



O CURSO DE LETRAS COMO AGÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA ESTUDANTES INGRESSANTES E CONCLUINTES

THE LANGUAGE AND LITERATURE COURSE AS LITERARY LITERACY
AGENCY FOR BEGINNERS AND GRADUATING STUDENTS

EL CURSO DE LAS LETRAS Y LA AGENCIA DE ALFABETIZACIÓN
LITERARIO PARA ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO Y SE GRADUÓ

*Rita Pabst Martins*¹
*Rosana Mara Koerner*²

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo apresentar resultados de uma pesquisa que buscou verificar as atribuições que estudantes davam ao Curso de Letras no que se refere à questão do seu letramento literário, caracterizando-se (ou não) como agência de letramento. De abordagem qualitativa, a pesquisa teve como procedimentos metodológicos um questionário de sondagem e uma entrevista semiestruturada. Dos 45 estudantes que responderam ao questionário foram selecionados 4 ingressantes e 4 concluintes para a realização da entrevista. Fundamentam essa pesquisa, especialmente, Cosson (2012) e Paulino (2010). Como principais resultados destacam-se a percepção de que o Curso de Letras não contribuiu para a germinação do gosto pela literatura, mas para o seu refinamento e para a ampliação do repertório. Também contribuiu para a decisão (ou não) pela docência. No que se refere ao desenvolvimento do gosto pela literatura, há indicações explícitas de ações de professores em particular, o que, no entanto, não é generalizado.

PALAVRAS-CHAVE: Agência de letramento literário. Curso de letras. Formação inicial.

ABSTRACT

This research intends to present results of a survey that tried to verify the assignments that students gave the course of Language and Literature regarding to the issue of his literary literacy, that is characterized (or not) as literacy agency. The approach chosen is qualitative; the research had the methodological procedures of a questionnaire survey and a semistructured interview. Among the 45 students who answered the questionnaire, four from the first year and four from the last were selected for the interview. Underlie this research, especially Cosson (2012) and Paulino's (2010) writings. The main results highlight the perception that the course did not contribute to the introduction to literature universe, but for its refinement and expansion of the repertoire. It also contributed to the decision (or not) for teaching. With regard to the development of reading literature, there are explicit indications of actions of teachers in particular, though not widespread.

KEYWORDS: Initial formation. Language and literature course. Literary literacy agency.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo presentar los resultados de un estudio que trató de verificar las asignaciones que dieron los estudiantes del Curso de Literatura en lo que respecta a la cuestión de su alfabetización literaria, caracterizar (o no) como organismo de la alfabetización. enfoque cualitativo, la investigación fue

¹ Mestre em Educação. Professora de Língua Portuguesa e Literatura e Inglês em escola pública. E-mail: ritapabst@gmail.com

² Graduação em Pedagogia pela Associação Catarinense de Ensino (1983), graduação em Letras pela Universidade da Região de Joinville (1987); mestrado e doutorado em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Professora da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). E-mail: rosanamarakoerner@hotmail.com

Submetido em: – **Aceito em:**

procedimentos metodológicos de um questionário e uma entrevista semiestruturada. De los 45 estudiantes que completaron el cuestionario se seleccionaron cuatro estudiantes de primer año y 4 graduados para la entrevista. La base de esta investigación, especialmente Cosson (2012) y St. Paul (2010). Los principales resultados incluyen la comprensión de que las letras supuesto no contribuyeron a la germinación del gusto por la literatura, sino por su refinamiento y expansión del repertorio. También contribuyó a la decisión (o no) para la enseñanza. En cuanto al desarrollo del gusto por la literatura, hay indicios claros de particulares maestros de acciones, que, sin embargo, no se ha generalizado.

PALABRAS CLAVE: Agencia de alfabetización literaria. Curso de letras. La formación inicial.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A despeito de toda discussão em torno da questão do letramento escolar (STREET, 2014; SOARES, 2004; MORTATTI, 2004 etc.), não há como não reconhecer a escola como uma das principais agências de letramento. Especialmente para aquelas camadas sociais em que o envolvimento com a escrita ainda se dá de forma precária, esse reconhecimento é ainda mais flagrante. Galvão (2004, p.150/1), ao tratar da “...promoção de políticas públicas de incentivo à leitura e à escrita...” indica a necessidade da “...expansão da escolaridade para a população analfabeta e/ou que apresenta baixos índices de alfabetismo, do repensar dos papéis hoje atribuídos à leitura e à escrita no interior da escola...”.

