi possível observar os traços característicos de quem procura essa licenciatura para sua formação inicial, traços que foram apresentados no fechamento do capítulo anterior.

Foram realizadas também entrevistas semiestruturadas com quatro estudantes de cada nível e com quatro egressos do curso, somando, portanto, doze entrevistas, que constituíram a principal fonte de dados para a análise aqui proposta.

Tendo como objetivo geral desta pesquisa compreender de que forma estudantes de Letras estão se constituindo como professores de Língua Portuguesa e como egressos desse curso percebem as contribuições de sua formação inicial para a prática pedagógica no que se refere ao envolvimento com a literatura, as questões propostas nas entrevistas buscavam responder a esse objetivo.

Essas entrevistas são abordadas sob a perspectiva de que as trajetórias se constituem em um processo do qual participam muitos fatores, significativos para a

compreensão do sujeito tal como ele se anuncia em seus dizeres. Assim, inicialmente serão vistas as agências e agentes de letramento, bem como as ações, que foram significativos para os sujeitos **antes** do seu ingresso no curso de Letras. Serão considerados ainda as práticas e eventos de letramento nos quais os sujeitos se envolveram nesse período.

Em seguida, tendo identificado o que foi pertinente ao processo de letramento literário dos sujeitos em suas trajetórias prévias ao ingresso na licenciatura, serão consideradas suas falas relativas ao período da **formação inicial**, um período relativamente curto no caso dos ingressantes e mais longo no caso dos concluintes e egressos. Tendo em vista que esta é uma investigação realizada no âmbito da linha de pesquisa “Trabalho e Formação Docente”, será dada especial atenção ao que é dito pelos sujeitos sobre a formação inicial em Letras, considerando-se os seguintes aspectos: as motivações e expectativas que contribuíram para a escolha desse curso; as contribuições e as lacunas quanto ao que o curso pode lhes oferecer no que se refere ao letramento literário e à formação como professores de Língua Portuguesa.

Além disso, a **constituição das identidades** dos professores de Língua Portuguesa será abordada considerando contribuições e referências ao longo das trajetórias dos sujeitos.

Finalmente, serão vistas as **perspectivas profissionais** que se delineiam em suas falas, o que possibilitará verificar como o curso cumpre seu papel de agência de letramento literário na formação de professores de Língua Portuguesa.

Os dados, portanto, não serão apresentados em uma ordem que corresponda a ingressantes, concluintes e egressos, mas conforme se mostrem relevantes para a discussão a ser feita.

Os dados são analisados sob a ótica da Análise Crítica do Discurso, segundo Fairclough (2001), considerando o texto, o sujeito e o contexto em que esse discurso é produzido. São apresentados trechos das entrevistas, os mais significativos para a análise proposta.

5.1 Trajetórias dos sujeitos: agências, agentes e ações anteriores à formação inicial

*Ela contava histórias pra mim
antes de eu aprender e tal,
mas a minha vontade era de eu ler
aquilo que estava lá no livro... (C4)*

A escola é considerada, segundo Kleiman (2007), a mais importante agência de letramento em nossa sociedade. No entanto, considerando que o letramento é um fenômeno social, ele não se limita ao espaço escolar. Os letramentos são múltiplos e seus eventos e práticas se fazem presentes no cotidiano de formas variadas.

Partindo da compreensão, de que existem diversas agências de letramento socialmente instituídas, busquei nas entrevistas concedidas pelos sujeitos desta pesquisa quais foram significativas na trajetória de cada um deles. A exemplo da epígrafe desta seção, em que a entrevistada se refere à irmã (e/la) que lhe contava histórias, instigando por meio dessa ação o desejo de ler, os demais sujeitos da pesquisa também fazem referências a outras agências e agentes, desvinculados da escola. O quadro abaixo apresenta um panorama geral desta seção, indicando a família, a escola e a biblioteca entre outras agências como as principais nessas trajetórias.

Quadro 3: Agências e agentes de letramento

Agências de letramento ²⁶			
	Ingressantes	Concluintes	Egressos
Família	In1, In3	C2, C4	E2, E4
Escola	In1, In2, In3	C1, C4	E3, E4
Biblioteca	In1	C3, C4	E2, E3
Outros	In1 Igreja	C3 Vizinha; marido	
Sujeito agente	In1 de si mesmo In2 do irmão In4 da família		E1 e E3 de si mesmos

Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa.

²⁶ Os Sujeitos entendem as agências indicadas como significativas em suas trajetórias.

A análise das práticas e eventos de letramento literário que os sujeitos da pesquisa resgatam em suas trajetórias contribui na identificação das ações pertinentes a esse processo. Segundo Terra (2013), os conceitos de práticas e eventos possibilitam fundamentar uma distinção entre os modelos autônomo e ideológico de letramento, visto que a forma como esses conceitos são estudados pode aproximá-los de um ou de outro modelo. Para a autora (2013, p. 46), “a noção de ‘evento de letramento’ torna-se importante, pois mostra que o letramento tem um papel em várias atividades dentro da sociedade, seja em uma interação face-a-face [...] seja em uma interação à distância”. Ao explicar a interação face-a-face, Terra fala de pessoas interagindo oralmente, tendo na leitura ou na escrita a base para a mediação. Os eventos em que há interação leitor-autor/autor-leitor podem promover interação à distância. Não é apropriado, entretanto, estudar os eventos sem contextualizá-los nas práticas de letramento, o que, de acordo com Street (2010), não passaria de mera descrição. É sob esse olhar que serão analisados os discursos dos sujeitos desta pesquisa, com base na ACD (FAIRCLOUGH, 2001).

Entre os entrevistados, as agências de letramento citadas foram a família, a escola, a biblioteca (escolar ou não) e a igreja. Outros agentes não vinculados a nenhuma dessas agências se fizeram presentes nas falas dos sujeitos: vizinha, marido e o próprio sujeito.

Os sujeitos que reconhecem a contribuição da família em seu processo de letramento são In1, In3, C2, C4, E2 e E4. E1 e E3, apesar de não reconhecerem essa contribuição como significativa, tiveram desde a infância a convivência com pais leitores. E1 afirma:

*Ah, eu não fui uma criança leitora, eu não, não! Os meus pais sempre leram, mas eu não lia na infância. Eu passei a ler no E. M., por conta própria, assim, fui... o pai, **o pai sempre leu muitos romances. E eu comecei a ler romance.** Mas antes, um pouco ali na pré-adolescência eu **passei a ler jornal, também porque o pai lia jornal** toda hora. E, mas o jornal assim, pela parte de trás, né, pela página de esportes, eu comecei por ali. Daí eu passei pra livros que envolviam futebol, pra livros que envolviam jornalismo esportivo, então por ali que comecei a me formar leitor...^{27 28}*

²⁷ Destaco alguns trechos das falas dos sujeitos em negrito ao longo da análise no intuito de chamar a atenção para esses trechos. Esta ressalva tem como objetivo evitar a repetição da expressão “grifo meu” ao longo do texto.

²⁸ Considerando que a manutenção das marcas de oralidade relativas à configuração fonética das palavras não se mostrou significativa para a análise, optou-se por registrar as palavras de acordo com a norma padrão. Foram mantidas, contudo, as marcas de oralidade mais relacionadas à manutenção da textualidade, como as repetições, as evasivas etc. que, por sua vez, foram importantes em alguns episódios.

A ênfase ao fato de não ter sido leitor desde a infância está marcada pela repetição do advérbio “não” nos dois primeiros períodos do excerto de E1. O egresso se afirma como agente do próprio letramento a partir do E.M.. Além disso, sua introdução no universo da leitura não se dá pelo texto literário. Em sua fala, é possível observar o discurso do valor da leitura literária, quando afirma “... *comecei a ler romance*”, sendo que depois retoma a resposta falando que antes lia jornal, lia a página de esportes. Parece que essa leitura informativa no jornal não tem para ele o mesmo peso, pois ele afirma que começou a se formar leitor com a leitura de livros: “*Daí eu passei por livros que envolviam futebol, pra livros que envolviam jornalismo esportivo...*”.

Sua relação com romances se dá inicialmente pela observação do pai leitor: “*É, porque os primeiros romances que eu comecei lendo na adolescência eram os romances que ele [o pai] lia. E umas coisas bem best-seller assim ...*”.

A menor valoração desse tipo de livros também se faz presente em seu discurso em outro momento, quando fala das leituras no E.M.: “*Então eu lia aqueles romances best-sellers, eu lia muita coisa sobre futebol, o que a escola me cobrava eu não lia não*”. As expressões “*e umas coisas bem best-seller assim*” e “*aqueles romances best-sellers*” indicam essa desvalorização das obras que para ele se caracterizam dessa forma, o que fica marcado no discurso pelo uso do advérbio de intensidade “bem” e do pronome demonstrativo “aqueles”, intensificando o termo *best-seller* e distanciando-o do sujeito. Esse tipo de nomeação pode ser visto como um resquício do curso, que não valoriza a literatura não canônica, questão que ainda será abordada no decorrer da análise.

O pai é recorrente em seu discurso como modelo de leitor. Ele começou a ler romances porque o pai lia, e antes disso leu jornais porque via o pai lendo:

E1: *Não, eu não tenho memória de alguém lendo pra mim. Como eu te falei antes, o pai lia muitos romances. E daí eu meio que criei uma curiosidade... de... de... [...] É, porque os primeiros romances que eu comecei lendo na adolescência eram os romances que ele lia [...].*

Ao usar a expressão “*meio que criei uma curiosidade*” o egresso relaciona seu interesse pela leitura com a ação do pai, mas não concede a ele o papel de seu agente de letramento, pelo menos não o único, pois a palavra “meio” nesse contexto indica que ele foi instigado apenas parcialmente.

Discurso semelhante se faz presente na fala de E3, negando a influência do pai e ao mesmo tempo deixando transparecer o acesso a materiais de leitura por intermédio do pai:

E3: Ah, não, muito pouco. Havia sim uma certa presença dos pais na leitura no sentido de que às vezes, sei lá, eu ia numa banca de jornal, o meu pai comprava uma palavra cruzada ou me deixava comprar uma história em quadrinho, ah, até me deixava comprar algum livro no supermercado, enfim, mas, era muito pequena, livros não eram presentes constantes, é que eu recebia, e os meus pais não são muito leitores, eles até falam bem da leitura, de vez em quando elogiam um certo livro, mas você sente, sabe que é uma atividade muito rara no cotidiano deles, então o exemplo vindo de casa eu realmente não tive, vindo da família, enfim. Amigos leitores também acho que nunca tive muitos, eu acho que é uma coisa muito independente que surgiu, o leitor em mim.

O fato dos pais, ou algum outro familiar, não ler ou contar histórias para o entrevistado durante a infância leva ele a acreditar que seu envolvimento pela leitura se deu de forma espontânea: *“eu acho que é uma coisa muito independente que surgiu, o leitor em mim”*. Para ele, o incentivo familiar não foi significativo, não supriu suas expectativas, o que fica explicitado ao usar o verbo “deixava” duas vezes para falar da compra de materiais de leitura. É como se fosse uma concessão feita eventualmente, mas que não tinha a mesma importância para o pai como teve para ele.

No trecho destacado o entrevistado descreve a relação dos pais com a leitura: *“os meus pais não são muito leitores, eles até falam bem da leitura, de vez em quando elogiam um certo livro, mas você sente, sabe que é uma atividade muito rara no cotidiano deles”*. “Falar bem” da leitura “mas” não ler faz parte de um discurso de valorização da leitura que, no entanto, não se reflete em ações. Conforme Britto (2003, p. 49) existe uma “espécie de senso comum sobre a importância da leitura, algo relativamente bem aceito na sociedade...”. O autor segue fazendo alguns questionamentos, na tentativa de provocar a reflexão sobre uma concepção que ele chama de “mítica e salvacionista” da leitura. Um desses questionamentos é se “existirá efetivamente uma relação bem estabelecida entre ler e ser cidadão” (op. cit., p. 49). Ou seja, os pais querem transmitir ao filho valores tidos como positivos como o valor da leitura que, no entanto, não os mobiliza suficientemente a ponto de se debruçarem sobre algum texto. Ao tentar incutir tais valores nos filhos, além de reproduzir um discurso corrente (inclusive da mídia), talvez reconheçam que os contextos, especialmente os profissionais, são outros e que a leitura é condição *sine*

qua non de ascensão. Em seu próprio cotidiano, vivem sem que a leitura lhes faça falta.

Entre os ingressantes e concluintes também se fez presente a negação da família no processo de letramento. In2 e In4, assim como C1 e C3 afirmam não ter tido influência da família. In2, por exemplo, dá um salto ao falar de suas trajetórias, iniciando a entrevista já falando dos professores. Peço para ela falar de antes da escola, se alguém da família lhe contava histórias ou se ela tinha contato com livros, ao que ela responde: *“meus pais gostam de ler, mas eles não leem muito”*.

C1, C3 e In4, de forma semelhante, justificam essa não participação da família em seu processo de letramento pela escolarização dos pais. Para C1 a família não foi agência de letramento, porque os pais não tinham a leitura como hábito; portanto, o contato com a literatura também não se deu nesse espaço: ***“A minha mãe não terminou nem o Ensino Fundamental, meu pai também não, então, ninguém tinha o hábito da leitura, nem de jornal nem nada, lá em casa ninguém gosta de ler, né?”*** (C1). A palavra “então” propõe uma relação direta de causa e efeito entre o fato dos pais não terem “nem” terminado o E. F. e não terem o hábito da leitura. Também é possível perceber o menor valor da leitura de jornal para C1, quando fala que os pais não tinham o hábito de leitura, *“nem de jornal, nem de nada”*, ou seja, o jornal está a um patamar apenas acima de “nada”, é quase nada, quando jornal e nada são colocados como equivalentes pelo uso da locução conjuntiva “nem... nem”. No entanto, conforme Paulino (2010, p. 132), “não só há vários tipos de livros, de textos, dentre os quais deveríamos poder escolher os de nossa preferência, como também há vários tipos de interesses na sociedade, os quais estão desligados da arte”. Portanto, a leitura não precisa ser de literatura para ser valorizada.

Ao contrário de C1, para C2 a família teve importante participação em seu letramento:

C2: Eu lembro que, quando eu era criança, a minha mãe lia bastante comigo. Assim, quando começava, comecei a ler, eu, eu era muito curiosa e eu gostei assim né, disso. Então a gente ficava lendo na cama, antes de dormir, pegava os livros, ficava lendo igual a todas as crianças fazem né, pelo menos a maioria fica lendo paca, fica lendo tudo né.

Para a estudante, o ato de ouvir a mãe ler histórias quando ela era criança é tão natural que imagina que seja assim com todas as crianças: *“ficava lendo igual a todas as crianças”*, o que ela corrige já na continuação da sua fala, apenas

atenuando sua afirmativa: *“pelo menos a maioria fica lendo paca, fica lendo tudo né”*. Os dados desta pesquisa mostram que muitos dos estudantes de Letras não tiveram essa prática de leitura em sua infância. Mesmo a maioria, 69%, tendo afirmado que teve alguém que lhe contasse histórias quando era criança, o índice de 31% que respondeu “não” a essa questão é bastante alto, considerando se tratarem de estudantes cujas trajetórias de alguma forma os conduziram para um ambiente intenso de leitura e escrita, como é o caso do Curso de Letras. Há a ideia generalizada de que nesse curso é feita muita leitura e que, na esteira desse pensamento, aqueles que nele se inscrevem leem mais. Talvez seja isso que explique a percepção de que a *“maioria fica lendo paca”*, de C2, pensando nos seus colegas de curso, que, assim como ela, tiveram em sua infância essa prática. Talvez para ela essa seja a regra.

A família pode ter sido o espaço para a introdução dos sujeitos no universo da escrita, como aconteceu com In1 que foi alfabetizado em casa: *“...meu pai estava desempregado quando **ele começou sozinho a me ensinar sozinho a ler, em casa. [...] ele imprimiu algumas folhas com uns desenhos e letras, e aquilo me ajudou muito**”*. Esse mesmo estudante, no entanto, não teve momentos significativos de contação ou leitura de histórias na família: *“Muito raramente, às vezes meus pais paravam pra me contar história, mas eu **geralmente lia sozinho**”*. In1 foi seu próprio agente de letramento, envolvendo-se em práticas de leitura que independiam de alguma motivação externa, o que, segundo Paulino (2010, p. 145), pode ser relacionado à realização literária, que “corresponderia a uma fixação positiva do costume de procurar livros literários e lê-los por objetivos próprios, sem o peso da necessidade externa, imediata”. Esse foi o único entrevistado que citou as quatro agências de letramento que também aparecem nas entrevistas dos demais: a família, a escola, a biblioteca e a igreja. Para In1, a igreja também teve papel na sua inserção no universo da escrita: *“...quando eu estava na igreja uma vez, eu não lembro, a minha mãe conta, que eu comecei a copiar umas letrinhas que tinha num quadro lá na salinha da igreja e o pessoal da igreja ficou louco porque eu era muito pequenininho e foi assim que começou...”*. A presença de materiais de leitura nesse ambiente proporcionou a ele a oportunidade de manifestar seu interesse pela escrita, o que foi valorizado especialmente pela sua pouca idade, segundo afirma o estudante. O uso da palavra *“louco”*, nesse contexto, indica a percepção que In1

tem, agora, do entusiasmo das outras pessoas diante do seu interesse pela escrita naquela idade, enfatizada pelo diminutivo “*pequeninho*”.

Entre os egressos, os depoimentos também registram a significação da família como agência de letramento literário:

E2: Quando eu me lembro de literatura eu penso muito na minha avó, porque a minha avó era uma professora, e, foi professora por muitos anos, e foi ela quem cuidou de mim enquanto a minha mãe trabalhava como professora também. E a minha avó contava muitas histórias e isso sempre me fascinou, e eu sô a filha mais nova de quatro irmãs, é, só pra registrar, todas professoras [...].

E4: Bom, desde muito cedo eu fui sempre incentivado a ler. fui alfabetizado bem cedo, não lembro agora bem a idade, mas sempre tive esse incentivo em casa. Minha mãe que me alfabetizou antes de ir pra escola e a leitura sempre fez parte, ela começava com gibi, ela nos alfabetizou, a mim e a minha irmã, ela alfabetizou a gente e sempre botava pra gente ler histórias em quadrinho, lá da turma da Mônica, que ela usou pra nos alfabetizar [...].

E2 tem na figura da avó essa representante familiar que promove o letramento (e a alfabetização?). Para essa egressa as agências se misturam, pois a avó foi professora e inevitavelmente inseriu no processo de letramento da neta as práticas escolares. O uso do elemento de ligação “porque” indica que a explicação para ela se lembrar da avó quando fala de literatura é “porque” a avó era professora. Assim como a avó, a mãe e as irmãs mais velhas também são professoras, o que intensifica essa relação família-escola.

Já para E4, a ação da mãe como agente de letramento acaba resultando em uma alfabetização que acontece fora dos espaços escolares, com ênfase na atividade de leitura, marcada no advérbio “sempre”. Diferente de In4, C1 e C3, que buscam justificar a ausência de participação dos pais em seu processo de letramento pela escolaridade deles, E4 descreve as ações da mãe de forma positiva, sem se preocupar em mencionar a escolaridade dela.

A relação família-escola está presente também na fala de outros entrevistados. In3, por exemplo, valoriza a relação da família com a leitura e com a formação em cursos superiores, entrelaçando o letramento e o nível de escolarização dos familiares, movimento semelhante ao dos sujeitos que justificam a ausência dos familiares no processo de letramento pela baixa escolaridade:

In3: [...]a minha mãe sempre tinha muitas revistas em casa, meu pai era advogado [...]. Como no escritório do meu pai tinha uma sala de espera, tinha muitas revistas e eu gostava de folhear mesmo eu não sabendo ler

*ainda, estava eu lá, folheando, olhando as imagens, interpretando as imagens, e foi aí que começou, eu fui aprendendo a ler desde cedo [...]. foi influência do meu pai, **meu pai**, como eu já disse, **ele é advogado, e a minha mãe agora ela está fazendo direito**, então eu sou de uma família praticamente de advogados [...] descobri que **meu avô [...] era formado em três graduações [...]**.*

A valorização da formação em nível superior dos pais e do avô denotam a importância dada por In3 à educação formal. Em sua trajetória é possível perceber a presença do capital cultural familiar, pela disponibilidade dos materiais de leitura no escritório do pai e pela ênfase dada pela estudante à influência do pai e à formação em direito de ambos os pais. No questionário exploratório ela havia informado que sua mãe e avó lhe contavam histórias quando criança e na entrevista ela enfatiza o papel da avó paterna nesse sentido: *“...a minha avó é, por parte de pai né, ela me contava histórias assim, mais da infância dela, e foi isso que fez eu me interessar por, por histórias né, de pessoas contando histórias antigas delas próprias...”*

O ato de contar histórias é valorizado por esses sujeitos. No questionário, C4 assinalou que o pai, mãe e a irmã lhe contavam histórias quando criança. Na entrevista, o pai se destaca como agente nesse processo:

C4: O meu pai sempre contava pra mim histórias e principalmente na hora de dormir, ele sentava do meu lado e contava histórias. A que eu sempre pedia era João e Maria. Por mais que ele contasse essa todos os dias, eu nunca enjoava de ouvir essa história, né. Então, era a história que ele geralmente contava e geralmente várias outras histórias da época de que ele era criança, eram, eram contos mesmo né, histórias contadas digamos assim.