Por essa perspectiva, o professor se configura como um importante agente de letramento, não só quando promove ações pedagógicas conscientemente voltadas para o letramento de seus estudantes, mas, também, pelo fato de seu trabalho pautar-se essencialmente no escrito. Quando se pensa no professor que tem a língua materna como o seu principal objeto de trabalho, o papel de agente parece evidenciar-se ainda mais. Além do desenvolvimento das habilidades de ler e de escrever, também se pressupõe o contato com a literatura, enquanto manifestação artística feita por meio da língua³. Assim, faz-se necessário que esse professor detenha os conhecimentos e habilidades necessários, obtidos, em boa parte, em sua formação inicial. No caso do professor de Língua Portuguesa, em um Curso de Letras.

Somada a uma significativa carga de disciplinas voltadas para o estudo da língua, há uma igualmente significativa carga de disciplinas focadas no estudo da literatura, não só em seus aspectos formais, mas, também, em obras representativas da produção nacional. Nesse sentido, o curso de Letras se configura como uma agência de letramento por trabalhar intensamente com a escrita; contudo, ganha especificidade ao abordar um tipo específico de escrita: a literária. De forma sucinta, pretende-se como uma significativa agência de letramento literário para estudantes que, em algum momento e por diversas razões, optaram por esse curso de licenciatura. Cabem aqui algumas indagações norteadoras do presente

³ Ainda que tal professor não trabalhe objetivamente na perspectiva do letramento, está envolvendo seus estudantes em práticas de escrita, legitimadas especialmente na cultura escolar. É, pois, uma prática de letramento, ainda que mais aproximada do modelo autônomo, como proposto por Street (1984).

estudo: como o Curso de Letras cumpre o seu papel de agência de letramento literário para esses estudantes, professores de Língua Portuguesa em formação inicial? Há algum reconhecimento desse papel que tenha contribuído para a opção por esse curso?

Dessa forma, torna-se importante pesquisar mais especificamente o letramento literário, levando em conta as trajetórias de alunos do curso de Letras, visto que se supõe que serão os formadores de leitores de literatura. Acredita-se que identificar nesses futuros professores os percursos que levam o sujeito a ser letrado literário, aquele que tem hábito e gosto por leitura de materiais de literatura, poderá mostrar caminhos para o desenvolvimento de futuros leitores. Além disso, há também de se refletir sobre a formação de professores de literatura e sobre seu envolvimento com a leitura de obras representativas da produção nacional.

Apesar da pertinência, entretanto, ao pesquisar as produções científicas em torno do tema nos últimos dez anos, poucos foram os trabalhos encontrados, destacando-se Fischer (2008) e Paulino (2010) com artigos encontrados no portal da CAPES a partir da expressão “Letramento literário professores”.

Assim, na intenção de contribuir para as discussões já iniciadas, propôs-se uma pesquisa que teve como objetivo verificar as atribuições que estudantes dão ao Curso de Letras que frequentam no que se refere à questão do seu letramento literário, caracterizando-se (ou não) como agência de letramento e quais as contribuições de sua formação inicial para a sua opção pela docência. Na próxima seção serão feitas referências à questão do letramento literário tendo como pano de fundo a formação inicial do professor de Língua Portuguesa.

LETRAMENTO LITERÁRIO: TRAJETÓRIAS E AGÊNCIAS

Tendo como pano de fundo que os sentidos e as significações sociais da palavra escrita são aspectos inerentes à abordagem dos conceitos de letramento e suas implicações, entra em foco outra questão mais específica do letramento: o letramento literário. Nas palavras de Paulino (2010, p. 143):

O letramento literário configura a existência de um repertório textual, a posse de habilidades de trabalho linguístico-formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no campo simbólico. Por isso, se a leitura não for literária, o texto não será literário.

O letramento literário pressupõe, dessa forma, habilidades que permitirão ao leitor fazer do texto sua leitura literária, pois se assim não for, de nada adiantará que ele tenha sido escrito de forma literária. Portanto, pode-se considerar que esse tipo de letramento é mais específico, exigindo um leitor também mais específico.

Como se forma esse leitor? Sendo a escola a instituição responsável oficialmente pelo letramento e pela alfabetização, e também pelo ensino da literatura, como ela lida com o letramento literário? Questões como essas têm perseguido professores e pesquisadores. A importância da literatura na humanidade é indiscutível; no entanto, sua escolarização não tem, de forma geral, alcançado êxito. Conforme Cosson (2012, p. 17)

Na leitura e na escrita 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. (...) Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização, (...) promovendo o letramento literário.

Diante dessa perspectiva de uma mudança necessária, é imprescindível identificar trajetórias de sujeitos letrados literários para que assim seja possível apontar caminhos para a formação de novos leitores. Sobre essa formação do sujeito leitor, Paulino (2010, p. 144) afirma que “... 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”. Qual o papel da escola, então, diante da complexidade que se apresenta ser o letramento literário? Como agir diante do fato de que a literatura está na matriz curricular da escola?