O pai contava histórias sem ler, o que fica evidenciado quando a estudante diz *“histórias da época de que ele era criança”* e enfatiza *“histórias contadas digamos assim”*, o que indica uma oposição implícita entre histórias lidas e contadas. Para o processo de letramento literário, as histórias contadas sem a presença do suporte em que se faz a leitura também é aspecto significativo, visto que têm o papel fundamental de desenvolver a imaginação. Na trajetória dessa estudante, há a presença de histórias contadas sem a o suporte de leitura, mas que fazem referência ao texto escrito por pertencerem aos clássicos infantis, como é o caso de “João e Maria”. De acordo com Paulino (2010, p. 54) *“trabalhamos com duas instâncias extremas que se inscrevem no percurso de formação/realização do leitor de literatura: aquela em que os textos são contados ou lidos para as crianças, através da voz do outro, e aquela em que o adulto já é capaz de ler, sem a mediação do outro, o texto literário”*. Portanto, contar histórias para crianças contribui

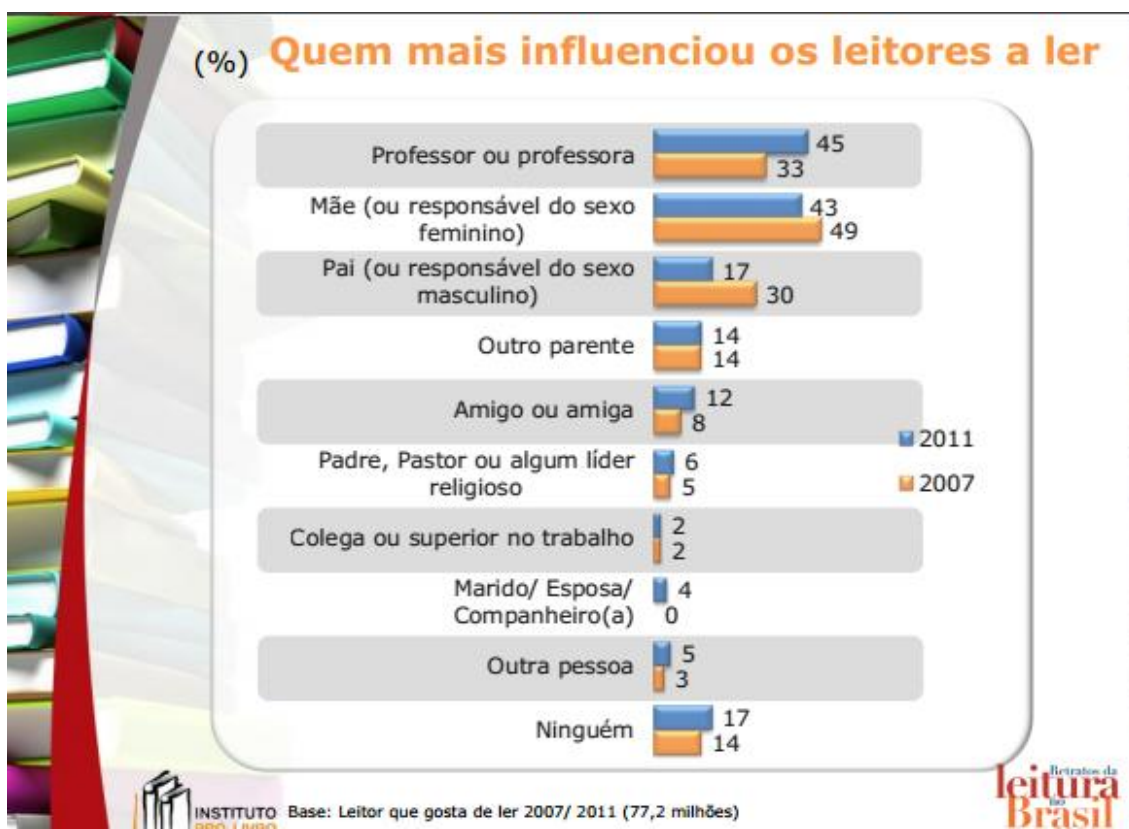
na formação do leitor de literatura. Há as histórias de vida da época de quando o pai era criança e que, supõe-se, não sejam histórias escritas em livros, e há ainda as histórias lidas diretamente dos livros:

C4: E aí eu tive um contato maior com a leitura quando a minha irmã comprou uma coleção de livros de contos infantis pra mim e eu tinha muita vontade de ler aqueles livros, só que não sabia ler ainda, eu tinha cinco anos quando ela me deu. Aí a minha maior vontade era aprender a ler. Então, na escola, eu aprendi a ler bem rápido por causa disso, pra conseguir ler os livros que ela me deu. Ela contava histórias pra mim antes de eu aprender e tal, mas a minha vontade era de eu ler aquilo que estava lá no livro né. Tinha uma, o livro tinha uma decoração bem bonita, uma ilustração bem linda, então eu tinha muita curiosidade em saber o que estava escrito em cada página do livro.

Para C4 a relação entre as agências de letramento família e escola é direta. Ela credita sua rápida alfabetização às práticas de letramento desenvolvidas pela família, por meio da expressão que na frase tem função explicativa “por causa disso”: *“aprendi a ler bem rápido por causa disso, pra conseguir ler os livros que ela [a irmã] me deu”*. O contato direto com os livros nessa fase fica evidenciado pela descrição que faz do formato de um desses livros, transformado em objeto de desejo: *“Tinha uma, o livro tinha uma decoração **bem bonita**, uma ilustração **bem linda**”*. Ao hesitar fazendo uma pausa antes de descrever o livro (“tinha uma,”) se evidencia uma busca por palavras para fazer essa descrição da melhor maneira. A repetição do advérbio “bem” seguido de adjetivos elencados em ordem crescente expressa o entusiasmo em relação a esse objeto tão significativo para a estudante.

A terceira edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2012) revela uma inversão entre família (mãe) e escola (professor/a) como aqueles que mais influenciaram os sujeitos a ler. Em 2007 a mãe aparecia em 49% das respostas e o professor ou professora em 33%. Na última edição esse índice se equilibrou, sendo que o agente escolar ultrapassou o familiar em dois pontos percentuais.

Gráfico 4: Quem mais influenciou os leitores a ler



Fonte: Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, Instituto Pró-Livro, 2012.

Relacionando esses dados à minha pesquisa, primeiro é interessante observar que as agências família e escola se confirmam como as mais importantes também em âmbito nacional. Depois, buscando problematizar os dados obtidos pelo Instituto Pró-Livro, talvez a análise das entrevistas de uma pesquisa qualitativa, como é o caso aqui, em menor escala e mais aprofundada, possa dar indícios dos motivos que levam à inversão observada. Conforme discuti até aqui, para metade dos entrevistados, a participação da família não é reconhecida como relevante no processo de letramento. Uma das explicações para isso é atribuída pelos próprios entrevistados à baixa escolaridade dos pais. Outro motivo talvez esteja no aumento das ações escolares promovidas por seus agentes visando o incentivo à leitura, conforme discuto a seguir.

Entre os sujeitos entrevistados, In1, In2, In4, C1, C4, E3 e E4 creditam à escola uma participação significativa no seu processo de letramento literário. In3 faz referência a essa participação apenas indiretamente. E2 teve na escola a oportunidade de se tornar agente de letramento literário dos colegas, participando de uma ação que não partiu diretamente da escola ou de seus agentes, mas que

aconteceu em seus espaços, mais precisamente na biblioteca, que será abordada ainda nesta seção. C2, C3 e E1 não veem a escola como agência de letramento literário.

O não reconhecimento por parte de E1 da escola como agência de letramento literário se revela em seu discurso ao falar das práticas e eventos de letramento literário dos quais participou nesse período, mesmo tendo dito que passou a ler no E.M., ele não se refere à escola como agência que estivesse contribuindo com seu letramento literário, mas à fase de sua vida:

E1: [...] no fundamental eu lia uns livros daquela coleção Vagalume assim, pra fazer os trabalhos da escola né, é uma coisa, é... eu não gosto de trabalhar dessa forma, e também não trabalho de fato dessa forma, faziam isso comigo, uma leitura semanal, com fichamento né? Então essa rotina me causa uma ojeriza, assim. E na época era isso, então eu lia porque eu sempre fui muito disciplinado nas questões escolares, mas não era por gosto. Eu lia, dava conta, fazia o trabalho, enfim. Mas não peguei gosto por aquilo. E, no E.M. eu lia muito, mas nada do que a escola me pedia. [...] Aí, no 3º ano, pensando no vestibular, eu passei a ler os livros do vestibular. Mas também naquela sistemática da obrigação, né?

A leitura promovida pela escola nessa fase, por ser obrigatória e limitada, visando o preenchimento de uma ficha e o cumprimento da tarefa escolar, não é considerada por ele como constituinte de sua formação como sujeito leitor, pois ele lê já no E.F., mas em seu discurso essa leitura é desconsiderada, afinal, “*não era por gosto*”. Paulino (2010, p. 145) discute esse embate entre a tentativa de promoção da leitura e a obrigatoriedade negativa, comum nas aulas de literatura, seja na escola de ensino básico, seja nos cursos de Letras:

No caso do professor de Português, a leitura não literária de textos literários realizada por mera obrigação tende a predominar no Curso de Licenciatura em Letras, seja nas disciplinas da área, seja na denominada Prática de Ensino, seja no dia-a-dia de professores em sala de aula. Ler por obrigação tenderia também a anular a concretização do gosto pessoal nas escolhas e nos modos de ler os textos literários.

A escola também não contribuiu para uma aproximação mais prazerosa de C2 com o universo da literatura:

No E.F., eu lembro que foi um terror, princi... eu odiava as aulas de português né. Eu lembro que a gente teve que ler Machado de Assis na 6ª série. Eu não entendi nada. [...] Agora adoro né, adoro Machado, eu acho ele um máximo, mas eu penso, meu, foi horrível, ser tão novo, tipo, doze anos, estar lendo uma leitura com essa linguagem né.

Para essa estudante a ação promovida pela escola em relação à literatura com Machado de Assis foi negativa no seu processo de letramento literário. Ela justifica a reação negativa ao autor pela linguagem e pela idade, afirmando que por “*ser tão novo, tipo, doze anos*” a linguagem do autor não lhe era adequada.

Para outros sujeitos, no entanto, se confirma a definição de Kleiman (2007) da escola como importante agência de letramento, e aqui é possível perceber que esse papel se aplica também ao letramento literário.

In1, por exemplo, destaca a professora de E. M.:

A escola teve, a escola teve, mas especialmente no Ensino Médio, que foi quando eu escolhi o curso de Letras, uma professora especial, ela me marcou bastante, me incentivou bastante a seguir esse caminho até pela leitura e, pela gramática e por tudo que tem no curso de Letras.

Quando fala da escola, sua resposta retoma a pergunta: “E a **escola, teve** alguma participação?”. Ele afirma que teve, repetindo as palavras da pergunta. Ele está fazendo o que Pesce (2012) afirma ser a retextualização da fala do locutor segundo a ACD. No caso, eu fiz a pergunta e ele a retextualiza respondendo aquilo que acredita que se espera que responda. É na continuação de sua fala que se percebe o que realmente foi significativo: mais do que a agência de letramento, seu agente, a “professora especial” que o incentivou na leitura e na gramática.

Para In2 também são marcantes as ações da professora que fazia concurso de histórias escritas pelos alunos, e no E.M. de outra professora que passava filmes relacionados aos livros indicados para leitura. A escola é também a agência de letramento mais significativa para In4 e ela, por sua vez, pode ser considerada agente de letramento da sua família, ao afirmar estar influenciando os irmãos: “*o meu pai não gosta de ler, a minha mãe também não gosta. [...] Eu influencio mais os meus irmãos...*”.

Quanto às ações de letramento promovidas por essas agências e agentes, em In4, mais do que a “agência escola” ou o “agente professor”, o ato de ler em si é o que ficou marcado:

[...] a gente tinha aula de leitura uma vez por semana, no ensino médio, eu também gostava de ler nessas aulas, mas a aula, no ensino médio, a aula em si, eu não prestava muita atenção por causa da professora, mas, assim, quando era aula de leitura, eu adorava.

A estudante destaca a aula de leitura como a ação relevante. Ela não prestava atenção na aula, e dá a entender que não gostava muito da professora, pois completa a frase com *“por causa da professora”*. Mesmo assim, ela usa a palavra *“adorava”* para expor seu sentimento em relação à aula de leitura promovida pela docente. Isso permite apontar que o ato de ler, por si só, pode ser o elemento motivador para alguém se sentir mobilizado a nele se envolver, o que pode parecer reconfortante quando se pensa nos professores que pouco promovem a leitura em suas aulas. Por outro lado, não há como isentar o professor, especialmente aquele que lida com a língua, de seu compromisso de, no mínimo, possibilitar momentos de leitura em suas aulas.

Para essa estudante, o agente de letramento literário mais importante foi o professor do curso pré-vestibular, em que a aula era especificamente de literatura. Esse aspecto será melhor abordado na seção 5.3, relativa à formação inicial, pois foi nesse momento que ela optou pelo curso de Letras.

Para C1, parece que o gosto pela literatura surge de forma espontânea: *“eu não sei dizer da onde surgiu isso”*. Contudo, na própria resposta ela dá pistas da importante participação da escola nesse processo: *“eu lembro que o meu primeiro livro, assim o mais marcante na 4ª série eu li aquele ‘Os miseráveis’ né, do Vitor Hugo, eu acho que eu li o livro umas três vezes [...] eu me encantei pela literatura”*. Depois desse período ela afirma não ter mais lembrança de algum professor marcante, passa por um apagamento em relação às ações da escola. De acordo com Meira e Pillotto (2010), talvez ela não tenha sido *“afetada”* pelos professores e pelas ações desse período. Segundo as autoras (op. cit., p.11) *“o que acontece numa fração de tempo/afetivo faz da aula um lugar em que tempo, espaço e corpo se encontram numa situação pontual, numa intersecção de educação e arte que necessita deixar-se afetar por uma estética, uma ética e uma política”*. Para essa estudante a única recordação é em relação a uma atividade já no E.M.: *“...só lembro de um trabalho que a gente pesquisou sobre Machado de Assis, mas daí porque eu gosto do Machado de Assis...”*. Ainda assim, é possível afirmar que foi nesse espaço, a escola, por meio de uma ação específica, a distribuição de livros literários na 4ª série, que essa conluente se encanta pela literatura. Talvez, sem essa ação, ela viesse a se encantar/se interessar pela literatura em algum outro momento ou isso poderia não ocorrer.

Entre os egressos também há a presença dessa reticência em dar os créditos pelo letramento literário à escola. Mesmo citando essa agência, E3, por exemplo, também se vê como próprio agente:

*E3: Acho que foi fundamental, a escola apresentou a leitura e a escrita pra mim, foi ela que me despertou essa vontade, esse prazer pela leitura e pela escrita. **É, mas ela, eu acho que também ela não é a única responsável, eu acho que tem muita, muito também da minha própria busca independente** porque às vezes a escola nos trazia coisas muito chatas relacionadas à literatura [...] passamos por muitos professores, por muitas metodologias é, acho que é um jogo de motivação e desmotivação, você vai de um professor que te motiva, pra um professor que te desmotiva e assim vai.*

O egresso inicia falando sobre a escola como aquela que lhe apresentou a leitura e a escrita e que “despertou” nele a vontade e o “prazer” de ler e escrever. A escolha de palavras que faz para descrever essa relação dá indícios da lembrança positiva que a escola evoca nele. Em seguida, no entanto, ele parece refletir sobre o que acaba de dizer e procura atenuar a importância da escola nesse processo, dizendo que “ela não é a única responsável” e se descreve como próprio agente de letramento literário ao usar a palavra “independente”. Possivelmente essa retomada revele sua reflexão em relação à trajetória escolar mais ampla, pois ele fala de “muitos professores” e “muitas metodologias” que não obtiveram o mesmo retorno de sua parte.

Suas práticas de letramento englobam a escrita literária, item que será abordado na seção 5.2, também incentivada pela escola:

*E3: Ah, como eu falei a escrita começou, **o gosto pela escrita começou desde cedo, lá na escola**. Gostava de escrever, ah, eu sempre extrapolava o limite de de linhas das composições no primeiro, isso já na 1ª série [...] **desde criancinha mesmo que surgiu o meu eu escritor** e aí eu sempre adorava os momentos de composição na escola...*

A relação positiva mais uma vez se revela em seu discurso. Ele diz que “adorava” os momentos de escrita e se reconhece como escritor. Desde a infância essa ação é parte de sua constituição identitária: “*desde criancinha mesmo que surgiu o meu eu escritor*”.

A relação de intimidade com a leitura se estendeu para a escrita também para uma das estudantes:

C4: *E aí na aula também né, durante a aula, eu adorava as aulas de português pra poder escrever. Então quando a professora pedia um texto, um né sobre qualquer gênero, qualquer coisa, eu adorava aquele momento ali pra escrever e principalmente os comentários que ela colocava embaixo.*

A ação da professora fazendo comentários por escrito nos textos que a estudante entregava como tarefa representou um incentivo importante para ela. Isso se evidencia quando C4 afirma que “adorava” o momento da escrita, “*principalmente os comentários que ela colocava embaixo*”. Mais do que escrever, a palavra “principalmente” indica que o que a instigava era o retorno que recebia da professora, valorizando sua escrita. Não há indícios em relação a essa valorização de sua escrita por parte da família. Ela afirma escrever na cama, quando tinha inspiração, o que indica que era um momento solitário e íntimo. Foi na escola, portanto, pelas ações promovidas pela professora e na figura dessa agente de letramento que a estudante encontrou um público para sua escrita. Kramer (1997) destaca importância dessa relação com a escrita iniciada na escola, para a formação de professores:

[...] para tornar seus alunos e alunas leitores e pessoas que gostem/queiram escrever, os próprios professores precisam estabelecer relações estreitas com a linguagem, experimentando a leitura e a escrita como prática social e cultural. (op. cit., p. 20)

Essa relação estreita com a linguagem será, portanto, contributiva nas ações pedagógicas que a estudante poderá desenvolver como professora.

A biblioteca, outra agência de letramento, está presente nas falas de In1, In4, C4, E1, E2 e E3 sendo que apenas In4 e E1 se referem a outras bibliotecas que não as escolares. No entanto, nem sempre a referência é positiva.

Na trajetória de E2, foi marcante a falta de acesso à biblioteca escolar, mas isso contribuiu na consolidação de práticas de letramento literário, pois ela se tornou a bibliotecária, possibilitando assim o acesso dos colegas e o seu próprio aos livros que estavam guardados. E2: *“E nessa situação eu me propus a ser a bibliotecária da escola, e e aí claro né, comprei um caderno, registrei o nome dos meus colegas, data de empréstimo...”* Já no E. M. esse envolvimento se formalizou e ela passou a trabalhar como bibliotecária em uma escola particular:

E2: *[...] eu fui contratada como bibliotecária só pra fazer os empréstimos dos livros, mas eu sempre tentei ir um pouco além, sempre tentei contar histórias, as professoras vinham trocar os livros na biblioteca, eu fazia uma contação de história antes, e eu percebo assim é... esse ato de contar*

histórias na minha vida sempre foi um marco como algo que incentiva a leitura.

A entrevistada passou a proporcionar aos colegas de turma o acesso aos livros que antes estavam trancados. A ausência desse profissional bibliotecário nas escolas resulta, por vezes, em situações como a descrita. Para a entrevistada “não havia biblioteca” e “a biblioteca estava fechada” tem quase o mesmo peso, o que ela repensa usando a expressão “ou melhor” reconduzindo sua fala, para o que posteriormente vem a ser sua ação como agente de letramento literário. Em publicação de 1991, Silva já alertava para as intenções elitistas do sistema educacional que não prioriza a implantação de bibliotecas escolares e nem a contratação de bibliotecários, o que, ainda assim, não seria garantia de democratização da cultura:

Faz-se necessária uma reflexão anterior sobre o trabalho pedagógico, porque até mesmo uma boa biblioteca escolar, em condições ideais de funcionamento, ao invés de ser um espaço para a práxis crítica e criativa, pode transformar-se em mais um instrumento de um tipo de ensino já caduco, baseado dogmática, autoritária, normativa e doutrinal do mestre. (SILVA, 1991, p. 137-138).

A data de publicação do texto de Silva coincide com o período de ensino básico da egressa (final dos anos 80 e década de 90). O alerta, no entanto, continua pertinente, visto que ainda existem escolas com essa realidade e especialmente carentes da reflexão que o autor enfatiza ser necessária.

E2 reproduz, a partir dessa oportunidade de acesso aos livros, as práticas familiares em que esteve envolvida na infância, com sua avó contando histórias, tanto que para ela contar histórias “*sempre foi um marco*”. E3, da mesma forma, se queixa da biblioteca escolar que ficava fechada:

E3: [...] eu fiz um ano de E.M. numa escola estadual em que a biblioteca ficava fechada o ano inteiro e na aula de português também não tinha espaço pra literatura, então foi um ano difícil, mas foi o ano em que eu comecei a comprar livros, meus primeiros salários, e visitar mais a biblioteca pública...

Assim como E2, na trajetória de E3 o fato de a biblioteca escolar ficar fechada é vista com negatividade, levando, também, a uma ação que contribui em suas práticas de letramento literário. Na ânsia de preencher a lacuna deixada pela escola, ele passa a comprar livros e a frequentar a biblioteca pública, o que resulta em algo positivo, emergente em seu discurso: “*[...] eu senti que foi no E. M. que eu comecei*

a ser um leitor independente da escola, de ter minhas leituras, de fazer as leituras da escola, claro, mas também ter as minhas identidades”. Essa constituição da identidade de leitor, valorizada pelo próprio sujeito, aponta para a consolidação do letramento literário, ou seja, é um sujeito que não lê mais apenas pela obrigatoriedade ou incentivo da escola e, portanto, será leitor também quando não estiver mais vinculado a essa agência de letramento.

C4 destaca ações promovidas pela escola nas aulas de Língua Portuguesa, envolvendo também a biblioteca escolar:

*C4: [...] ela levava bastante, ela levou na verdade filmes pra gente né, em relação a trabalhos que a gente estava fazendo, livros que a gente estava fazendo [a leitura] e **ela incentivava bastante a leitura, ela levava geralmente a gente na biblioteca, fazia aulas de leitura** só que a gente tinha que pegar um livro e ler, e geralmente ela fazia trabalho com aqueles livros né. Ela não trabalhava simplesmente façam o resumo. Ela gostava de juntar a gente em roda, fazer uma roda e nós contarmos né, as histórias que a gente leu [...].*

O sentido positivo dessas ações emerge no discurso da estudante. A partir da escolha da palavra “simplesmente” na frase “*ela não trabalhava simplesmente façam o resumo*” indica que para ela o trabalho desenvolvido teve alcance e significação maior, superando o que seria simples, como fazer um resumo.

Enquanto a maioria dos sujeitos desta pesquisa tiveram a família ou a escola como agências de letramento, fazendo por vezes referência a bibliotecas, C3 não reconhece a participação dessas agências em sua trajetória:

C3: Na minha infância eu não tive tanta influência, é que a minha mãe também só tem a 2ª série, mal sabe ler, ela lê assim mas ela não tem essa cultura, então pouco influencia. Também não lembro da escola, de leitura na escola, de ouvir a professora contando uma história. [...] A gente até ia na biblioteca, mas eram livros tão chatos daqueles bichinhos, eram umas histórias assim tão, que assim... eu não lembro das leituras, não foi significativo pra mim essa, essa parte né, de leitura [...].

A estudante justifica a não participação da mãe como agente de letramento literário pela baixa escolarização. A escola também não a afetou; houve, portanto, um apagamento: “*não lembro da escola, de leitura na escola*”. E a biblioteca escolar, apesar de efetivamente existir e ser frequentada, o que parece conduzir a um movimento positivo na frase da entrevistada, não foi atrativa pelos títulos que lhe foram oferecidos: “*mas eram livros tão chatos*”. A conjunção “mas” está cumprindo seu papel de adversativa na ligação entre as orações do período, levando a um desenlace negativo: “*livros tão chatos*”. Além disso, não são apenas livros chatos,

são “tão” chatos, excessivamente chatos, a ponto dessa ação não contribuir no processo de letramento literário da estudante. Mesmo assim, ela se tornou leitora ávida:

C3: Eu descobri a leitura na adolescência, livros de romance, né, e assim, na verdade com Sabrina e Bianca. [...] às vezes passava o domingo inteiro lendo, estava sempre com o livro na mão, estava fazendo o serviço estava com o livro na mão, domingo eu passava deitada no quarto lendo, era sempre aquela briga também, larga esse livro vai fazer alguma coisa, nunca tive o incentivo da família [...].

A principal agente de letramento literário que aparece em sua fala é uma vizinha: *“comecei a ler porque ganhei emprestado da minha vizinha esses de romance como te falei, eu sempre fui muito romântica etc, adolescente, então eu li bastantes livros, e daí eu comecei a buscar no E.M. na biblioteca [...]”*. Há, portanto, a possibilidade de que qualquer um se torne um agente de letramento, ainda que pelo simples gesto de emprestar um livro.

Mais tarde, ela forma com o marido o que Cosson (2012) chama de comunidade de leitores:

C3: E, depois que casei, meu marido também gosta de ler [...] nós íamos na biblioteca, pegávamos livros, dois, três livros [...] então acabava um lendo, outro lendo, nós trocávamos livros, discutindo, começávamos a discutir o que leu né, acaba tornando mais empolgante [...].

Essa discussão em torno das obras lidas, que ela enfatiza com os verbos de ação, *“um lendo, outro lendo, nós trocávamos livros, discutindo”*, é o “compartilhamento que faz a leitura literária ser tão significativa em uma comunidade de leitores”. (COSSON, 2012, p. 28).

Em outro trecho da entrevista, ao ser questionada sobre o papel da graduação na formação do leitor de literatura, a estudante afirma: *“Eu acho que ensiná-lo a ler, primeiro, porque eu não sei, eu não aprendi a ler na escola”*. Esse posicionamento, ler em primeiro lugar, ensinar a ler literatura sendo a primeira tarefa da graduação na formação do leitor de literatura, conduz a análise ao que para ela é ler, visto que já era leitora. Mesmo que não tenha tido na escola essa formação como leitora, isso se deu em sua trajetória de outra maneira. Hoje essa estudante está envolvida com a leitura de clássicos universais, tanto que seu escritor favorito é Dostoiévski, resposta que deu no questionário e que reforça na entrevista. Portanto, o que se pode perceber é que quando afirma *“eu não aprendi a ler na escola”*, na verdade está se referindo ao fato de não ter tido na escola a oportunidade de

desenvolver a competência estética (LEONTIEV, 2000) que a permitisse desde aquele período participar de eventos de letramento literário aos quais só teve acesso a partir do curso universitário. O que essa estudante buscava era a experiência estética que a leitura de um clássico proporciona, além da história que o livro conta (COSSON, 2012).

Além das agências e dos agentes de letramento literário identificados como significativos nas trajetórias dos sujeitos, é possível também perceber em alguns momentos como eles se colocam nessa posição de agentes. Assim como E3 sugere ser agente do próprio letramento (“independente”), In4 está tentando se tornar agente de letramento na família, influenciando os irmãos e a mãe: “*A minha mãe, às vezes, fala que vai ler, ela lê uma página e não lê mais nada. Eu já até tentei dar livros pra ela de autoajuda sabe, só pra ela tentar começar assim, mas nada*”. A experiência da estudante como agente de letramento literário da mãe, no entanto, parece frustrá-la de certa forma, o que é sugerido pela expressão “mas nada”, ou seja, ela acredita que não está obtendo resultados com sua ação. Ainda assim, sua fala revela um dado interessante: o fato de ela estar em um curso de Letras tem contribuído para essa ação como agente de letramento, o que pode inclusive ter influenciado em sua escolha por esse curso. Será que é possível afirmar que a ação está sendo mais significativa para a ingressante do que os resultados?

5.2 A formação inicial: agência de letramento literário e docência

*Tem eu leitora antes de Letras
e eu depois do curso [...].
(C1)*

Identificar as motivações que influenciaram os sujeitos da pesquisa na escolha do curso é o primeiro aspecto abordado em relação à formação inicial nesta seção da análise. Metade dos sujeitos, na entrevista, afirmaram que gostavam de escrever e que escolheram Letras porque tinham a expectativa de desenvolver a escrita nesse curso. Três desses tinham o jornalismo como primeira opção, mas escolheram a licenciatura pelas condições de acesso. Leitura, escrita e literatura, juntos, são os principais fatores que levaram esses sujeitos a escolherem Letras.

Outro aspecto analisado são as expectativas em relação ao curso e à profissão docente. Os ingressantes falam mais da escolha profissional, parece que

estão se dando conta do curso que escolheram. Os concluintes falam do curso, o que acham que faltou ou podia ser diferente. Já os egressos falam das suas expectativas em relação ao trabalho docente, pois, como professores, estão imersos nesse contexto.

Práticas e eventos de letramento nos quais se envolveram durante a formação inicial também emergem em suas falas, assim como as contribuições (ou não) do curso em relação ao seu letramento literário e à docência, incluindo nesse último item, por vezes, o papel do estágio curricular supervisionado, conforme pode ser observado no quadro que apresento abaixo:

Quadro 4: A formação inicial na voz dos entrevistados

Formação inicial			
	Ingressantes	Concluintes	Egressos
Motivo da escolha pelo curso	In1 = gramática, inglês, linguística In2 e In4 = literatura In3 = inglês	C1 = escrever, queria jornalismo C2 = leitura, poucas opções C3 = ler e escrever, poucas opções C4 = escrever	E1 e E2 = ler e escrever – queria ser jornalista E3 = leitura e literatura E4 = escrever, sugestão da família
Expectativas	In1 = quer ser prof. Gramática In2 = está gostando, gramática é mais difícil In3 = quer trabalhar só com literatura In4 = quer ser prof. só de literatura, esperava mais do curso, não gosta da gramática	C1 = falta gramática, literatura está bom C2 = escrever mais, muita teoria, literatura pouco trabalhada C3 = a faculdade vem cumprindo com as expectativas C4 = esperava mais, escrever mais e ter mais gramática	E2 desafio de gerenciar a sala de aula E3 ser professor é mais difícil do que imaginava E4 discute as condições de trabalho
Literatura	In1 = lê mais do que antes, cita professor In2 = conheceu novos autores, está mais crítica In3 = aprofundou, começou a querer trabalhar com literatura In4 = não faz referência à alguma mudança	C1 = mudou completamente C2 = tem mais vontade de ler os clássicos C3 = mudou, hoje lê “literatura” C4 = critica a teoria e se contradiz	E1 = aprofundou como leitor E2 e E3 = ampliou E4 = variedade e como trabalhar em sala de aula
Docência	In1 não quer ser professor de literatura	C1 não se sente preparada	E1, E2, E4 não queriam ser professores

	In2 está “tendo uma ideia” de que tipo de professor quer ser In3 não se sente preparada In4 gosta da escolha que fez	C2 medo C3 precisa estudar mais C4 se vê nesse papel de professor	E3 tinha dúvidas se queria ser professor mas tinha consciência do curso ser licenciatura
--	--	---	--

Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa.

Entre as motivações para a escolha pelo curso de Letras se destacam a literatura, a leitura e a escrita. A possibilidade de aprimoramento no uso da Língua Inglesa também se fez presente para dois ingressantes, In1 e In3. Para In3, a literatura é como um “*hobby*”, com a qual não pretende trabalhar. Na fala dessa estudante, é possível perceber a preocupação em relação ao tema da entrevista e à própria pessoa que está realizando essa entrevista com ela: “[...] *eu entrei mesmo por causa do inglês, não vou mentir pra ti*”. Considerando o texto e o contexto para a ACD, conforme proposto por Fairclough (2001), a estudante mostra-se preocupada em “falar a verdade”, mesmo que acredite que não seja essa a resposta esperada, afinal, quem está perguntando é uma mestranda em educação que faz uma pesquisa sobre o letramento literário no curso de Letras.

O outro ingressante (In1) que faz referência ao inglês como motivo de escolha pelo curso tangenciou a questão do interesse pela literatura, sem deixar isso evidenciado: “*leitura e, pela gramática e por tudo que tem no curso de Letras*”. Sentiu-se compelido a realizar tal escolha por influência significativa de uma professora do E.M. Esse estudante afirma ter lido quase toda gramática para “*não chegar zerado*” no curso, o que ele considera ter sido uma leitura básica. Depreende-se disso que em seu ideário o curso teria forte enfoque nessa área. No questionário ele havia respondido a questão da seguinte maneira: “o conhecimento da gramática, minha pré-disposição ao aprendizado de línguas estrangeiras e meu apreço pela linguística”.

A referência explícita ao interesse pela literatura como fator determinante esteve presente no depoimento das outras duas ingressantes (In2 e In4) e de um egresso (E3). No caso de uma das estudantes, foi fundamental o incentivo dado por um professor de cursinho, que percebeu na estudante esse interesse: “*ele começou a falar do curso dele, eu comecei a ficar empolgada, empolgada, a literatura, a literatura e foi isso. O ano passado que eu decidi fazer Letras, pela literatura.*” (In4)

Entre concluintes e egressos gostar de ler e/ou escrever é unanimidade como motivo para escolher esse curso. Até mesmo E3, que cita a literatura como motivação, completa sua resposta com “*paixão pela leitura*”. Ao ser questionada, C4 responde: “o fato de **gostar muito de escrever**, foi assim o que me fez ter o foco total de fazer Letras, porque **eu gosto muito de escrever**. Eu ainda nem sei se vou né, querer seguir a profissão de professora, mas o fato principal foi de **gostar muito de escrever**”. A estudante repete três vezes, na mesma resposta, o motivo “gostar muito de escrever”. Essa repetição indica a ênfase da escrita como motivo da sua escolha, e ela ainda completa dizendo não saber se vai seguir a carreira para a qual está se formando. O fato de três concluintes falarem da escrita como motivo para escolherem Letras (a outra se refere apenas à leitura) reflete nas expectativas que tinham em relação ao curso. C4 afirma: “*tinha uma expectativa assim, maior, eu esperava escrever mais, ter, assim, ter as coisas mais expostas ter... ter uma incentivo maior em relação à escrita né, por gostar muito disso*”. É possível inferir, a partir desse excerto, que a estudante esperava escrever e ser lida, pois queria ter as coisas (seus textos?) “expostas”. Geraldi (1993) já indicava entre as condições para a produção textual o item que “se tenha para quem dizer” (op. cit., p. 143). O autor destaca o papel do professor nesse momento, não na função daquele que corrige gramaticalmente e ortograficamente o texto, mas na condição de sujeito-professor, capaz de fazer a apreciação do texto. A estudante entrevistada parece indicar o desejo de ser lida não só pelo professor e para além do espaço da sala de aula, o que seria motivador na produção escrita.

Também fica evidenciada, pela expressão “*ter uma incentivo maior*”, a carência em relação ao estímulo para a escrita, talvez atividades de escrita literária. Em outra concluinte encontro a mesma expectativa frustrada quanto à escrita:

C2: Eu acho que falta bastante (risos). Eu vejo assim, eu entrei, não sei se também a minha cabeça era muito nova. Eu entrei com outro pensamento né... do... do curso, tanto que eu achei que a gente ia trabalhar mais a escrita, trabalhar mais textos e tal e eu vi que a gente escreveu muito pouco de, da escrita que precisa, né. Teve bastante artigo e tal, só que isso é mais importante no meio acadêmico, numa sala de aula não.

A estudante deixa transparecer certa timidez identificada por meio do riso e da reticência ao expressar suas expectativas não alcançadas pelo curso. Ela justifica essa frustração responsabilizando-se: “*a minha cabeça era muito nova*”, falando de um lugar alcançado com quase quatro anos de estudo. Isso lhe permite se avaliar e

também às suas expectativas. Pelo uso da expressão “*tanto que*” ligando esse fato – ser nova – ao seu “engano” em relação à formação – “*achei que a gente ia trabalhar mais a escrita*” - emerge o discurso da responsabilização do estudante pelas expectativas não realizadas.

Por outro lado, o que diz pode ser significativo para o próprio curso repensar as práticas de escrita nas quais envolve seus estudantes, sinalizadas como havendo poucas “*da escrita que precisa né*”. Ela reconhece o domínio discursivo do gênero acadêmico, que não é o mesmo domínio do espaço escolar. Talvez a estudante esteja dizendo que por se tratar de uma licenciatura poderiam ser trabalhados textos mais típicos do ambiente escolar, com os quais irá trabalhar muito em breve.

Conforme Fischer (2011, p. 269), “não ter acesso a práticas situadas socialmente pode excluir muitos sujeitos de contextos letrados”, portanto, no meio acadêmico é fundamental que se tenha acesso a práticas como a citada pela estudante, considerando-se as *práticas situadas* que ocorrem no espaço escolar, entendido também como parte da sociedade. Vislumbra-se, na fala da estudante, que a exclusão, nesse caso, ocorreria na condição de professora que não aprendeu a lidar com esses tipos de práticas. Além disso, pensando na proposição de Nóvoa (2011), de professor pesquisador ou professor reflexivo como aquele que pensa sua prática como objeto de pesquisa, indagador, enfim, parece importante que a formação inicial também possibilite o acesso a gêneros próprios do meio acadêmico.

Essa expectativa em relação à escrita também se faz presente em todos os egressos entrevistados: o desejo de escrever – e de ser lido. Dois deles, E1 e E2, assim como C1, tinham jornalismo como primeira opção de curso superior. No entanto, diante do difícil acesso²⁹, acabaram optando por Letras porque viram nesse curso a oportunidade de desenvolver a escrita:

E2: Eu sempre gostei muito de ler e escrever. Sobretudo de escrever, aliás, eu gosto muito dos dois mas eu gosto muito de escrever principalmente, e, na verdade eu gostaria de ser uma jornalista, mas como o curso que tinha em Joinville é, era muito caro, e tinha aulas em alguns dias que eu não poderia participar, é, eu resolvi fazer Letras. E eu resolvi fazer Letras com o pretexto de um dia ser uma boa jornalista.

Parece haver uma crença no senso comum de que o curso de Letras possibilita esse desenvolvimento da habilidade escrita, que, no entanto, retomando

²⁹ O curso não era oferecido na cidade em que E1 morava, e E2 se refere ao valor mais alto das mensalidades do outro curso como determinantes em sua escolha.

as entrevistas dos concluintes, pode-se perceber que acaba não se concretizando. A egressa repete o verbo “escrever” afirmando que também gosta de ler, mas que gosta mais ainda de escrever. Em seu discurso transparece o desejo não realizado de ser jornalista, pelo uso do futuro do pretérito do indicativo no verbo “gostaria”, revelando a possibilidade de esse fato vir ou não a se realizar, como uma alternativa à docência. Ao informar que fez Letras com o “pretexto” de se tornar boa jornalista, revela também a relação estabelecida entre a necessidade de escrever bem para ser boa jornalista e o curso de Letras como caminho para escrever bem. Kramer (1997, p. 21) destaca “a necessidade de formar professores que gostem de ler e que não tenham medo ou vergonha de escrever [...]”, o que, portanto, sublinha a expectativa do desenvolvimento da escrita na licenciatura como fundamental.

Os outros dois egressos entrevistados têm uma relação mais literária com a escrita. E3 fala de seu envolvimento em eventos e práticas de letramento literário como escritor, que vem desde a infância, analisados na seção 5.1. Ao responder sobre o motivo da escolha pelo curso ele não fala da escrita, cita seu gosto pela leitura e pela literatura, diferentemente do que aconteceu com E1 e E2:

E3: A paixão pela leitura e pela literatura sem dúvidas, eu lembro que eu tinha uma certa dúvida se eu realmente queria ser ah professor, porque eu lembrava que eu amava muito a literatura e a leitura mas não tinha certeza se eu amava a prática pedagógica, ah, mas eu sempre, me simpatizou muito essa carreira e por isso eu fiz, e não me arrependi [...].

O que aproxima os quatro egressos, além do gosto pela escrita, é o fato de não terem, a princípio, a intenção de se tornarem professores. E3, no trecho acima destacado, expressa o sentimento comum entre eles: não tinha certeza de querer ser professor e agora não se arrepende da escolha que fez. O fato desses egressos terem sido indicados para esta pesquisa já é revelador nesse sentido, pois ao escolher a técnica *snowball* para sua seleção, um dos critérios definidos foi justamente que eles tivessem uma prática pedagógica significativa envolvendo a literatura. São professores reconhecidos por seus pares como agentes de letramento literário. E3 é, entre os quatro egressos, o único que afirma ter entrado no curso com essa “consciência” de que estava fazendo uma licenciatura e, portanto, seria professor. E1 e E2 entraram no curso pensando que ele poderia contribuir para outra carreira, a jornalística. E4 foi influenciado pela família porque tinha o hábito de escrever:

E4: *Ah, foi sugestão da família. [...] Comecei a escrever um livro com uns 14 anos [...] meu pai com a ideia assim de que eu estudasse Letras aí depois fizesse uma pós, desse aula em faculdade e vivesse como escritor. Mas, no meio do caminho veio a vontade de dar aula.*

Já os ingressantes não falam do estágio, por ser algo distante. Tendo passado pouco mais de um semestre (momento em que foram realizadas as entrevistas), de acordo com eles a contribuição que o curso traz (ou poderá trazer) para o seu envolvimento com a leitura aponta para uma ampliação do repertório de leituras a partir da apresentação a autores até então desconhecidos ou deixados de lado após o E.M.: *“Parei de ler autores brasileiros e agora eu estou, estou voltando a ler, a, a ler os autores brasileiros também.”* (In2) Para uma das ingressantes, In4, o tempo dedicado às disciplinas da área de literatura deveria ser maior, em detrimento mesmo das demais disciplinas que compõem a grade do curso: *“quando é as outras matérias, eu me desinteresso, parece que eu perco a magia que eu tenho pela literatura, entendeu?”*. Infere-se que sua compreensão sobre um curso de Letras seria a de um curso em que somente a literatura seria contemplada.

Pensando nas práticas e eventos de letramento literário dos quais os estudantes participam atualmente, talvez seja interessante observar suas preferências em relação à leitura. In1 é o estudante que apresenta mais afinidade com a gramática e é o único entre os entrevistados que responde “não” à pergunta sobre seu autor preferido (“Você tem algum autor preferido? Qual?”). Seus tipos de livros preferidos são *“gramáticas, crônicas, ensino de língua estrangeira, livros de poemas”*. Sobre as escolhas que faz em relação à leitura, afirma: *“[...] eu gosto de ler bastante sobre, sobre gramática da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa, eu antes de entrar pro curso resolvi ler quase toda gramática pra poder não chegar zerado. É, foi uma leitura básica assim [...]”*.

Tanto no questionário como na entrevista ele posiciona a “gramática” em primeiro lugar, é a primeira leitura que lhe vem à mente quanto precisa falar sobre suas preferências ou escolhas em relação ao que lê.

Os autores citados pelos entrevistados abrangem diferentes tipos de obras, indo desde os *best-sellers* (Sidney Sheldon, por exemplo) até clássicos da literatura, como Jane Austen e Mario Vargas Llosa. Nas respostas de In2, por exemplo, a literatura valorizada pela crítica (Jane Austen) se mistura à literatura comercial, mostrando, como pode ser percebido nos excertos que serão analisados mais

adiante, o conflito entre o “gosto” pela leitura, a escolha própria, e a já notável presença do discurso da academia, distinguindo o literário e o não literário.

Entre as concluintes, a referência mais constante é a autores nacionais, pertencentes ao discurso da academia (Machado de Assis, por exemplo). Apenas C2 indica um autor de *best-seller* quando questionada sobre seu autor preferido. C1 e C3 defendem essa leitura, mas no questionário não a priorizam. Elas enfatizam que existe uma diferença entre texto literário e *best-seller*, e consideram todo tipo de leitura importante:

C3: [...] eu parei de ler os best-sellers porque eu tenho muitos livros literários [...] mas eu ainda gosto dos best-sellers, eu ainda leio, está lá reservado pra eu ler, mas a gente tem esse conceito de literatura né, que traz essas questões humanas né, as questões pertinentes à sociedade, e o best-seller já não, é mais o enredo [...].

A estudante completa sua resposta – no excerto abaixo – fazendo uma interessante diferenciação, pautada na temática abordada no que ela chama de “conceito de literatura” e no “enredo” no caso dos *best-sellers*. Na verdade, indica uma compreensão um tanto enviesada do que caracteriza o literário. Muito provavelmente está reproduzindo algum discurso ouvido na faculdade, ao fazer referência “às questões pertinentes à sociedade”. A construção do enredo também é aspecto a ser considerado para a literariedade de uma obra. Ao enfatizar a questão do enredo, talvez esteja se referindo àquelas tramas de rápido desenvolvimento, sem aprofundamento de nenhum personagem ou aspecto. Ela indica também uma percepção relacionada à sua própria experiência, de que o leitor precisa se constituir como tal para determinadas leituras:

*C3: [...] será que um adolescente vai gostar mais de ler Dom Casmurro por exemplo? Ou vai gostar de Harry Potter, talvez depois ele chega no Dom Casmurro, então eu acho importante assim [...] acho que tudo tem a sua fase. **Não consigo ver essa diferenciação que falam pra gente**, que mostram, pra mim ainda best seller é importante, sou adepta a isso.*

O conceito de leitor ideal de Cândido (1976) emerge no discurso da estudante. Leitor ideal, para o autor, é aquele em que a obra encontra de fato ressonância.

[...] quando afirma desprezá-lo [um leitor] bastando-lhe o colóquio com os sonhos e a satisfação dada pelo próprio ato criador, está na verdade, rejeitando determinado tipo de leitor insatisfatório, reservando-se para o leitor ideal em que a obra encontrará verdadeira ressonância. (op. cit., p.76)

Para a estudante, “*tudo tem a sua fase [...]*”, ou seja, naquele momento, por exemplo, o adolescente ao qual ela se refere pode não ser o leitor ideal de **Dom Casmurro**, o que não impede que ele seja leitor de outras obras, e que venha a se constituir leitor dessa obra específica em outro momento. C3 fala explicitamente de seu lugar de estudante, ao afirmar que não consegue enxergar a diferença de que “falam” para eles. Quem é o sujeito de “falam”? Muito provavelmente os professores do curso. Ao não explicitar o sujeito, a estudante parece jogar o discurso sobre a literatura adequada para um lugar mais distante, indefinido e impessoal. Assim distante, ela consegue se posicionar, afirmando sua filiação a uma ideia: a de que os *best-sellers* cumprem algum papel na formação do sujeito leitor.

As proposições da ACD, segundo Fairclough (2001), permitem algumas considerações a partir dos excertos acima transcritos. A estudante defende todo tipo de leitura. No entanto, para ela há uma diferenciação: “[...] *parei de ler best-seller porque tenho muitos livros literários [...]*”. Ela coloca em contraposição ao termo “*best-seller*” o livro literário, portanto, para ela *best-seller* não se caracteriza como literatura. As vozes da academia se fazem presentes em seu discurso, conforme já apontei no início desta análise, ao apresentar a fala de E1 relativa aos eventos de letramento dos quais participava anteriores ao ingresso no curso. C3 tenta explicar que existe um conceito de literatura no qual alguns livros não se encaixam, embora para ela esse conceito ainda não esteja claro, o que se evidencia quando diz “*não consigo ver essa diferenciação que falam pra gente [...]*”.

Essa é uma discussão que, pelo visto, perpassa todo o curso. In1 afirma: “[...] *eu não tenho preconceito com best-seller [...] às vezes é uma leitura de lazer, mas nada como um clássico*”.

Nessa fala, o uso da conjunção adversativa “mas” denuncia o discurso corrente no curso de Letras, de que *best-seller* não tem o mesmo valor literário que as obras consideradas clássicas. O estudante gosta de ler *best-seller*, entretanto, acredita que, como pertencente a esse curso específico, sendo entrevistado por uma mestranda cuja pesquisa é sobre letramento literário, o que se espera dele é que faça essa diferenciação.

Emerge no discurso dos estudantes o que Vóvio (2010) já havia observado criticamente, que os livros lidos por menos pessoas, uns poucos seletos, serão valorados positivamente. Apesar de perceberem, de forma geral, que existem textos

com diferentes construções literárias, eles também desconfiam da excessiva crítica da academia aos *best-sellers*, pois buscam em suas trajetórias a significação que essas obras tiveram em sua constituição de leitores.

A ACD contribui, aqui, para a “conscientização, identificando a ideologia materializada no texto, o que pode favorecer a resistência às relações desiguais de poder que aparecem em forma de convenções sociais”. (PESCE, 2012, p. 43). Assim, pensando no termo *best-seller* sendo difundido no meio acadêmico como sinônimo de não literário, é possível que se estabeleçam relações de poder cujo discurso propõe que a literatura não pode ser acessível a muitos, deve se restringir a um público seletivo, que seja de preferência uma leitura difícil e desagradável. Creio ser premente possibilitar o acesso, tanto material como por meio da educação estética, às obras literárias mais variadas possíveis, numa tentativa de subverter a lógica da reprodução da organização social excludente. De acordo com Leontiev (2000, p. 133) “a indústria da cultura de massas contribui grandemente para a manutenção deste nível dentro das massas, produzindo obras de arte (quase-arte [...]) que exigem apenas um nível muito primitivo de competência”. Nesse sentido, possibilitar o acesso desenvolvendo a competência estética seria uma forma de democratizar a literatura.

É nítido o desconforto das estudantes em relação a essa divisão. Apenas C4 não faz uma diferenciação entre literatura valorizada ou não, pois quando a questiono sobre como ela diferencia o texto literário do não literário diz que o segundo “... é um texto mais informativo, é uma coisa mais, não é, não tem a mesma essência do texto literário.” (C4). As demais estudantes percebem a crítica quando ingressam na academia e agora, como concluintes, não concordam com essa crítica, embora tentem minimizar em sua fala essa discordância:

C1: [...] eu tinha um preconceito muito grande, principalmente com os textos de autoajuda sabe? [...] Tinha um preconceito danado com quem lia isso, e hoje eu aprendi que tu tem que ler de tudo um pouco pra tu poder até conversar e discutir porque tal autor é melhor que tal autor, sabe? Hoje em dia eu leio de tudo...

C2: [...] eu cheguei na faculdade, falaram assim, ah, não é literatura, mas foi o que me trouxe até aqui. [...] Então eu acho que os dois são importantes.

C3: [...] eu sempre fui leitora de best-seller, nossa, então cheguei aqui nossa, Harry Potter, não pode [...]. Não consigo ver essa diferenciação que falam pra gente, que mostram, pra mim ainda Best-seller é importante...

Apenas C1 evidencia em sua fala que sua defesa de todo tipo de leitura está associada ao aprendizado: “[...] hoje eu aprendi que tu tem que lê de tudo”. As outras duas estudantes, C3 e C4, destacam o impacto no início do curso em relação à valorização ou não de um determinado tipo de literatura.

O que se pode perceber, a partir da análise das entrevistas concedidas pelas estudantes concluintes do curso de Letras, é que há um discurso implícito que valoriza a literatura clássica, de difícil acesso. De acordo com Paulino (2010, p. 121) “o leitor é instado a confessar aos outros a sua leitura e é levado a corrigi-la na direção do consenso”. No entanto, essa literatura de menor prestígio está nas práticas de letramento literário das estudantes, configurando uma base importante para os eventos dos quais se espera que, como futuras professoras de literatura, elas possam participar e promover.

In2 mostra em sua fala já certa influência do curso de Letras nas suas escolhas (ou obrigações) em relação à leitura: *Parei de ler autores brasileiros e agora eu estou, estou voltando a ler [...]*. Ela tem 21 anos e leu literatura brasileira no Ensino Médio, e nesse intervalo até o ingresso no curso não leu mais. Isso mostra que o letramento literário escolar com ênfase na literatura clássica brasileira foi apenas escolar mesmo, não extrapolou esse espaço. De acordo com Cosson (2012), não nascemos sabendo ler literatura e é papel da escola promover esse letramento. O autor destaca a importância da participação em uma “comunidade de leitores”, que proporciona o compartilhamento, a discussão em torno dos sentidos do texto. Tendo se afastado da comunidade de leitores que era a escola, a estudante provavelmente não tinha mais com quem compartilhar leitura de clássicos brasileiros, o que volta a acontecer quando ingressa no curso superior.

Entretanto, embora esse seja o discurso corrente, as entrevistas revelam também que o curso contribui com o desenvolvimento da competência estética (LEONTIEV, 2000) dos estudantes, o que se faz presente quando identificam eventos de letramento literário dos quais participam, como a leitura de uma obra ou autor específico:

:

*C2: Mas eu lia bastantes livros muito de ficção assim, que nem Harry Potter eu gostava, foi o primeiro livro que eu comprei, na verdade. Então, mesmo quando eu cheguei na faculdade, falaram assim, ah, não é literatura. Eu falei, poxa, **não é literatura, mas foi o que me trouxe até aqui**, foi, meu, o livro que eu guardei um dinheirinho da mesada, fui lá e comprei. Então **foi me trazendo**, querendo ou não. Agora, eu tenho mais vontade de ler uns clássicos, eu comecei a ler o **Machado**, eu gostei. Comprei o **“Crime e***

castigo” lá do Dostoiévski e comecei a ler. Então, me interessou também esse outro ramo, mas eu comecei naquele mais simples pra mim.

No discurso a estudante revela a ideologia materializada em sua fala, a da leitura valorizada no ambiente acadêmico. A leitura dos clássicos alça a estudante a um novo patamar, enquanto a leitura que a levou até o curso, aquilo que ela afirma: “[...] não é literatura, mas foi o que me trouxe até aqui [...]” e é desvalorizado e até aparentemente desconsiderado no curso. A estudante já indica que assimilou o discurso acadêmico ao afirmar que “não é literatura”. Contudo, parece não estar totalmente convencida do pouco valor atribuído a esses materiais e ao dizer que foi em função deles que ingressou no curso, atribui o seu valor a eles. Na continuidade de sua fala ela parece reforçar esse valor ao material que funcionou como um ponto de partida, um início. O uso do “agora” sugere esse deslocamento temporal: o antes e o agora, mas com uma espécie de “crescendo”, marcado pelo uso do gerúndio nos verbos que aparecem entre o marco inicial – a compra – e o “agora”. A estudante deixa evidente que havia prazer naquela leitura e que ele também acontece agora, no acesso aos clássicos, não a todos, mas a “uns”, fazendo questão de citá-los: Machado de Assis e Dostoievsky. E, finalmente, ela categoriza as leituras, ou melhor, organiza-as em grupos: o mais “simples” e o outro, talvez, mais complexo? Enquanto grupo, não há hierarquia, há distanciamento temporal. Então, reconhecendo aqui a importância do desenvolvimento da competência estética anteriormente citada, a partir da educação estética que no caso conduz o estudante a leituras literárias de diferentes complexidades, é importante destacar o valor das leituras que se mostram introdutórias do universo literário para os estudantes entrevistados. Essas leituras, marginalizadas, foram significativas inclusive para a escolha do curso, visto que os dados dos questionários respondidos por ingressantes e concluintes do curso de Letras mostram que em 18% das respostas essa escolha se deu pelo gosto pela literatura, e em 15% pelo gosto pela leitura e escrita. Essas respostas podem englobar variadas leituras, literárias ou não, de literatura clássica ou da literatura que os entrevistados têm chamado de *best-sellers*, pois os estudantes não fazem essa diferenciação em suas respostas nos questionários.

In1 tem uma fala interessante quanto às suas práticas de leitura atuais que contrasta com as respostas da maioria dos estudantes nos questionários, que afirmam ler menos nesse período do que liam (literatura) anteriormente: “[...] eu

acho que desde que eu entrei na faculdade eu li mais livros do que 3 ou 4 anos anteriormente [...]”. A pergunta referia-se especificamente à graduação na formação do estudante como leitor de literatura. É interessante observar que o estudante que entrou no curso por gostar de gramática já no primeiro ano está se tornando leitor mais assíduo, e embora ele não explicita que está falando de literatura, pelo contexto da pergunta infere-se que seja essa sua indicação.

Conforme Soares (2005), o verbo ler, quando a questão é ler pouco ou muito, mal ou bem, exige complemento, e também quando se avalia a leitura ou quando a intenção é desenvolver práticas sociais de leitura. In1 complementa o verbo ler com “livros”, sem, no entanto, especificar de quê. Ainda assim, a função de dar acesso amplo à leitura se cumpre de acordo com o discurso desse estudante, na escola, pois sua trajetória indica que já era leitor assíduo, e se alarga na graduação, pois ele afirma que leu, em menos de um ano mais livros do que nos 3 ou 4 anos anteriores. O uso do advérbio “mais”, ao falar da quantidade de livros que lê atualmente, indica a posição do estudante como alguém que percebe em um contexto, o curso de Letras, em que se espera isso dele. O que ele expressa, portanto, é a posse do discurso do sujeito letrado.

Entre os concluintes, um depoimento exemplifica o movimento contrário. C2 afirmou: *“costumava ler mais de 12, no entanto o último ano da faculdade não me permite mais isso”*. Essa situação pode parecer um tanto contraditória, pois se trata de um curso de Letras, em que as práticas de letramento literário são, ou poderiam ser, privilegiadas. Como os livros dos quais a estudante fala são livros de literatura, é possível constatar que grande parte das leituras exigidas nesse momento da graduação têm sido de textos teóricos e não literários. No curso de Letras, práticas de letramento acadêmico no sentido abordado por Fischer (2007, p. 45), que se refere “ao uso das linguagens – especializadas, contextualizadas – no domínio acadêmico”, incluem a leitura literária, visto que essa é componente dessa formação.

A pergunta era pontual, portanto, esperava-se que a resposta fosse apenas o número aproximado de livros que a estudante lê por ano. O complemento à sua resposta, explicando que lia mais do que lê atualmente e que isso se deve ao curso, é uma justificativa ao que considera ser pouca leitura literária, ou menos do que ela gostaria. C3 respondeu que lê entre 15 e 20 livros por ano. No discurso de C2 é possível perceber uma crítica ao curso, ou até uma constatação a partir do

comentário que faz dizendo ler menos na faculdade. A pergunta é aberta (questão 7, apêndice 5) e não especifica um tipo de livros. É possível inferir, analisando seu discurso, que a estudante se refere a livros de literatura, pois estando no último ano da faculdade, provavelmente tem mais leituras teóricas a fazer, que tomam o tempo que antes dedicava à leitura literária. Isso se confirma na entrevista, quando falamos sobre literatura e a estudante afirma:

C2: [...] na faculdade, eu realmente parei de ler por causa que trabalhar, fazer faculdade, tem que fazer as leituras obrigatórias né, daí era muita teoria e tal, prova, fazer trabalho, aí eu acabei não lendo mesmo, mas eu comprava livro, tem livro que eu tenho lá em casa ainda, que está pra ler agora nas férias[...].

A fala de C2 revela um discurso corrente entre estudantes do curso, o de que as leituras obrigatórias tomam o lugar das leituras por lazer.

Também é possível depreender em uma das entrevistas um nítido reconhecimento de que um estudante de Letras deve ter um repertório mais ampliado de leituras: “Como é que um aluno vai querer se formar em Letras, se ele não tem um conhecimento desses livros, né? Porque pelo menos saber que existe, tu tem que saber, né?” (In3).

Uma das principais contribuições que o curso traz para o letramento literário dos sujeitos entrevistados se refere a uma leitura mais crítica, mais seletiva: “Estou mais crítica agora, é, e eu, eu consigo diferenciar mais uma obra bem escrita de uma que é comercial, é mais comercial.” (In2) E isso é feito pelo trabalho de análise e discussão das obras, do conhecimento sobre a vida e principais influências dos autores, ou seja, pela aprendizagem dos modos de compreensão mais profunda de uma obra literária, relacionados à teoria literária e desenvolvidos no curso de Letras.

Essa percepção do papel da comunidade de leitores à qual Cosson (2012) se refere, que faz da leitura um ato solidário, pois compartilhado, está presente nos discursos dos quatro ingressantes, a exemplo do que afirma In1: “[...] além de ler você discute sobre aquela leitura, isso é uma coisa bem importante pra incentivar a leitura”. Outra estudante (In3) fala desse compartilhamento como uma “vivência”, alegando ter no curso a oportunidade de “um estudo mais aprofundado”.

Alguns passaram a vislumbrar na literatura um campo de atuação profissional. Ilustrativo é o caso da ingressante que via a literatura apenas como um *hobby* e que com as poucas aulas até então, passou a “sonhar” com a possibilidade de dar aula de literatura. E, para isso, está se “especializando mais, lendo ainda mais,

estudando profundamente mais [...]” (In3). Pode-se compreender, a partir dessa situação, que o fato de ser uma licenciatura não exclui a possibilidade de contribuição para o letramento literário dos estudantes. Ainda que a motivação inicial para a escolha do curso não tenha sido a literatura, como é o caso dessa entrevistada, que escolheu o curso pelo inglês, o envolvimento com essa arte pode ocorrer por conta do interesse em dar aula e, na esteira desse pensamento, da compreensão de que para tal faz-se necessário o conhecimento mais profundo das teorias, das obras e dos autores: “Tu vê a linguagem que o autor utiliza, é... tu vê é, as características psicológicas do dos personagens, tu pode ver como é que o autor estava se sentindo na hora que ele estava escrevendo... tudo isso você pode analisar [...].” (In3)

Os estudantes evidenciam a contribuição do curso em sua formação como leitores, não no sentido de torná-los leitores, mas de ampliar as possibilidades de leitura. Apenas In1 se refere a essa ampliação no sentido de quantidade: “Ah, com certeza está me ajudando bastante, eu acho que desde que eu entrei na faculdade eu li mais livros do que 3 ou 4 anos anteriormente, é bom você estar num ambiente universitário porque você lê mais [...]”. Os demais, tanto ingressantes como concluintes, e também os egressos quando falam da contribuição que o curso teve em sua formação como leitores, falam de mudança de postura em relação à leitura e de ampliação de repertório:

C1: [...] *minha visão **mudou totalmente** sabe, depois, é tem eu leitora antes de Letras e eu depois do curso. É, **mudou tudo**, até a forma não só de literatura mesmo assim é, livro, né, mas a questão televisiva mesmo, cinematográfica né? **Mudou completamente**, a parte crítica, meu Deus, eu não consigo mais ler um livro da mesma forma que eu lia antes.*

Nesse trecho, a estudante sugere a transposição daquilo que aprendeu referente à literatura para outra expressão da arte, o cinema, como exemplo do “tudo” que para ela mudou. Seu discurso evidencia uma mudança que para ela é significativa e se deve à formação inicial: “*tem eu leitora antes de Letras e eu depois do curso*”. A repetição do verbo “mudou”, seguida dos advérbios “totalmente” e “completamente” e do pronome “tudo”, indica a amplitude que ela dá a essa mudança. O discurso da mudança pode estar relacionado ao contexto em que a entrevistada se encontra, concluindo o curso de Letras. Segundo Vóvio (2010, p. 423), esses espaços são “[...] mundos que convocam os sujeitos a tomarem parte

em atividades, compartilharem significações, ocuparem papéis e desempenharem-nos”.

E1 usa o verbo “aprofundar” para falar das contribuições da licenciatura em sua formação como leitor: “[...] *eu consegui com a graduação o que eu queria quando entrei pro curso, que não era ser professor, isso eu me tornei, foi uma consequência da qual eu gostei muito, até hoje gosto, mas o que eu queria era me aprofundar leitor, e isso aconteceu*”. Fica evidenciada a busca do egresso pelo curso como sujeito que já era leitor e tinha o desejo de “aprofundar-se leitor”, o que pode estar relacionado tanto com a ampliação do repertório como com o senso crítico e à teoria literária. As indicações que dá ao longo da entrevista sugerem que a expressão que ele usa, “*me aprofundar leitor*”, abrange essas diferentes possibilidades. O egresso cita professoras do curso e programas dos quais participou (PIBIC e PROLIJ)³⁰ para reforçar o quanto o curso contribuiu em sua formação como leitor de literatura.

E4 recorda também o que pode ser considerado como ampliação de repertório:

*[...] conheci Florbela Espanca, conheci, enfim, vários autores e, tanto que a pós-graduação em **literatura portuguesa** é um dos meus sonhos de consumo. É também a questão da literatura **inglesa** e **americana** que eu não, me interessava, mas nunca tinha ido atrás, e, mas quando conheci também, ah, pra mim assim o que foi essencial na graduação foi esse contato com a **variedade** com, de, **diversidade de títulos, de autores** [...].*

Ele diz que “o que foi essencial”, ou seja, o mais importante, fundamental, foi a variedade ou diversidade de títulos e autores, e até, anteriormente no mesmo trecho, literatura de outras nacionalidades, aos quais foi apresentado durante esse período.

O curso também contribui na formação para a docência, como era de se esperar. Assim como alguns estudantes já atuam como professores (In1, In3, In4) para E1, E2 e E4 a inserção na docência se deu antes do fim da licenciatura: “*no meio do caminho*”. Apenas E3 teve no estágio a primeira experiência como professor: “[...] *fiz o meu estágio [...] fiz alguns planos [de aula], enfim, não se compara a pegar turmas né, mas já são primeiras experiências significativas pra sentir o que é uma sala de aula, sentir a importância de algumas coisas como*

³⁰ PIBIC: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica; PROLIJ: Programa Institucional de Literatura Infantil e Juvenil da UNIVILLE.

planejamento [...]”. O egresso reconhece o papel dessa etapa na formação inicial mesmo confirmando que é um tempo muito curto de experiência docente: “*não se compara a pegar turmas né*”.

Outras questões relacionadas ao estágio serão abordadas na seção correspondente às perspectivas e ações docentes, visto que os sujeitos abordam esses temas ao se referirem a essa etapa da formação.

Algumas lacunas são deixadas pelo curso na opinião dos sujeitos, tanto em relação ao exercício da profissão como em relação ao seu próprio letramento literário. E3, por exemplo, apesar de não citar nomes de autores que gostaria de ter tido a oportunidade de estudar, fala dessa ausência:

E3: [...] com relação às leituras de faculdade sempre fiquei ansiando que determinados autores fossem tratados na faculdade, autores que eu amava e não apareceram e eu continuei lendo e estudando esses autores à parte porque a graduação também tem o seu limite, né?

Ele reconhece a limitação do curso em dar conta da amplitude abarcada pela literatura, e, portanto, mantém sua postura independente de leitor, estudando sozinho aquilo que o curso não proporcionou. Sua crítica ao curso é sutil, pois ele mesmo justifica a carência que percebeu fazendo uso do conector “porque”, que estabelece uma relação de causa e efeito: a faculdade tem o seu limite, portanto, não há como abranger toda a literatura (brasileira ou universal).

As palavras de In4 são exemplares da posição dos ingressantes em relação ao curso, ao identificarem lacunas ou expectativas não correspondidas:

*Eu faço o curso, eu poderia parar até onde eu quero, mas eu vou continuar o curso porque eu vou ter o que eu preciso. E mesmo não gostando, sempre é assim, **tem uma parte que eu vou gostar, tem outra parte que eu não vou gostar** e eu vou tentar me esforçar [...].*

O mesmo reconhecimento que o egresso expressa, o de que não há como um curso dar conta dos anseios de todos os estudantes, já se faz presente entre os ingressantes, a exemplo do excerto acima destacado: “*tem uma parte que eu vou gostar, tem outra parte que eu não vou gostar*”.

Em relação à profissão docente, o curso também contribui: “[...] *me ajuda assim, eu, eu a ter uma ideia de como eu quero, que tipo de professora que eu quero ser, mas eu acho que vou, vou entender mais quando eu começar a dar aula*”. (In2) Mesmo estando ainda no início, a estudante já está se constituindo professora,

o que tem relação inclusive com sua trajetória anterior ao ingresso no curso. Também há uma indicação de que ela percebe que essa constituição se dá de forma processual: “*vou entender mais quando eu começar a dar aula*”. De acordo com Andrade (2007, p. 11), “não podemos considerar a formação docente como um estoque de informações necessárias e suficientes para que o professor realize sua tarefa de ensino”. Parece que In2 entende que a formação inicial contribui para sua constituição como professora, mas, assim como Andrade afirma, não é suficiente, que há continuidade quando de sua inserção no campo do trabalho docente. Pode servir como um indício de que a estudante enxerga a profissionalização docente como um processo?

A afirmativa da estudante também pode estar relacionada às representações de professor que os alunos têm. São os modelos que seguirão, os exemplos e até as ações de seus professores, atuais e até mesmo anteriores, durante o ensino básico, que vão constituindo o ideário do “ser professor”. A constituição da identidade de professor de Língua Portuguesa e Literatura, que já perpassa as trajetórias anteriores à formação inicial com os modelos de professores observados durante toda a trajetória dos sujeitos, e vai se configurando ao longo dessas trajetórias conforme as práticas e eventos de letramento dos quais os sujeitos participam, será o tema da seção seguinte.

5.3 A constituição da identidade do professor de Língua Portuguesa na percepção dos sujeitos

Eu acho que todo professor ele já, além do tempo que ele passa na faculdade, ele, ele tira muito a experiência do tempo que ele foi aluno. (E3)

O objetivo desta seção é investigar a constituição da identidade do professor de Língua Portuguesa a partir da percepção de estudantes de Letras e egressos desse curso, hoje docentes. Partindo da compreensão de que a identidade é metamorfose (CIAMPA, 1987), ou, conforme Bauman (2005, p. 17), “não tem a solidez de uma rocha”, é revogável e negociável e nem sequer é “identidade”, no singular, é interessante observar como isso se configura na profissão docente.

Alguns aspectos da constituição da identidade do professor de Língua Portuguesa se destacam no discurso dos entrevistados. Esses aspectos emergem em suas falas ao destacar modelos de professores que tiveram durante suas trajetórias, conforme a indicação feita pelo entrevistado no trecho que serve de epígrafe para esta seção, e também crenças de como deve ser o professor dessa disciplina.

Entre as características que consideram importantes nesses professores estão o domínio da Língua Portuguesa em vários aspectos (gramática, uso da língua padrão, escrita), o gosto pela leitura e até aspectos relacionados à personalidade, como calma e paciência. Segundo Almeida (2001, p. 123)

No caso da identidade profissional do professor, através das múltiplas e dinâmicas experiências vivenciadas em seu dia-a-dia, são construídos valores e modos de agir específicos, que envolvem concepções de ensino, práticas pedagógicas e as representações concernentes à sua própria imagem e ao seu papel social.

Identificar as características que os sujeitos da pesquisa atribuem como importantes para o professor de Língua Portuguesa pode contribuir na compreensão da constituição dos estudantes e egressos em professores, buscando refletir sobre suas concepções de ensino e práticas pedagógicas, e até nas representações de identidade às quais Almeida (op. cit.) se refere.

Quadro 5: Identidades do professor de Língua Portuguesa

Formação inicial			
	Ingressantes	Concluintes	Egressos
“Modelos” de ser professor³¹			
E.F. e E.M.	In1, In2, In4	C1, C2, C4	E1, E2, E3, E4
Licenciatura	In1	C1, C3	E1
Cursinho	In4		
Características recorrentes			
Paciência/calma	In1, In3, In4		
Ser leitor			E2, E3, E4
Domínio do conteúdo	In2, In3	C1	E3
Gramática/	In3, In4,		E3, E4

³¹ Cf. Marcelo (2009).

literatura			
Conhecimentos pedagógicos	In1	C1	E4
Relação aluno	In2	C4	E1, E2

Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa.

Marcelo (2009, p. 116) aborda a constituição da identidade do professor partindo do princípio de que os professores observam modelos durante um período bastante prolongado como alunos:

A identidade docente vai se configurando assim, de forma paulatina e pouco reflexiva através do que poderíamos denominar aprendizagem informal e mediante a observação em futuros professores que vão recebendo modelos docentes com os quais se vão identificando pouco a pouco, e em cuja identificação influem mais os aspectos emocionais que os racionais.

Pensando na afirmação de Marcelo, busquei nas entrevistas as referências a esses modelos, tanto no ensino básico como na licenciatura. Nove dos entrevistados falam de professoras do E.F. e do E.M. citando exemplos de ações que desenvolveram. Alguns desses professores são lembrados como referência, um modelo a ser seguido. Outros, como modelo negativo. Eles também revelam em seu discurso essa percepção de que há diferentes identidades docentes, diferentes modos de ser professor:

E3: [...] passamos por muitos professores, por muitas metodologias é, acho que é um jogo de motivação e desmotivação, você vai de um professor que te motiva, pra um professor que te desmotiva e assim vai. Eu fui passando por isso, colhendo algumas coisas, aprendendo muitas coisas.

Ao usar o verbo “colhendo” seguido de “aprendendo” se evidencia em seu discurso que o aprendizado a que ele se refere não é apenas (provavelmente também seja) o do conteúdo que o professor (do qual ele fala) ensinava. Pode ter relação também com formas de ensinar. Essa possibilidade é reforçada pela referência a “metodologias”, no mesmo parágrafo. Ele sugere que teve professores que o motivaram e outros que o desmotivaram, e, a partir da observação desses professores e de suas ações, foi desenvolvendo, conforme Marcelo (2009) explica, padrões mentais sobre o ensino.

Para E4, por exemplo, a professora de Língua Portuguesa do E.M foi marcante:

E4: [...] a que ficou mais recente na memória foi a do E.M., então muitas estratégias que eu tento usar eu, eu me pauto nela, os incentivos pra fazer eles lerem, os trabalhos, algumas estratégias, essa do fundamental também, na questão da leitura na sala, por exemplo, né, umas estratégias também eu me baseio nela [...].

Tanto a professora do E.M. como suas ações são recordadas como “base” para as ações dele agora como professor: “*umas estratégias também eu me baseio nela*”.

In2 também faz essa referência de forma bastante direta:

Eu penso em... é, quem sabe..., fazer que nem as minhas profess, minhas professoras faziam, é, algum concurso que eles tenham que criar histórias ou sempre pedir redação, sempre fazer, sempre buscar também a opinião deles [...] mostrar filmes pra eles também, que isso incentiva bastante a literatura eu acho.

Quando questionada sobre suas expectativas quanto a ser professora formadora de leitores de literatura, ela busca referências entre os professores que teve antes de iniciar a graduação: “*fazer que nem as minhas [...] professoras faziam*”. Ela cita exemplos de ações que observou no seu período como aluna que contribuem na configuração de sua identidade docente.

Na formação inicial, os sujeitos da pesquisa também encontram modelos a serem seguidos. In1, por exemplo, cita uma professora do curso como marcante: “*A professora [fala o nome] daqui do curso eu acho ela uma... [...] ela é muito inteligente, ela é absurdamente inteligente...*” A admiração e até exaltação de uma professora, expressos pelo uso do advérbio de intensidade “absurdamente” ao falar de sua inteligência, revelam um modelo a ser seguido, um exemplo que contribui na constituição da identidade profissional desse estudante.

Nos três grupos que compõe essa pesquisa houve essa referência tanto aos professores do ensino básico como aos professores da graduação. Entre os concluintes e egressos, entretanto, é possível perceber a consciência de que essas referências são modelos que contribuem na configuração de identidades docentes, enquanto os ingressantes ainda não evidenciam essa consciência. C3, por exemplo, justifica esse fenômeno inclusive com referência teórica:

C3: [...] eu acho que eu aprendi muito, aprendi muito com os professores aqui e eu acho que são os exemplos que a gente vai seguir, né? Eu aprendi em Vygotsky que você aprende com o outro e vai reproduzindo isso né, conforme vai entrando em contato vai reproduzindo também. Eu acho que eu vou seguir os exemplos que eu tive, não tem como não seguir isso, e graças a Deus eu tive exemplos aqui na faculdade, bons exemplos [...].

A estudante repete “aprendi” e “exemplos” algumas vezes nesse trecho. Como ela acredita que vai “reproduzindo” os exemplos que teve, completa dizendo que “graças a Deus” teve bons exemplos. Como concluinte, ela fala do lugar de alguém que está se inserindo na profissão, transitando entre o papel de estudante e o de professora. Se os exemplos que ela teve não fossem bons, provavelmente não os reproduziria por não concordar com eles; mas em seu discurso emerge a importância desses bons exemplos, que se não existissem, deixariam uma lacuna em sua formação: que modelos ela teria para seguir?

É possível relacionar a importância da observação desses exemplos como o que Comber *apud* Fischer (2011, p. 286) explica sobre a convergência de papéis sociais:

[...] os alunos universitários assumem o papel de corresponsáveis no processo de ensino-aprendizagem, fazendo ocorrer uma convergência de papéis sociais: ao mesmo tempo que são alunos neste curso de licenciatura, são abertas oportunidades para desenvolverem a identidade profissional.

Assim como para os concluintes, para os egressos a compreensão desse movimento de constituição identitária também se evidencia:

*E3: Eu acho que todo professor ele já, **além do tempo que ele passa na faculdade, ele, ele tira muito a experiência do tempo que ele foi aluno, é, pelo menos eu sinto assim, que o fato de ser aluno me ajudou na minha formação como professor, porque eu já tinha uma certa crença do que é uma educação legal, do que é um professor legal, do que é um modo de ensinar legal [...]. Então eu trago muito essa experiência do que é ser aluno e tento colocar aquelas críticas que eu tinha aos meus professores na hora de planejar o meu trabalho assim pra que eu não repita erros que ao meu ver professores cometeram comigo.***

O egresso, ao fazer uso da conjunção explicativa “porque”, faz a relação explicitada por Marcelo (2009), em que a observação dos professores que teve durante sua trajetória como aluno contribui para “certa crença” de modos de ser professor. Da mesma forma que os modelos positivos influem nessa crença, os negativos também funcionam como exemplo do que não fazer: *“tento colocar aquelas críticas que eu tinha [...] pra que eu não repita os erros [...]”*.

Além dos modelos de professores observados ao longo da trajetória dos entrevistados, há também características que são consideradas fundamentais em bons professores de Língua Portuguesa. Tardif (2002), ao abordar os saberes docentes, alerta para essa “idealização” do professor:

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (op. cit., p. 39).

Para os entrevistados, não apenas esses conhecimentos são importantes, como algumas características pessoais, mais relacionadas à personalidade ou ao temperamento. As características destacadas no quadro no início desta seção são recorrentes e aparecem distribuídas nos três grupos que compõem esta pesquisa. Duas dessas características, entretanto, só aparecem cada uma delas em um dos grupos: “paciência/calma” são consideradas importantes pelos ingressantes e “ser leitor” é uma característica a qual apenas os egressos se referem.

Para In1, In3 e In4 a paciência ou a calma são fundamentais, sendo que para In1 e In3 essa é uma característica que é mais importante nas aulas que abordam questões da gramática:

In1: ***Paciência, paciência, porque [...] para você sê professor de Língua Portuguesa você tem que ter uma facilidade com a língua, porém nem todos alunos têm, muitos, especialmente no curso de Letras, muitos alunos vêm por causa da literatura, e a gramática cai em cima deles como uma bigorna, e então o professor de português tem que ser bem paciente, tem que saber transformar aquela coisa pesada que é a gramática em uma coisa simples que os alunos possam entender [...].***

A questão da paciência é um pouco lugar-comum, já que as pessoas em geral falam que professor tem de ter paciência. Como esses sujeitos acabaram de sair do E.M., ainda trazem esse discurso, que não aparece mais nos outros grupos, talvez em função de todas as discussões de que participaram ao longo do curso, incluindo aí aspectos ligados à profissão docente.

Os alunos aos quais ele se refere no excerto são os estudantes de Letras, que, por escolherem esse curso por causa da literatura, nem sempre têm “facilidade” com a gramática. A gramática pode ser uma coisa pesada, uma “bigorna” e precisa ser transformada em “uma coisa simples” para que eles a entendam. No discurso de In1 está implícito que a paciência é fundamental para a transformação da gramática, pesada “como uma bigorna”, em algo mais simples e acessível.

In3 também relaciona a paciência ao ensino da gramática, afirmando que pretende trabalhar mais com a literatura. Quando fala sobre o futuro como professora, repete: “[...] pra gramática eu sinceramente não tenho muita paciência”.

Ambos falam da gramática e de paciência, relacionando-as, mas como perspectiva profissional tomam direções diferentes. In1 separa de forma marcante as áreas de formação do curso de Letras, inclusive fazendo essa separação nas características que atribui ao professor. Enquanto para trabalhar com gramática o professor precisa ter paciência principalmente, em relação à literatura ele destaca o subjetivismo. Essas características podem constituir o mesmo professor, mas para esse estudante, parece que estão separadas, identificando também sujeitos diferentes:

*In1: Com literatura, **ai** eu acho que tem que ter bastante **subjetivismo**, o **professor de literatura ele tem que ser bem subjetivo**, fazer os alunos pensarem, refletir sobre o texto que lerem, refletirem sobre a razão daquele texto ter se tornado um texto importante pra literatura, eu acho que isso é bem importante, mais do que ficar explicando, estruturando os... os movimentos literários.*

Para o estudante, o professor de Língua Portuguesa é um e o de Literatura é outro. Isso se percebe também em suas perspectivas profissionais, que serão abordadas de forma mais aprofundada na próxima seção. Esse estudante, ao contrário de In3, pretende ser professor apenas de gramática.

Entre os egressos, ser leitor é característica indispensável para o professor de Língua Portuguesa: “[...] eu acho que de alguma forma o professor precisa mostrar pros alunos que ele é um leitor, que ele tem esse perfil de leitor”. (E2). Essa preocupação pode estar relacionada à efetivação do trabalho docente, pois esses sujeitos, inseridos na profissão, percebem-se responsáveis pela formação de leitores, enquanto os estudantes ainda não incorporaram ao seu discurso essa cobrança social. Além disso, os egressos entrevistados para a realização desta pesquisa foram indicados justamente por seu alto envolvimento com a literatura; se tivessem sido sorteados aleatoriamente os resultados provavelmente seriam outros e talvez não se destacasse em seu discurso essa relação professor-leitor.

Por um lado, Britto (1998, p. 77) afirma que “para boa parte dos professores, a prática de leitura limita-se a um nível mínimo pragmático, dentro do próprio universo estabelecido pela cultura escolar e pela indústria do livro didático”, e, nesse caso, ele é um não-leitor. Isso também está relacionado às condições do trabalho docente, que por vezes não possibilitam o acesso dos professores a outras leituras que não as citadas acima. Por outro lado, Evangelista (1998) lembra que esses professores são considerados, e se consideram, responsáveis pela formação de

leitores na escola e, portanto, empenham-se para isso. Esse empenho tem relação com o discurso de E2, quando ela fala que o professor “precisa” mostra que é leitor, sendo exemplo para seus alunos.

Aspectos como o domínio do conteúdo e conhecimento também são destacados pelos sujeitos. In2, In3, C1 e E3 falam em domínio de conteúdo. In3, In4, E3 e E4 falam de conhecimento, relacionado ou à gramática ou à literatura. E4 também fala em conhecimentos pedagógicos, assim como In1 e C1:

C1: Hum, eu acho que... primeiro o domínio do conteúdo, eu acho que não só em Língua Portuguesa mas tudo, né? E, deixa eu pensar... outra característica importante acho que a, ah como comandar o assunto porque assim né, deixa eu tentar te exemplificar né, o nosso assunto em sala é muito chato, honestamente se tu for pensar né? Eu como aluna, meu Deus que chato, né o assunto, coitado do aluno, tem que ver gramática ou tem que ver... porque querendo ou não vai ter que passar isso pra ele, né?

Não fica evidenciado o que seria esse “tudo” ao qual a concluinte se refere. Será que ela estaria sugerindo que o professor precisa saber “tudo” sobre todas as disciplinas? Ao que parece, ela sugere que o professor precisa ter um conhecimento amplo, geral, talvez o que poderia ser chamado de “conhecimento de mundo”. Além de saber o conteúdo, ele também precisa saber “comandar” esse conteúdo. Ou seja, o professor precisa dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares (TARDIF, 2002), relacionados aos métodos, objetivos, discursos e conteúdos em torno dos quais a escola se organiza.

Também é interessante observar, nessa fala de C1, que ela mesma considera uma parte do conteúdo da disciplina Língua Portuguesa “chato”: “coitado do aluno, tem que ver gramática”. Segundo Faiclough (2001, p. 91), “o discurso contribui para a construção de sistemas de conhecimento e crença”. O discurso que emerge na fala da estudante, de que gramática é “chato” e ao mesmo tempo inevitável – “tem que ver” – reproduz uma crença que quatro anos de licenciatura não deram conta de transformar, e que será, possivelmente, reproduzida por ela em sua ação docente.

Além disso, as características consideradas por C1 como indispensáveis são também representativas desse lugar de estudante de onde ela fala. Para E2, por exemplo, essas características não foram suficientes no momento da inserção no trabalho docente:

Quando eu cheguei numa sala de aula, né, de 8ª série, e disse “oi gente, hoje nós vamos fazer uma atividade”, e a turma não ficou em silêncio, e eles falavam, e “pessoal, vamos prestar atenção, olha aqui pro quadro”, e eles

não ficavam em silêncio, enfim, eu comecei a entender que o meu conhecimento de gramática, de metodologia e de literatura, eles poderiam ser o suficiente, mas eu precisava saber lidar com os alunos, eu precisava ter uma, um gerenciamento de sala de aula, e esse foi o meu principal desafio [...].

Quando C1 fala em “comandar o assunto” ela se refere mais a metodologias e estratégias de ensino, enquanto E2 afirma ter tido como maior desafio a relação professor-aluno – “*mas eu precisava saber lidar com os alunos*” -, que vai além do que é aprendido durante a formação inicial e pode ser relacionado aos saberes experienciais aos quais Tardif (2002) também faz alusão. Esse “gerenciamento” se desenvolve na prática docente, para a qual o estágio pode contribuir. No entanto, como já abordei na seção anterior, nem sempre esse período da formação docente é uma experiência positiva para os estudantes. Além disso, é um período muito restrito para a inserção no trabalho. Nesse sentido, contribuem as reflexões e propostas de Nóvoa (1999, 2011), para uma formação a partir de dentro da profissão, com o acompanhamento, por exemplo, dos professores iniciantes por um professor tutor.

E2, tendo os saberes experienciais como o maior desafio, não desvaloriza os demais saberes. Ela cita a importância do uso da variedade padrão da Língua Portuguesa pelo professor e a atitude de sujeito leitor como fundamentais. Alguns sujeitos são mais específicos em relação a esses conhecimentos. E3, por exemplo, define um perfil de professor bastante idealizado:

Ah, acho que é um conjunto de características, né, por exemplo uma delas é o domínio de conteúdo, básico pra todo professor, ah, tem que conhecer muito bem a gramática, mas não só ter um bom domínio de linguística, ah, ter um bom domínio de literatura, tem que ser leitor, acho que é fundamental pro professor de Língua Portuguesa ser leitor, porque é parte do nosso trabalho incentivar a leitura e apresentar coisas pros alunos, ah, acho também que o professor de português, não só de português, de outras disciplinas também, mas de português tem que ter um certo conhecimento, uma visão de mundo ampla, pras suas aulas porque não basta só saber a gramática, tem que também tentar conectar isso com o mundo, com o cotidiano [...] eu acho que é isso, são algumas competências principais, primordiais talvez tenha esquecido alguma, mas enfim [...].

Falando do lugar de professor e convivendo com as condições do trabalho docente, é interessante observar todas as exigências elencadas pelo egresso para caracterizar o professor de Língua Portuguesa. Considerando que à época da entrevista ele trabalhava em três escolas, duas públicas e uma particular, com uma carga horária de 45 h/a, não é possível dizer que ele não estivesse atento às

dificuldades impostas por essas condições. Ele, no entanto, é, entre os egressos, o mais jovem e está em início de carreira (HUBERMAN, 2007), quando pode ocorrer o choque de realidade que se fez presente na fala de E2, ao perceber que sua maior dificuldade seria na relação com os alunos, e quando também se faz presente toda a idealização vista na fala de E3, que completa sua resposta dizendo que essas citadas “*são algumas competências principais*” e que “*talvez tenha esquecido alguma*”, ou seja, possivelmente ainda haja mais algumas características indispensáveis que não lhe tenham ocorrido no momento.

Diante dos saberes docentes elencados pelos entrevistados como fundamentais para o professor de Língua Portuguesa, recorro também a Tardif (2002) para instigar uma reflexão no sentido de que seria de se esperar que os professores ocupassem um lugar de destaque socialmente, cujo *status* poderia ser semelhante ao da comunidade científica. Como sabemos, no entanto, não é isso o que acontece.

É latente no discurso dos sujeitos a idealização do professor, com exigências em relação às características que compõem esse profissional. Essas exigências vão além daquilo que, como é possível perceber já nessa análise e em especial ao discutir as perspectivas profissionais desses estudantes (seção 5.5), eles estão dispostos a encarar profissionalmente e que percebem inclusive estar além das condições de trabalho comuns no meio docente.

5.4 A profissão docente: perspectivas e ações

A gente tem que ir pensando em mudar isso, né? (C2)

Esta seção aborda as perspectivas dos estudantes em relação à docência, bem como as ações dos egressos como professores. Os ingressantes e os concluintes do curso falam sobre suas expectativas em relação à área em que pretendem atuar. Os egressos abordam as condições de trabalho, preocupação que já é sinalizada pelos concluintes, especialmente vinculada ao estágio de docência. Essa preocupação vai ao encontro das palavras de Paulo Freire (2011, p. 64): “o professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso,

precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico”.

Além disso, também é objetivo desta seção identificar o que os sujeitos falam sobre seu papel como formadores de sujeitos em inserção no letramento literário. A epígrafe que inicia esta seção sintetiza as intenções expressas no discurso dos entrevistados ao se assumirem nesse papel. A consciência desse discurso pode contribuir para uma mudança nas relações estabelecidas na docência, conforme Fairclough (2001, p. 92), para quem “a prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade [...] mas também contribui para transformá-la”.

O quadro abaixo apresenta de forma geral os sujeitos que fazem referência às condições de trabalho e exemplos de ações voltadas ao letramento literário que pretendem realizar ou, no caso dos egressos principalmente, já realizam.

Quadro 6: Perspectivas profissionais e ações docentes

Sujeitos			
	Ingressantes	Concluintes	Egressos
Fala das condições de trabalho?	Não (In1, In2, In3, In4)	Sim (C1, C2, C3, C4)	Sim – relacionada à leitura (E1, E2, E3) Sim – tanto para o letramento literário como condições gerais (E4)
Ações (que pretendem realizar ou realizam)			
Leitura/contação de histórias	In2, In4	C2	E1, E2
Formar Leitores	In2	C4	E2, E2, E3, E4
Preocupação com a Escrita		C2, C4	E4
Provocar reflexão	In1	C3	
Ser Modelo de leitor	In3		E1, E2, E3, E4

Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa.

O primeiro dado interessante a ser observado entre os estudantes é que três dos ingressantes já atuam como professores e apenas um dos concluintes trabalha em um Centro de Educação Infantil – CEI – como recepcionista. Mesmo assim,

estando já inseridos no universo escolar, os ingressantes reconhecem que ainda precisam desenvolver competências durante a formação inicial para o ingresso no trabalho docente como professores de Língua Portuguesa. Essa necessidade se faz presente na fala de In1, por exemplo. Esse estudante tem como perspectiva futura ser professor de Língua Portuguesa, mais voltado para a gramática; não se vê como professor de literatura:

*In1: Com certeza, é o que eu quero, eu dou aula de inglês por enquanto porque é o que eu me sinto mais seguro por eu ser fluente no inglês, mas eu não vejo a hora de terminar a faculdade pra eu poder lecionar português. [...] eu gosto mais de gramática. [...] então eu acho que o professor tem que ser bem criativo, **isso eu vou desenvolver mais pra frente** [...].*

Assim também outras duas ingressantes se mostram inseguras quanto à profissão. Essa insegurança se justifica, pois estão apenas no primeiro ano da formação inicial. In2 afirma: “[...] **não tenho quase nenhuma experiência** né de, como dar aula”. In3 complementa dizendo que está buscando o conhecimento que acredita ser necessário para assumir a profissão: “*Meu sonho é dar uma aula de literatura, mas eu **acredito que eu ainda não tenha uma base, uma base, suficiente pra poder dar entendeu? Por isso que eu estou me especializando mais, lendo ainda mais, estudando profundamente mais** [...]*”.

Exceto por In1, que, como foi abordado acima, pretende trabalhar apenas com língua portuguesa separada da literatura, as demais estudantes demonstram a intenção de enfatizar a literatura em suas aulas:

*In3: [...] mais pra literatura, porque pra gramática eu sinceramente não tenho muita paciência né, agora gramática em inglês já é uma outra coisa, é até mais fácil né? Não que eu queira o fácil, porque os desafios pra mim também me motivam, agora eu pretendo sim com Língua Portuguesa, mas não na gramática, **mais na literatura**.*

Como estão no início da licenciatura, ainda não se sentem preparados, mas pretendem trabalhar na área de sua formação inicial. Da mesma forma que os ingressantes, com a diferença de que esses contam com as futuras contribuições do curso para seu ingresso no trabalho docente como professores de Língua Portuguesa, entre os concluintes apenas C4 não demonstra insegurança ou reticência em assumir a profissão. Talvez essa concluinte se sinta mais à vontade com o ambiente escolar por trabalhar em um CEI; mesmo que seja como recepcionista, ela já está habituada ao meio.

C3, por exemplo, afirma: *“Eu não me vejo muito bem nessa etapa, mas eu acho que, eu acho que eu aprendi muito, aprendi muito com os professores aqui...”*. A estudante, mesmo estando no último ano do curso, não se vê como professora. No entanto, ela não quer responsabilizar a formação inicial pela sua insegurança, usando o “mas” como conjunção adversativa fazendo o contraponto entre a primeira afirmativa, de que não se vê nessa etapa, e a participação dos professores em sua formação. Ela pode estar tomando esse cuidado pela representação que faço como mestrandia em educação, orientada por uma professora que também dá aulas no curso que ela faz; portanto, pode não querer que pareça estar fazendo uma crítica.

Ao ser questionada sobre trabalhar como professora, ela revela sua insegurança:

Pretendo, pretendo, mas eu acho que assim, eu preciso estudar um pouco mais, penso em fazer uma pós-graduação, claro se pintar, surgir oportunidade de dar aula de literatura eu vou, vou pegar com certeza, mas eu sei que eu preciso aprofundar mais, talvez fazer uma pós-graduação né, pra conseguir dar conta daquilo [...]. (C3)

Ela sugere protelar a inserção no trabalho docente acreditando que precisa antes de um curso de formação continuada: *“fazer uma pós-graduação”*. Ela considera a possibilidade de ser professora se *“pintar, surgir uma oportunidade”*, mas não acredita que a formação inicial tenha sido suficiente.

Espera-se que o estágio seja uma oportunidade de um primeiro contato com a sala de aula, intermediando a formação inicial com a inserção no trabalho docente. Entretanto, para essas concluintes, mais uma vez apenas para C4 parece que esse período tenha sido tranquilo: *“[...] eu trabalhei com o meu projeto né, a proposta de intervenção, que foi a escrita no blog né, foi o incentivo à escrita e à leitura utilizando blog como suporte e assim, foi muito interessante, foi muito legal [...]”*. É perceptível a impressão positiva sobre a docência que o estágio imprimiu nessa estudante, evidenciada pelos adjetivos “interessante” e “legal” usados para descrever como foi essa etapa.

Para C2 foi um desafio:

Pensar que é tanta responsabilidade e depois a gente, é, eu vejo os casos que eu peguei, que eu corriji os textos dos alunos, cada erro, que tu fica assim, nossa, que que eu vou fazer agora, que eu posso ajudar o aluno, o que fazer [...]. O nível deles, eu não sei se foi na escola, só na escola que eu estava né, mas era erros assim que eu vi na 8ª série, eu encontrava lá no 3º ano [...]. Nesses três anos que eles tiveram ali, eles não

aprenderam nada, acho que é bem complicado, então é uma responsabilidade né. A gente tem que ir pensando em mudar isso, né?

A estudante fala na docência como um peso ao afirmar que é “tanta responsabilidade”. Diante das dificuldades dos alunos, provavelmente em relação à ortografia, pois ela fala em “erro” nos textos que corrigiu, passa pelo estranhamento ao comparar alunos de 8ª série e 3º ano. Ela conclui que “eles não aprenderam nada” em três anos de estudo, pois encontra os mesmos erros nas duas turmas. Nesse caso, ela está desconsiderando as diferenças que sempre existem entre os grupos, já que ela não está comparando a turma na 8ª série e três anos depois essa mesma turma no 3º ano, mas há aqui um indicativo do alerta que Huberman (2007) faz em relação à fase inicial da docência:

No caso concreto do ensino, a exploração é limitada por parâmetros impostos pela instituição: as pessoas têm oportunidade de ‘explorar’ poucas turmas para além das suas, poucos estabelecimentos, para além do seu, poucos papéis para além do de responsável pelas suas turmas. (op. cit., p. 39).

C2 desconfia de que possa ser diferente em outros lugares: “*não sei se era a escola que eu estava*”. Os limites do estágio são ainda maiores do que aqueles aos quais Huberman se refere, já que efetivamente como professor o indivíduo assume suas turmas por mais tempo. Portanto, muito dessa impressão positiva ou negativa que os estudantes relatam sobre o período pode ter a ver com o contexto em que foram realizar o estágio.

Para C1 as dificuldades relacionadas às condições do trabalho foram mais significativas do que as dificuldades relacionadas aos próprios alunos:

*[...] esse ano, quando eu fui lecionar mesmo, assim oh, até coloquei no meu TCE, sabe, ah, como é que eu vou dizer assim... eu acho que **não funciona**, sabe? É **frustrante**, não pelos alunos eu acho que eles não têm culpa, eles também tão ali, tão padecendo do mesmo jeito que a gente. Só que **não vale a pena**, parece que **não tem retorno** sabe, tudo o que tu faz assim, **tu planeja**, olha só, **tu leva um monte de trabalho pra casa**, tu se esforça, querendo ou não, vamos dizer, a carga horária é de **40 horas por semana... não é! É bem mais**, entende? Porque tu vai levar serviço pra casa, tu vai ter que fazer em horário de intervalo, e eu não quero acabar como..., eu até comento com as meninas que eu ficava muito na sala dos professores né, enquanto não era meu horário de dá aula, e eu ficava vendo o discurso daquelas professoras que estão lá há 10, 15 anos e eu não quero ser assim, sabe, eu tenho medo, eu não quero, não quero, é tão frustrante sabe? Elas jogam daí toda aquela frustração que elas têm está em cima do aluno, elas jogam no aluno, sabe, e aí nós vamos acabar em nada, eu disse pras meninas, isso vai acabar em nada, sabe? Porque os alunos estão lá à mercê de professores que estão frustrados e tu **não tem retorno nem salarial**, nem de nada, tu não tem retorno nenhum, **a gestão**,*

o sistema não funciona, é tudo precário, a questão não só estrutural, a questão física, né? Do espaço físico da escola, mas a questão de gestão mesmo, ah, é muito triste, sabe, é um quadro triste, eu não sei se eu quero me envolver com isso, acho que não vale a pena o tamanho da frustração que tu leva, muito triste.

O excerto trazido aqui para análise é bastante longo, mas também bastante significativo. A “frustração” da estudante a partir do estágio a leva a questionar a possibilidade de seguir a carreira para a qual estudou. Ela reproduz os discursos correntes sobre a carreira docente, já incorporados ao seu próprio discurso. A negatividade está presente em expressões como “não funciona”, “não vale a pena” e “não tem retorno”. Os exemplos aos quais, no contexto em que foi fazer estágio, ela foi exposta, contribuíram para essa impressão negativa sobre a carreira: *“eu ficava vendo o discurso daquelas professoras [...] e eu não quero ser assim”*. É perceptível o impacto que teve ao conviver com essas professoras das quais fala, impacto que Huberman (2007) explica ser o que diversos autores que estudam as fases da carreira docente têm chamado de “choque do real”. Para essa estudante, o “choque do real” aconteceu antes mesmo de ela se assumir professora, ainda na formação inicial, pois ela reproduz as vozes de outros professores que ecoam em seu discurso, representando esse “choque do real”.

A estudante aborda as condições de trabalho que observou nesse período. Ela percebe que o tempo dedicado ao trabalho vai além do tempo em sala de aula: *“40 horas por semana... não é! É bem mais”*. Seu discurso repete o discurso corrente entre muitos professores, possivelmente tenha ouvido reclamações relacionadas a salário, “sistema”, “gestão”, “espaço físico” e falta de “retorno” por parte dos alunos. As questões levantadas são pertinentes, mas, é nítido que no contexto em que ela realizou o estágio elas têm um peso maior do que, por exemplo, no contexto em que C4 realizou o seu (ela usa as palavras “legal” e “interessante” para descrever sua ação) e maior também do que para C2, que percebeu dificuldades, mas completa assumindo um desafio: *“a gente tem que ir pensando em mudar isso”*.

Para Arroyo (2007, p. 194) “saber mais sobre a docência para a qual se prepara, seria um dos saberes mais formadores; seria o norteador para a conformação do currículo de formação”. As diferenças observadas nas impressões que as concluintes trazem do estágio revelam a importância de maiores oportunidades de “saber mais sobre a docência”

Entre os egressos também está presente o discurso da docência como desafio e das dificuldades relativas às condições de trabalho. E4, por exemplo, faz referência a questões semelhantes às apresentadas por C1, no entanto, não se percebe o discurso da desmotivação em sua fala:

E4: [...] a gente não tem todo esse tempo pra ficar corrigindo as redações, as centenas de redações, é voltar com a redação e trabalhar de novo ela pra aperfeiçoar, então acho que isso é um processo que a gente ainda peca muito nisso, a questão de conseguir se organizar com o pouco tempo que tem pra trabalhar melhor [...].

A falta de tempo, necessário para desenvolver um bom trabalho, corrigir as “centenas de redações”, trabalhar e aperfeiçoá-las, é a mesma queixa de C1 em relação às horas de trabalho do professor além das dedicadas à sala de aula propriamente. Ele também fala da reorganização do currículo e do tempo de aula, do ideal de ensino integral e das dificuldades dos alunos em relação à leitura dos clássicos. No entanto, sua fala não denota o discurso da frustração presente na estudante C1. Estando ele inserido no trabalho docente, já teve a oportunidade de saber mais sobre ser professor, conforme a indicação de Arroyo (2007). Para ele, seus anseios “*não são sonhos pequenos*”, e enquanto esses sonhos não se realizam, ele acredita ser necessário, por exemplo, “*conseguir se organizar com o pouco tempo que tem*”, assumindo a responsabilidade de “*trabalhar melhor*”.

Os demais egressos falam mais de desafios relacionados ao letramento literário de seus alunos. As preocupações diferentes entre os egressos também estão relacionadas aos diferentes contextos em que eles trabalham, pois apenas E4 trabalha somente em escola pública, sendo que E3 trabalha em escola pública e particular e os outros dois somente em escolas particulares, que possivelmente ofereçam melhores condições de trabalho.

E1, por exemplo, ao falar dos eventos e práticas de letramento literário dos quais participou no ensino básico (analisados na primeira seção deste capítulo), critica a leitura visando preparar para o vestibular. No entanto, assumindo a posição de professor, fazendo parte de um contexto em que a aprovação em vestibulares é valorizada tanto pelos pais dos alunos como pela direção da escola, ele reproduz o discurso dominante:

E1: E é uma questão de cobrança no sentido de formá-los enquanto leitor, porque se você olhar pras questões de vestibular, elas vão envolver o conteúdo da Língua Portuguesa permeando-as, a questão da literatura, as questões são baseadas nos livros, então tem que se levar em conta que

essa é uma escola que está preparando, é preparando esses sujeitos enquanto cidadãos e focando no vestibular [...].

Na posição em que se encontra hoje, “formar enquanto leitor” está ligado a preparar para “questões de vestibular” perceptível no uso da conjunção explicativa “porque”, como se houvesse uma relação de causa e efeito entre essas ações, mesmo tendo afirmado que para ele foi uma sistemática que não deu certo. Nesse caso, está assumindo o discurso da escola em que atua. Ou seja, não há muito como fugir do que está estabelecido. Há uma impossibilidade de certos posicionamentos críticos por parte do professor, que parece ficar mudo de seu próprio dizer para se tornar reproduzidor do discurso do lugar que assumiu em determinada escola. No entanto, ele também tenta promover ações ligadas ao letramento literário de seus alunos que não estejam diretamente relacionadas ao vestibular: “... com o 1º ano eu leio um livro chamado ‘João e os 7 gigantes mortais’ que é um livro infanto-juvenil que revisita os contos clássicos. É um livro bem curtinho, os capítulos, a gente fica ali umas 10 semanas, é, lendo aquele livro...”. Com esse exemplo o egresso procura demonstrar o valor que dá à leitura literária independente de propósitos outros, na crença de que, conforme Paulino (2010, p. 145), “a realização literária corresponderia a uma fixação positiva do costume de procurar livros literários e lê-los por objetivos próprios, sem o peso da necessidade externa, imediata”.

Assim como E1, E2 também faz referência a eventos de letramento literário dos quais participa no momento, relacionados ao seu trabalho: “... e às vezes eu preciso lê ‘Querido diário otário’, ou às vezes eu preciso ler algum livro do Nikolas Sparks pra saber o que os meus alunos leem...”. Sua postura como leitora, hoje, está mais voltada ao seu papel como agente de letramento literário dos alunos com os quais trabalha, sendo também um modelo de leitor a ser seguido. Ela mostra, em seu discurso, certa preocupação de tornar a literatura atraente e acessível, não apenas no sentido do acesso financeiro, material, mas também no sentido de desenvolver a educação estética:

*E2: [...] às vezes os alunos **não têm acesso**, a a algumas leituras, a algumas literaturas. É, e **o jeito que eu trabalho talvez possibilite**, talvez existam muitos outros jeitos melhores, mas só pra ficar num exemplo, os alunos dessa escola particular que eu leciono, eles têm 3 livros por ano que são pedidos na lista de material. E esses 3 livros eu leio com eles [...] eu leio um capítulo, peço que eles leiam um capítulo [...].*

No discurso da egressa se evidencia a preocupação em envolver seus alunos em eventos de letramento literário, numa tentativa de consolidá-los em práticas cotidianas. Quando ela fala que o “jeito como trabalha” pode possibilitar o acesso a leituras e literatura, não se trata de acesso material, visto que os alunos matriculados nessa escola particular precisam adquirir esses livros como parte da lista de material escolar. Além de fazer essas leituras, ela ainda fala de outras práticas de letramento literário que proporciona aos alunos, como a frequência à biblioteca quinzenalmente e momentos de leitura dos alunos em sala de aula, e a contação de histórias, prática herdada da avó que passou pelas plantas e bonecas e agora realiza na sua profissão: E2: “[...] eu acho importante também eles ouvirem a minha história. É, ouvirem o meu jeito de contar história”. Quando ela fala “ouvirem a minha história”, parece que está falando de sua história de vida, mas ela complementa deixando claro que se trata da contação de histórias, o que de fato, como pode ser observado, marca sua trajetória em relação ao letramento literário.

É possível perceber, entre os egressos, o discurso da não cobrança em relação à leitura, uma tentativa de, no ambiente escolar sempre permeado por cobranças e obrigatoriedade, proporcionar um momento de leitura para fruição. Essa fruição, no sentido que Barthes (2010) deu à atividade de leitura, que se distingue do prazer, provoca o leitor: “[...] hoje a gente vai ler esse texto, vai conversar sobre isso, vai ser só isso, não vai ter, não vai ter um trabalho [...] a gente vai olhar pro texto”. (E3). Olhar para o texto, conversar sobre ele sem a cobrança de um trabalho pode significar que ele quer conduzir seus alunos por essa experiência de fruição.

E4 fala sobre como faz indicações de autores ou obras aos alunos, evidenciando sua preocupação em desenvolver o letramento literário: “Castro Alves, Machado de Assis, é mais complicado por causa dessa barreira da linguagem [...]. ... eu trabalho conto e poema que são literatura, leituras que são mais rápidas...”. Assim, autores citados acima, na fala do sujeito, aparecem como parte do seu cotidiano, mas não são ainda acessíveis para seus alunos, aos quais prefere levar “leituras mais rápidas”. Fica implícito o discurso que repete o conceito do leitor ideal (CÂNDIDO, 1976) já explorado nesta análise.

Ele, como sujeito letrado literário, coloca-se em uma posição de leitor maduro, que poderá ser visto como modelo para os alunos:

E4: *Eu gosto muito das coisas que eu trabalho, é tanto que o maior desafio pra mim no terceiro ano é trabalhar literatura moderna e a contemporânea, porque eu **o que eu gosto mesmo são as antigas**, Romantismo, Realismo, Simbolismo, Parnasianismo, até antes ali o Barroco, **gosto mais dessas** então, com elas eu trabalho com mais amor, essas mais recentes, até uma, eu me lembro uma vez que até falei que acho que era um dos, o Drummond era chato numa sala, eu penso assim, por um lado isso é ruim porque desestimula o aluno mas acho que infelizmente a maioria não está tão estimulado assim que né, mas mesmo assim não deixo de trabalhar, mas é... nessa questão professor e leitor, eu busco trazer textos que eu gosto de trabalhar, até **porque eu imagino que eu gosto eu vou conseguir falar melhor dele**, eu vou desenvolver melhor do que um texto que eu só, que eu estou me obrigando a trabalhar até no caso ali do Drummond, foi procurando um texto ali que eu gostasse, que eu entendesse bem, que eu gostasse que eu tivesse uma, uma intimidade desenvolvida com o texto pra pode trabalhar bem [...].*

O sujeito leitor se mistura ao sujeito professor, indicando certa realização profissional vinculada ao gosto pela literatura, o que encontra eco nas palavras de Marcelo (2009, p. 109), que afirma que “a identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais”.

Algumas questões fundamentais para esta dissertação estão presentes no excerto acima. O discurso que se evidencia na fala do egresso entrevistado é o da importância do professor de literatura ser também leitor de literatura, o que pode parecer óbvio, no entanto, não se aplica como regra. Segundo Andrade (2007, p. 11), “um bom professor de língua deveria ser um bom leitor, de modo que a experiência da leitura, o conhecimento e o prazer da literatura constituíssem a experiência do docente e, assim, lhe permitissem a realização de sua autonomia”. Além disso, emerge também o gosto pessoal e a preocupação com a influência que suas escolhas podem ter na formação leitora de seus alunos – “*é ruim porque desestimula os alunos*” – e a queixa comum entre os professores – “*infelizmente a maioria não está tão estimulado assim, né*” – buscando na entrevistadora a confirmação de sua observação por meio da expressão “né”.

Propostas de ações como as descritas pelos egressos já são sugeridas pelos ingressantes e pelos concluintes, no intuito de desenvolver o letramento literário. Os ingressantes parecem repetir o discurso da academia, talvez por estarem encantados com esse novo universo que se apresenta para eles. Esses sujeitos falam sobre a importância de ler e contar histórias, confiantes na escolha profissional que fizeram e externando expectativas em relação às contribuições da formação inicial em relação às carências que reconhecem ter para sua inserção na docência.

Nenhum deles fala sobre as condições de trabalho dos professores. Entre os concluintes a confiança em relação a “estar preparado” para a docência se esvai, o estágio contribui para estimular ou desestimular o interesse pela carreira e as preocupações em relação às condições de trabalho já se fazem perceptíveis. Já os egressos se mostram integrados à profissão. É interessante lembrar que nenhum deles entrou no curso de Letras querendo ser professor. Eles demonstram ciência das dificuldades e desafios da docência que veem justamente assim, como desafios a serem superados. Acreditam na importância do desenvolvimento do letramento literário e se percebem como modelos de leitor para seus alunos.

Finalizo esta análise com um trecho da fala de um dos egressos, que resume o quanto a relação professor-leitor pode estar entrelaçada: “[...] *o professor está tomando muito tempo do leitor, então o leitor está ficando sem tempo, mas o professor sempre que pode trabalhar um texto pra agradar o leitor*”. (E4)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sujeitos desta pesquisa formam um grupo significativamente variado. Ingressantes e concluintes do curso de Letras da UNIVILLE, no total 45 sujeitos, responderam a um questionário cujos dados possibilitaram a contextualização e a escolha de 4 estudantes de cada um desses grupos. Além desses 8 estudantes selecionados, foram escolhidos mais 4 egressos do curso por meio da técnica *snowball*, o que permitiu o acesso a sujeitos reconhecidos por seus pares por seu significativo envolvimento com a literatura. Esses 12 sujeitos, inseridos em contextos e fases diferentes da docência, responderam a entrevistas semiestruturadas que compõem a principal fonte de dados desta pesquisa.

Com o objetivo de compreender como estudantes de Letras estão se constituindo professores de Língua Portuguesa e como egressos desse curso percebem as contribuições de sua formação inicial para o seu próprio letramento literário e para a prática pedagógica no que se refere ao envolvimento com a literatura, os dados foram analisados sob a perspectiva de um processo contínuo. Dessa forma, entendo que as trajetórias anteriores à formação inicial constituem os sujeitos e foi fundamental identificar ações pertinentes ao processo de letramento literário, bem como reconhecer a influência dessas trajetórias na escolha pelo curso de Letras. A investigação considerando trajetórias possibilitou o reconhecimento daquilo que Paulino (2010, p. 144) explica ao referir-se ao letramento literário:

[...] pode ligar-se a mediadores, tais como professores, pais e amigos, que auxiliem o desenvolvimento das habilidades de leitura literária, ou pode ocorrer pelo ato mesmo de ler literariamente mais e mais textos, ampliando-se o repertório do leitor enquanto se ampliam seus saberes literários.

Nas trajetórias dos sujeitos desta pesquisa foi possível identificar esses mediadores, destacando-se a família e a escola como agências de letramento. Também é perceptível a presença do próprio texto como mediador, sendo o sujeito seu próprio agente de letramento. Conhecer essas trajetórias é significativo para considerar no curso a formação letrada dos estudantes, pois, de acordo com Fischer (2008, p. 177)

Aceitar passivamente que os alunos que ingressam ou que saem do meio acadêmico têm muitas dificuldades de interagir em eventos de letramento é

desconsiderar a formação letrada deles e os fatores sociais constitutivos dessa formação.

Os dados analisados revelaram a significância da constituição dessa formação letrada anterior e durante o curso para a compreensão da configuração dos sujeitos como professores de Língua Portuguesa.

Os motivos que levaram os sujeitos a escolher essa graduação são diferentes e variados assim como suas expectativas, destacando-se o gosto pela leitura, pela escrita e pela literatura. Muitos deles, portanto, já tinham um envolvimento com a leitura literária, encontrando na formação inicial a possibilidade de ampliar esse universo. O curso, dessa forma, tem sido uma agência de letramento que inclui o literário, no sentido de promover um espaço para sua discussão e difusão.

Também foi objetivo desta pesquisa constatar influências que constituem o discurso dos sujeitos em relação à questão literária, além de identificar as características que eles atribuem como importantes para o professor de Língua Portuguesa, considerando ser esta uma investigação no âmbito do Mestrado em Educação na linha de pesquisa “Trabalho e Formação Docente”. Essas influências e características contribuem na configuração de sua identidade docente e estão presentes ao longo de toda a trajetória do indivíduo. Nas palavras de Paulo Freire (2011, p. 86), “é interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela”. Nesse sentido, os sujeitos apontam para “modelos de professores” que contribuem na construção de um ideário de profissional a ser seguido, que vão do ensino básico à formação inicial. Eles também indicam características que consideram fundamentais para esse professor específico, compondo assim uma identidade do professor de Língua Portuguesa, que, no entanto, não é única e é também difusa, mutável e provisória (BAUMAN, 2005), porque vai se constituindo nas relações sócio-históricas, constantemente em revisão.

A abordagem sobre as práticas e eventos de letramento dos quais os sujeitos participaram em suas trajetórias vai permeando a análise, no intuito de contribuir para a compreensão dessas trajetórias. Os sujeitos falam das práticas e eventos dos quais participaram antes do ingresso no curso, durante a formação inicial e no exercício da docência. O envolvimento em práticas e eventos de letramento literário antes do ingresso no curso é significativo para a escolha por essa licenciatura. As

expectativas em relação aos eventos de letramento dos quais participariam na graduação, no entanto, não são cumpridas integralmente. Algumas lacunas são citadas, entre elas o pouco envolvimento com práticas de escrita literária. A insegurança em relação à inserção na docência também é latente entre os concluintes, que não se percebem “preparados” para a profissão para a qual estão se formando. Entre os egressos fica evidenciada a relação intrínseca entre o professor de Língua Portuguesa e o leitor de literatura, pois eles citam práticas e eventos de letramento literário dos quais participam atualmente relacionados ao trabalho docente. Eles também destacam a importância do professor ser leitor, sendo um modelo para seus alunos.

As perspectivas dos estudantes em relação à profissão e as ações dos egressos como professores completam, portanto, a análise nessa perspectiva processual. Os ingressantes falam sobre as expectativas que têm em relação à profissão, sobre a área em que preferem atuar. Ainda não aparece em seu discurso a preocupação com as condições do trabalho docente, percebida entre os concluintes. No último ano do curso, esses estudantes encaram o desafio de se inserir na profissão, com as dificuldades percebidas por eles no estágio de docência e no convívio com outros profissionais da área. Os egressos também falam das situações enfrentadas e se posicionam em um lugar de quem busca encontrar alternativas para as dificuldades.

O que é possível afirmar é que as condições de trabalho não serão dadas ao professor a menos que ele as reivindique. Portanto, o que espero deixar evidenciado aqui é a necessidade da luta por melhores condições, indo na contramão do que pode ser discurso corrente no meio, que seria o de que, diante da atual conjuntura, o professor deva se conformar em fazer aquilo que lhe é possível, acomodando-se com a situação. Nesse sentido, percebo ser importante que o professor de Língua Portuguesa que trabalha com a literatura em suas aulas sendo, portanto, o agente responsável pelo letramento literário de seus alunos, tenha esse envolvimento com a literatura, percebido nos egressos entrevistados. Nas palavras de Silva (2012, p. 260), “no tocante ao ensino de Literatura, é necessário que o professor se reconheça também leitor de textos literários”.

As proposições da ACD (FAIRCLOUGH, 2001, p. 120) contribuem para mudanças percebidas como necessárias no meio docente:

Essa é uma razão para se defender uma modalidade de educação linguística que enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso, para que as pessoas possam tornar-se mais conscientes de sua própria prática e mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidos.

Nesse sentido, a presente investigação tem como intento não apenas contribuir para a compreensão da constituição identitária de professores de Língua Portuguesa que trabalham com literatura, conforme o objetivo geral propõe, mas também provocar reflexão e conscientização dos discursos sobre esse professor que permeiam o trabalho docente por vezes desconsiderando condições de trabalho e as trajetórias dos sujeitos, incluindo sua formação inicial.

Algumas proposições podem ser feitas a partir da análise dos dados desta pesquisa. Em relação à formação inicial, é perceptível a importância de considerar as trajetórias dos sujeitos, anteriores ao ingresso no curso. Além disso, as expectativas em relação à escrita literária e à disseminação desses textos é marcante nas falas dos entrevistados, uma lacuna que o curso poderia de alguma forma suprir, ampliando com isso as perspectivas dos estudantes. Outra lacuna percebida está relacionada ao estudo da literatura incluindo obras universais. De fato, como os próprios sujeitos reconhecem, o curso não tem como abranger todas as expectativas nesse sentido, mas, talvez, seja possível expandir de alguma forma os estudos literários para além da literatura brasileira, portuguesa e de língua inglesa (esta última oferecida apenas para aqueles que fazem licenciatura dupla, português e inglês), ainda privilegiando o cânone literário, permitindo pouco espaço para as obras contemporâneas e para a literatura marginalizada.

A importância de ouvir os sujeitos precisa ser destacada como indispensável para a busca por mudanças e transformações. Conhecer as trajetórias, identificar expectativas e lacunas em relação à formação inicial e investigar o processo de inserção no trabalho docente mostraram-se objetivos ambiciosos, mas imprescindíveis para as mudanças percebidas como necessárias. A consciência dos discursos ideológicos e das relações de poder que permeiam o contexto abordado pode contribuir para o alcance desses objetivos. Para tanto, é preciso levar os sujeitos a refletir sobre suas crenças e valores, sobre a forma como se constituem as identidades que vão assumindo e resignificando.

Na perspectiva do letramento em relação à formação inicial, inclusive abordando letramentos acadêmicos, emergem possibilidades de estudo, tais como

este apresentado nesta dissertação, envolvendo outras licenciaturas. Certamente, pesquisas nesse sentido, podem ampliar as discussões sobre a formação e sua contribuição nas trajetórias que constituem as identidades docentes.

REFERÊNCIAS

ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. **Formação para o trabalho docente: a relação entre vocação, profissionalização e proletarização** *In*: DINIS, N.F. e BERTUCCI, L.M. (Orgs.). Múltiplas faces do educar: processos de aprendizagem, educação e saúde, formação docente. Curitiba: UFPR, 2007, p. 73-78.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AEI). Tradução: Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 2.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos. O professor-leitor, sua identidade e sua práxis. *In*: KLEIMAN, Angela B. (org.) **A formação do professor**: perspectivas da lingüística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

AMORIM, Marcelo. **O trajeto autobiográfico de Graciliano Ramos**. Romance Notes, set., vol. 51, 2011, p. 343. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em 11/5/2013.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. **Professores leitores e sua formação**: transformações discursivas de conhecimentos e saberes. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores**: a constituição de um campo de estudos. Educação. Porto Alegre, v.33, n.3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>> Acesso em 11/5/ 2013.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia – Geral e Brasil**. 3. Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzéles. Condição docente, trabalho e formação. *In*: SOUZA, João Valdir (org.). **Formação de professores para a Educação Básica**: 10 anos de LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 191- 209.

ASSIS, Juliana Alves e DECAT, Maria Beatriz Nascimento. **Texto e gramática: casamento impossível em sala de aula?** Veredas: Revista de Estudos Linguísticos, Jan., 2009, p.20. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em 11/5/ 2013.

BAGNO, Marcos. Língua, história & sociedade: breve retrospecto da norma-padrão brasileira. *In*: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira M. Bagatin. **Educação ambiental comunitária: uma experiência com a técnica de pesquisa snowball (Bola de Neve)**. Revista eletrônica Mestrado Educação Ambiental. v. 27 jul /dez, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARRETO, Maria Iraides da Silva. **Um sarau literário no semiárido baiano: formação e desenvolvimento de leitores**. 2011. 201 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) Universidade Estadual de Maringá, 2011.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Trad.: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BENVENUTI Juçara. **Letramento, leitura e literatura no ensino médio da modalidade de educação de jovens e adultos: uma proposta curricular**. 2012. 235 f. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

BONA, Elisa Maria Dalla. **Letramento literário: ler e escrever literatura nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2012. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná, 2012.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor interditado. *In*: MARINHO, Marildes e SILVA, Ceris Salete Ribas (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 1998. p. 61-78.

_____. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003. p. 47-63.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em 11/5/ 2013.

_____. <http://capesdw.capes.gov.br>. Acesso em 02/5/2014.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Ensino de Língua Portuguesa e inquietações teórico-metodológicas**: os gêneros discursivos na aula de Português e a aula (de Português) como gênero discursivo. Alfa: Revista de Linguística, Jan., 2012, vol. 56, p. 249. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em 11/5/2013.

_____. **Letramento**: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais. Edu. Soc., Campinas, v. 33, n.118, p. 291-305, jan.-mar. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 8/7/2014.

_____. **Letramento**: um conceito em (des)construção e suas implicações/repercussões na ação docente em língua materna. Fórum Linguístico, Florianópolis, v.6, n.2 (1-15), jul-dez, 2009.

_____. Relações entre formação escolar do leitor, práticas de letramento e eventos de letramento. *In*: **1º Seminário de práticas de linguagem em sala de aula**. Joinville: UNIVILLE, 2011. p. 16-20.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**: um

ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CONTADOR DE PALAVRAS. <www.linguística.insite.com.br>. Acesso em junho de 2014.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DUARTE, Adriana. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. **Políticas Públicas e Educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011. (p. 161-182).

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERNANDES, Silvia Cristina. **Literatura infantil**: formação do leitor literário em três escolas de Primavera do Leste – MT. 2011. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso, 2011.

FERREIRA, Gislene Pires de Camargos. **Escola de tempo integral e letramento literário**: um estudo sobre a formação de leitores. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Fundação Universidade Federal do Tocantins, 2012.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 340 f. Tese (Doutorado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

_____. **Letramento acadêmico**: uma perspectiva portuguesa. Acta Sci. Lang. Cult. Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008.

_____. **Ser professor na Educação Básica**: letramentos em construção em um Curso de Letras. Roteiro. Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 267-292, jul./dez., 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** (em três artigos que se completam). 27. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** (Coleção Leitura). São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 8. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREITAS, Fe de Souza. **A leitura da literatura infantil e o letramento literário: perfil docente na rede municipal de ensino (REME) do município de Três Lagoas – MS.** 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. *In: A experiência do trabalho e a educação básica.* FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educação & Sociedade. Campinas, v.31, n.113, p.1355-1379, out.- dez., 2010.

_____. **Formação de professores: condições e problemas atuais.** Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP. Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009.

GEE, James Paul. **Reading as situated language: a sociocognitive perspective.** Journal of Adolescent & Adult Literacy, p. 714-72, May, 2001.

GERALDI, João Wanderley. No espaço do trabalho discursivo, alternativas. *In: _____.* **Portos de passagem.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GIROTTTO, [Cyntia Graziella Guizelim Simões](#) e [SOUZA, Renata Junqueira de.](#) **Modos de ler e estratégias para ler: crianças: leitura e literatura infantil.** 2012, vol.30, n.58, p. 16-24.

GONÇALVES, Mônica Lopes *et al.* **Fazendo pesquisa: do projeto à comunicação científica.** 3. ed. Joinville: UNIVILLE, 2011.

HINKEL, Thiago. **Trajetórias de letramento digital de professores de Língua Portuguesa**: da formação inicial à ação docente. 2014. Dissertação (Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE).

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007. cap. II, p. 31-61.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 3ª edição da pesquisa, 2012.

KLEIMAN, Ângela. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. *In* CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. & BOCH, Françoise (Orgs.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez., 2007.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva social da escrita**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 1995.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *In*: BAZÍLIO, Luiz Cavaliere e KRAMER, Sônia (Orgs.). **Infância, educação e direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação**. XX Reunião Anual da ANPEd: Caxambu, 1997. p. 19-41. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em 11/5/ 2013.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores & leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

LEONTIEV, Dmitri A. Funções da arte e educação estética. *In*: FRÓIS, João Pedro (Org.). **Educação estética e artística - abordagens transdisciplinares**. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa/Portugal, 2000.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOURENÇO, Daiane da Silva. **Entre instituições de ensino e mercado de consumo**: a leitura de narrativas em língua inglesa por adolescentes brasileiros. 2012. 173 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Estadual de Maringá, 2012.

MACHADO, Mirian Raquel Piazzzi. **Alfabetização e letramento literário no 2º ano do ensino fundamental de nove anos**: funções e usos da literatura infantil. 2011. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Presidente Prudente, 2011.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em Maio/2013.

MATTE MASSIGNANI, Lucila Rosa *et al.* **Dramatização de histórias infantis e a compreensão de leitura por crianças institucionalizadas**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, abr./Jun., vol. 28, 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em 11/5/ 2013.

MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MELLI, Glaucia Cristina Scarpel. **Letramento literário**: caminhos e desafios para a formação de pais leitores. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade de Taubaté, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NASCIMENTO, Priscila Rodrigues do. **Letramento literário**: uma experiência de leitura com alunos do ensino médio técnico. 2012. 109 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal de Goiás, 2012.

NÓVOA, António. **Nada substitui um bom professor**: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. Conferência intitulada: Tendências atuais na formação de professores: o modelo universitário e outras possibilidades de formação, realizada em 17/8/2011 em Águas de Lindóia.

_____. **Os professores na virada do milênio**: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p.11-20, jan./jun.

1999.

_____. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa, Portugal: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Thais de. **Letramento literário: a mediação da leitura de obras literárias no processo de constituição de leitores competentes.** 2012. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, 2012.

PAULINO, Graça. **Das leituras ao letramento literário.** Belo Horizonte: FaE/UFMG e Pelotas: EDGUFPEL, 2010.

_____. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. In: Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, 2004, p. 47-62.

PAULINO, Graça *et al.* **A formação de professores leitores literários: uma ligação entre infância e idade adulta?** In: Educação em Revista, Belo Horizonte, nº 30, dez./99.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. **Algumas especificidades da leitura literária.** 28ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu/MG, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>.> Acesso em 11/5/ 2013.

PESCE, Marly Krüger de. **A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura: a perspectiva do professor formador e dos licenciandos.** 2012. 141f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). PUC/SP.

_____. **A leitura crítica de texto em língua inglesa: gêneros e análise crítica do discurso.** In: 1º seminário de práticas de linguagem em sala de aula – SEPLISA, 2011, Joinville. Caderno de resumos e programação, Joinville: UNIVILLE, 2011. P. 21-23.

QUINTANA, Mario. **Antologia poética.** 8. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

RANKE, Maria da Conceição de Jesus. **O lugar da fruição em aulas de literatura em um centro de ensino médio de Araguaína,** Tocantins. 2012. 229 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Fundação Universidade Federal do Tocantins, 2012.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **A trajetória de vida na constituição de**

professoras leitoras. 25ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>.> Acesso em 11/5/ 2013.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROLDÃO, Maria do Céu. Que é ser professor hoje? *In: A profissionalidade docente revisitada.* Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, 2008.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão:** Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SANTOS, Erica Cristina dos. **Concepções de literatura de professores:** um estudo sobre os nonos anos da rede municipal de Itabirito. 2012. 128 f. Dissertação (Centro Federal de Educação Técnica de Minas Gerais).

SARTRE, Jean Paul. **Que é literatura?** São Paulo: Ática, 1993.

SCIELO EDUCA – <http://www.educa.fcc.org.br>. Acesso em 22/4/2013.

SERRADO, Kelly Cristina Costa Martins. **Da leitura, à literatura ao letramento literário:** a prática docente em foco. 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Presidente Prudente, 2011.

SIGNORINI, Inês (org.). **Gêneros catalisadores:** letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Biblioteca escolar: da gênese à gestão. *In: ZILBERMAN, Regina (Org.). Leitura em crise na escola.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991. p.133-145.

SILVA, Roberto Bezerra da. **Interpretações:** autobiografia de uma pesquisa sobre letramento literário em língua inglesa. 2012. 208 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) Universidade de São Paulo, 2012.

SILVA, Vanessa Souza da. **O documento reorientação curricular de língua portuguesa da SEE do estado do Rio de Janeiro (2006):** um trabalho com os gêneros. Veredas: Revista de Estudos Linguísticos, Jan., 2009, p. 128. Disponível

em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em 11/5/2013.

SILVA, Wagner Rodrigues. **Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura**. Campinas – SP: Pontes Editores, 2012.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmanda da *et al.* **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de letramento**: glossário para leitores iniciantes. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. *In*: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça, e VERSIANI, Zélia (Org.): **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. **Língua escrita, sociedade e cultura**: relações, dimensões e perspectivas. 18ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em 11/5/ 2013.

_____. Português na escola: História de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. Literacy in theory. *In*: STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

_____. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. *In*: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TARDIF, Maurice. **Sabers docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. D.E.L.T.A., 2013, p.29-58.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVILLE. <http://community.univille.edu.br/mestrado_ed/index/259345>. Acesso em 22/08/2014.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clasco: São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VRIES, Anne de. **Bíblia para crianças.** São Leopoldo: Sinodal, 1968.

VÓVIO, Cláudia Lemos. **Discursos sobre a leitura:** entre a unidade e a pluralidade. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 401-431, jul./dez. 2010.

APÊNDICES

Apêndice 1:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - QUESTIONÁRIO

Você, estudante de Letras, está sendo convidado(a) para participar da primeira etapa da pesquisa intitulada **Trajétórias de letramento de professores de língua materna: da formação inicial à ação docente**, coordenada pela Professora Rosana Mara Koerner. Este projeto de pesquisa se justifica mediante a necessidade de se conhecer aqueles que exercerão, futuramente, a função de professor de língua materna. O objetivo principal deste estudo é "Reconhecer em relatos sobre as trajetórias de letramento, os modos como estudantes de Letras estão se constituindo como professores que trabalharão com a língua materna". Uma das possíveis contribuições desse estudo é, a partir do reconhecimento das práticas de letramento nas quais os estudantes se encontram envolvidos, promover o incremento no processo de formação de professores da Educação Básica (Curso de Letras) mediante a discussão dos dados levantados. Os dados que serão coletados para posterior análise compõem-se de respostas a um questionário, sem qualquer tipo de identificação (nome). Caso você tenha vontade de dar continuidade é só assinalar "sim" no final do questionário. Nesse caso, você poderá ser convidado a complementar as informações do questionário com um depoimento, e, ainda, sob forma de entrevista. A sua participação é voluntária. As ações de pesquisa das quais você poderá participar acontecerão entre os meses de julho e novembro de 2013. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE. Endereço – Rua Paulo Malschitzki, 10 - Bairro Zona Industrial - Campus Universitário – CEP 89219-710 Joinville – SC ou pelo telefone (47) 3461-9235. Você terá livre acesso aos resultados do estudo que ficarão à disposição junto à Biblioteca Central da UNIVILLE, sob formato de dissertação, a partir de 2015. Ressalta-se aqui que os riscos que você corre com a participação na pesquisa são praticamente inexistentes, por tratar-se de uma pesquisa de levantamento e de depoimentos, que se baseia em respostas escritas dadas a um questionário previamente elaborado e depoimentos orais, que serão gravados. Caso você necessite de outros esclarecimentos sobre os objetivos e a metodologia, antes e durante a pesquisa poderá contatar com a principal pesquisadora, a Prof. Dra. Rosana Mara Koerner, que pode ser encontrada na Univille – Unidades do Bairro Bom Retiro e Centro, pelos telefones 3461 9149 e 3422 3021 ou pelo endereço eletrônico rosanamk@terra.com.br. Os questionários ficarão sob guarda e posse da pesquisadora responsável por 05 anos e depois deste prazo serão devidamente picotados e enviados para reciclagem. Você não terá qualquer tipo de despesas pessoais, em nenhuma etapa da pesquisa. De igual forma, não haverá compensação financeira relacionada à sua participação. No caso de qualquer despesa adicional, comprovadamente decorrente de sua participação com o estudo, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa. São garantidos o sigilo e a privacidade dos participantes quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em encontros de divulgação científica (Congressos, Simpósios, Seminários, etc.), em atividades docentes e em revistas acadêmicas, com total omissão do nome dos participantes.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações do projeto, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o consentimento de participação do sujeito, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Pesquisador responsável: Nome _____

Assinatura: _____

Eu, _____, concordo em participar voluntariamente da pesquisa **Trajétórias de letramento de professores de língua materna: da formação inicial à ação docente**, conforme informações contidas neste TCLE, que está impresso em duas vias.

Joinville, ____/____/2013.

Assinatura do/a estudante participante

Apêndice 2:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Estudantes

Você, estudante de Letras, está sendo convidado(a) para participar da primeira etapa da pesquisa intitulada **Trajétórias de letramento de professores de língua materna: da formação inicial à ação docente**, coordenada pela Professora Rosana Mara Koerner. Este projeto de pesquisa se justifica mediante a necessidade de se conhecer aqueles que exercerão, futuramente, a função de professor de língua materna. O objetivo principal deste estudo é "Reconhecer em relatos sobre as trajetórias de letramento, os modos como estudantes de Letras estão se constituindo professores que trabalharão com a língua materna". Uma das possíveis contribuições desse estudo é, a partir do reconhecimento das práticas de letramento nas quais os estudantes se encontram envolvidos, promover o incremento no processo de formação de professores da Educação Básica (Curso de Letras) mediante a discussão dos dados levantados. Os dados iniciais foram coletados para análise por meio de respostas a um questionário, sem qualquer tipo de identificação (nome). Como você manifestou sua vontade de dar continuidade assinalando "sim" no final do questionário, você está sendo convidado a complementar as informações com uma entrevista semiestruturada. A sua participação é voluntária. As ações de pesquisa das quais você poderá participar acontecerão entre os meses de julho e novembro de 2013. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE. Endereço – Rua Paulo Malschitzki, 10 - Bairro Zona Industrial - Campus Universitário – CEP 89219-710 Joinville – SC ou pelo telefone (47) 3461-9235. Você terá livre acesso aos resultados do estudo que ficarão à disposição junto à Biblioteca Central da UNIVILLE, sob formato de dissertação, a partir de 2015. Ressalta-se aqui que os riscos que você corre com a participação na pesquisa são praticamente inexistentes, por tratar-se de uma pesquisa de levantamento e de entrevistas, que se baseia em respostas escritas dadas a um questionário previamente elaborado e depoimentos orais, que serão gravados. Caso você necessite de outros esclarecimentos sobre os objetivos e a metodologia, antes e durante a pesquisa poderá contatar com a principal pesquisadora, a Prof. Dra. Rosana Mara Koerner, que pode ser encontrada na Univille – Unidades do Bairro Bom Retiro e Centro, pelos telefones 3461 9149 e 3422 3021 ou pelo endereço eletrônico rosanamk@terra.com.br. As entrevistas ficarão sob guarda e posse da pesquisadora responsável por 05 anos e depois deste prazo serão devidamente eliminados e suas transcrições picotadas e enviados para reciclagem. Você não terá qualquer tipo de despesas pessoais, em nenhuma etapa da pesquisa. De igual forma, não haverá compensação financeira relacionada à sua participação. No caso de qualquer despesa adicional, comprovadamente decorrente de sua participação com o estudo, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa. São garantidos o sigilo e a privacidade dos participantes quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em encontros de divulgação científica (Congressos, Simpósios, Seminários, etc.), em atividades docentes e em revistas acadêmicas, com total omissão do nome dos participantes. Após ser esclarecido(a) sobre as informações do projeto, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o consentimento de participação do sujeito, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Pesquisador responsável: Nome _____

Assinatura: _____

Eu, _____, concordo em participar voluntariamente da pesquisa **Trajétórias de letramento de professores de língua materna: da formação inicial à ação docente**, conforme informações contidas neste TCLE, que está impresso em duas vias.

Joinville, ____/____/2013.

Assinatura do/a estudante participante

Apêndice 3:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Egressos

Você, egresso do curso de Letras da UNIVILLE, está sendo convidado(a) para participar da primeira etapa da pesquisa intitulada **Trajetórias de letramento de professores de língua materna: da formação inicial à ação docente**, coordenada pela Professora Rosana Mara Koerner. Este projeto de pesquisa se justifica mediante a necessidade de se conhecer aqueles que exercem a função de professor de língua materna. O objetivo principal deste estudo é "Reconhecer em relatos sobre as trajetórias de letramento, os modos como estudantes de Letras estão se constituindo como professores que trabalharão com a língua materna e como egressos reconhecem as contribuições de sua formação inicial para a sua prática pedagógica". Uma das possíveis contribuições desse estudo é, a partir do reconhecimento das práticas de letramento nas quais os sujeitos se encontram envolvidos, promover o incremento no processo de formação de professores da Educação Básica (Curso de Letras) mediante a discussão dos dados levantados. Os dados que serão coletados para posterior análise compõem-se de respostas a uma entrevista semiestruturada. A sua participação é voluntária. As ações de pesquisa das quais você poderá participar acontecerão entre os meses de julho e dezembro de 2013. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE. Endereço – Rua Paulo Malschitzki, 10 - Bairro Zona Industrial - Campus Universitário – CEP 89219-710 Joinville – SC ou pelo telefone (47) 3461-9235. Você terá livre acesso aos resultados do estudo que ficarão à disposição junto à Biblioteca Central da UNIVILLE, sob formato de dissertação, a partir de 2015. Ressalta-se aqui que os riscos que você corre com a participação na pesquisa são praticamente inexistentes, por tratar-se de uma pesquisa de entrevistas, que serão gravados. Caso você necessite de outros esclarecimentos sobre os objetivos e a metodologia, antes e durante a pesquisa poderá contatar com a principal pesquisadora, a Prof. Dra. Rosana Mara Koerner, que pode ser encontrada na Univille – Unidades do Bairro Bom Retiro e Centro, pelos telefones 3461 9149 e 3422 3021 ou pelo endereço eletrônico rosanamk@terra.com.br. Os questionários ficarão sob guarda e posse da pesquisadora responsável por 05 anos e depois deste prazo serão devidamente picotados e enviados para reciclagem. Você não terá qualquer tipo de despesas pessoais, em nenhuma etapa da pesquisa. De igual forma, não haverá compensação financeira relacionada à sua participação. No caso de qualquer despesa adicional, comprovadamente decorrente de sua participação com o estudo, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa. São garantidos o sigilo e a privacidade dos participantes quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em encontros de divulgação científica (Congressos, Simpósios, Seminários, etc.), em atividades docentes e em revistas acadêmicas, com total omissão do nome dos participantes.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações do projeto, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o consentimento de participação do sujeito, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Pesquisador responsável: Nome _____

Assinatura: _____

Eu, _____, concordo em participar voluntariamente da pesquisa **Trajetórias de letramento de professores de língua materna: da formação inicial à ação docente**, conforme informações contidas neste TCLE, que está impresso em duas vias.

Joinville, ____/____/2014.

Assinatura do/a estudante participante

Apêndice 4: 1ª versão do questionário

Pesquisa sobre Letramento

Turma: _____

Idade: _____

Cidade onde você mora: _____

Se for de Joinville, de qual bairro? _____

Você trabalha? () sim () não

Em caso afirmativo, onde? _____

Qual sua função?

Qual a escolaridade dos seus pais/responsáveis?

Assinale uma ou mais alternativas nas questões de múltipla escolha e responda as demais:

1. O que as outras pessoas em sua casa costumam ler?

() jornais

() revistas

() livros

() receitas

() panfletos

() outros _____

2. O que você mais gosta de ler?

3. Quando você era criança, alguém costumava contar histórias para você?

() não

() sim

Quem? _____

4. Em se tratando de tipos de livros, quais são suas preferências?

5. O que mais influencia você na escolha de um livro?

Continua na próxima página →

6. Você vai até bibliotecas ou compra livros? Com que frequência?

() uma ou mais vezes por semana

() a cada duas semanas

() uma vez por mês

() raramente

() nunca

() outro _____

7. Quantos livros, mais ou menos, você lê por ano?

8. Você tem algum autor preferido? Qual?

9. Por qual ou por quais motivos você costuma ler?

10. O que você mais gostava nas aulas de Literatura antes da graduação?

11. Qual foi o motivo na escolha pelo curso de Letras?

12. O que você entende por texto literário?

Computadores

13. Que idade você tinha quando teve acesso a um computador pela primeira vez?

14. Como/com quem você aprendeu a usar computadores?

Continua na próxima página →

15. No que diz respeito à utilização de computadores, como você classifica sua habilidade?

- perito
- ótimo
- bom
- mediano
- fraco
- não habilitado

16. Quanto você diria que a graduação contribuiu/está contribuindo para o seu aperfeiçoamento do uso de computadores?

- muito
- um pouco
- muito pouco
- nada

17. O que você costuma **ler** no meio digital:

- e-mails
- notícias
- blogs
- artigos científicos
- conteúdos em redes sociais
- propagandas
- outros _____

18. Com que frequência o faz?

- 6 a 12 horas por dia
- 3 a 6 horas por dia
- 1 a 3 horas por dia
- 3 a 6 horas por semana
- 2 a 5 horas por semana
- 1 hora por semana
- outro _____

19. O que você geralmente **escreve** ao utilizar um computador?

- e-mails
- textos / trabalhos acadêmicos
- postagens em blogs
- mensagens de bate-papo
- comentários em redes sociais
- comentários em vídeos / notícias
- outros _____

20. No que diz respeito à graduação, onde e para que você utiliza computadores?

Continua na próxima página →

21. Com que frequência seus professores utilizam computadores e materiais digitais nas aulas?

- em todas as aulas
- frequentemente
- às vezes
- raramente
- nunca

22. Quando o fazem, qual a forma de uso?

23. Pensando no seu conhecimento atual de informática, você faria utilização de meios digitais na sua futura profissão?

- sim
- não

24. Como você imagina a participação/utilização de computadores em suas aulas (como professor/a)?

Concorda em participar da continuidade da pesquisa (com a possibilidade de entrevista e tomada de depoimento)?

- sim
- não

Em caso afirmativo, deixe seu nome, endereço eletrônico e telefone para contato:

Nome: _____
E-mail: _____ Telefone: _____

Apêndice 5: 2ª versão do questionário

Pesquisa sobre Letramento

Turma: _____

Idade: _____

Cidade onde você mora: _____

Se for de Joinville, de qual bairro? _____

Você trabalha? () sim () não

Em caso afirmativo, onde? _____

Qual sua função?

Qual a escolaridade dos seu pais/responsáveis? _____

Assinale uma ou mais alternativas nas questões de múltipla escolha e responda as demais:

1. O que as outras pessoas em sua casa costumam ler?

() jornais

() revistas

() livros

() receitas

() panfletos

() outros _____

2. O que você mais gosta de ler?

3. Quando você era criança, alguém costumava contar histórias para você?

() não

() sim

Quem? _____

4. Em se tratando de tipos de livros, quais são suas preferências?

5. O que mais influencia você na escolha de um livro?

Continua na próxima página →

6a. Você vai até bibliotecas? Com que frequência?

- uma ou mais vezes por semana
- a cada duas semanas
- uma vez por mês
- raramente
- nunca
- outro _____

6b. Você compra livros? Com que frequência?

- uma ou mais vezes por semana
- a cada duas semanas
- uma vez por mês
- raramente
- nunca
- outro _____

7. Quantos livros, de forma geral, você lê por ano?

8. Você tem algum autor preferido? Qual?

9. Por qual ou por quais motivos você costuma ler?

10. O que você mais gostava nas aulas de Literatura antes da graduação?

11. Qual foi o motivo na escolha pelo curso de Letras?

12. O que você entende por texto literário?

Continua na próxima página →

Computadores

13. Que idade você tinha quando teve acesso a um computador pela primeira vez?

14. Como/com quem você aprendeu a usar computadores?

15. No que diz respeito à utilização de computadores, como você classifica sua habilidade?

- expert
- ótimo
- bom
- mediano
- fraco
- não habilitado

16. Quanto você diria que a graduação contribuiu/está contribuindo para o seu aperfeiçoamento do uso de computadores?

- muito
- um pouco
- muito pouco
- nada

17. O que você costuma ler no meio digital:

- e-mails
- notícias
- blogs
- artigos científicos
- conteúdos em redes sociais
- propagandas
- livros digitais (*e-books*)
- outros _____

18. Com que frequência o faz?

- 10 ou mais horas por dia
- 6 a 9 horas por dia
- 3 a 6 horas por dia
- 1 a 3 horas por dia
- 3 a 6 horas por semana
- 2 a 5 horas por semana
- 1 hora por semana
- outro _____

Continua na próxima página →

19. O que você geralmente **escreve** ao utilizar um computador?

- e-mails
- textos / trabalhos acadêmicos
- postagens em blogs
- mensagens de bate-papo
- comentários em redes sociais
- comentários em vídeos / notícias
- outros _____

20. No que diz respeito à graduação, **onde** e **para que** você utiliza computadores?

21. Com que frequência seus professores utilizam computadores e materiais digitais nas aulas?

- em todas as aulas
- frequentemente
- às vezes
- raramente
- nunca

22. Quando o fazem, qual a forma de uso?

23. Pensando no seu conhecimento de informática, você faria utilização de meios digitais na sua futura profissão?

- sim
- não

24. Como você imagina a participação/utilização de computadores na sua prática docente?

Concorda em participar da continuidade da pesquisa (com a possibilidade de entrevista e tomada de depoimento)?

- sim
- não

Em caso afirmativo, deixe seu nome, endereço eletrônico e telefone para contato:

Nome:

E-mail: _____ Telefone: _____

Apêndice 6:

Roteiro de entrevista: estudantes

- 1 - Fale sobre suas trajetórias desde a infância, em relação à literatura.
- 2 – Como você vê o papel da graduação na sua formação como leitora de literatura e professora?
- 3 – O que motivou você a escolher o curso de Letras?
- 4 – Suas expectativas em relação ao curso estão se concretizando?
- 5 - Descreva as características que você julga importantes em um professor de Língua Portuguesa.
- 6 - Como você se vê sendo futuramente formador de leitores de literatura?
- 7 – Como você caracteriza o texto literário e o não literário?

Apêndice 7:

Roteiro de entrevista - egressos

Perfil

Idade: _____

Cidade onde você mora: _____

Se for de Joinville, de qual bairro? _____

Onde você trabalha? _____

Qual sua função? _____

Qual a escolaridade dos seus pais/responsáveis? _____

Questões

- 1 - Fale sobre suas trajetórias, desde a infância, em relação à literatura.
- 2 – Como é a relação de sua família com a leitura? Alguém lia ou contava histórias pra você?
- 3 – Como você vê a escola básica na sua formação como leitor e como professor?
- 4 – O que levou você a escolher o curso de Letras?
- 5 - Qual o papel da graduação na sua formação com o leitor de literatura?
- 6 – Fale sobre a sua inserção no trabalho docente: quando você começou a lecionar, quais eram suas expectativas em relação à profissão.
- 7 - Descreva as características que você julga importantes em um professor de Língua Portuguesa.
- 8 - Como você se vê sendo formador de leitores de literatura?