Tendo em mente o conceito de agência de letramento, como proposto por Kleiman (2007) ao abordar sobre as múltiplas práticas de letramento e entender a escola como a agência de letramento mais importante pela responsabilidade com a questão da alfabetização, parece possível associar a ideia de agência à questão do letramento literário. Assim, a escola como um dos principais espaços de acesso à cultura escrita, especialmente aquela socialmente valorizada, configura-se como uma agência significativa para a promoção do letramento literário, por meio de ações pedagógicas que contribuam para a maior aproximação dos estudantes com os bens culturais literários. Nesse contexto, o professor se constitui figura central já que é ele o responsável pela proposição e implementação das ações pedagógicas favoráveis a tal aproximação. Contudo, há estudos (PAULINO, 2010; COSSON, 2012) que indicam que a escola ainda não se tornou esse espaço privilegiado de acesso aos bens literários, dividida, muitas vezes, entre a obrigatoriedade e o prazer da leitura literária. Se, 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...”, então a obrigatoriedade que geralmente é imposta pela escola em relação à leitura apenas afastaria o leitor ainda mais do texto literário, e talvez seja isso que esteja acontecendo na maior parte das vezes.

A perspectiva da leitura como tarefa obrigatória se faz sentir também durante a formação inicial: “No caso do professor de Português, a leitura não literária de textos literários – realizada por mera obrigação – que já ocorria no colégio, tende a predominar no

Curso de Licenciatura em Letras”. (PAULINO, 2010, p. 145). Como lidar, portanto, com a literatura na graduação, sendo que é nesse momento e espaço que estão sendo formados os futuros formadores de sujeitos letrados literários? Como o curso pode se configurar, de fato, em uma agência de letramento para estudantes, muitos deles, que vêm de lares com pouco envolvimento com a cultura escrita de prestígio, entre elas, a literatura? O questionamento é decorrente de uma série de reflexões baseadas em pesquisas sobre docentes e suas práticas de leitura (BATISTA, 1998; ANDRADE, 2007; MARINHO, 1998), cujas conclusões centrais apontam para um professor distante da cultura tida como “legítima”, que lê pouco e com significativa dificuldade, especialmente com materiais voltados para a sua própria formação. (BATISTA, 1998).

Certamente que tal realidade ainda persiste em muitos centros de formação de professores, embora já sejam percebidos estudantes de licenciatura cujos pais têm curso superior. Assim, mesmo diante desse dilema e contrariando as expectativas, leitores têm sido formados no ambiente escolar do Ensino Básico e também na graduação, no curso de Letras.

Há um percurso a ser identificado, relativo à mediação e ao contato com o texto literário abordado por Paulino e citado anteriormente, que permeia o fazer docente impedindo que aspectos negativos como a obrigatoriedade e a cobrança se sobreponham ao prazer da leitura. Tal percurso precisa ser desvelado se se pretende (re)conhecer o professor e os saberes que configuram o seu fazer docente, é preciso (re)conhecer a sua trajetória de contato com a escrita. Como dito anteriormente, boa parte dos professores vêm de famílias com baixo envolvimento com a cultura escrita. Contudo, mesmo tal “baixo envolvimento” deve ser levado em consideração. Cada trajetória apresentará a sua singularidade, os seus significados para a constituição do ser-professor. Como afirma Andrade (2007, p. 10), “a ideia de formação caminhou para concebermos como de essencial importância a valorização das singularidades e dos percursos particulares que integram a experiência individual”.

A formação inicial deve ser vista como um valioso espaço para tal conquista, possível a partir da articulação entre as dimensões individual e social. Tal cenário das práticas realizadas com a escrita situa “... a formação na perspectiva do letramento” (ANDRADE, 2007, p. 23), no caso do presente estudo, do letramento literário. Assim, torna-se relevante reconhecer as contribuições que o Curso de Letras trouxe para estudantes e egressos no que se refere ao seu letramento literário. Segundo Tardif (2011, p. 69), “... o que foi retido das experiências familiares ou escolares dimensiona, ou pelo menos orienta, os investimentos e as ações durante a *formação inicial universitária*.” (Grifo acrescentado)

PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada com estudantes de um curso de Letras de uma universidade do norte catarinense, do primeiro e do último ano. As pesquisas denominadas qualitativas

[...] vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador e pesquisado, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de “cientista”, daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados – por seus comportamentos, suas respostas, falas, discursos, narrativas etc. traduzidas em classificações rígidas ou números -, numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais (GATTI e ANDRÉ, 2011, p. 30/1).

Essa ênfase na integração contextual é interessante na presente pesquisa, visto que foi realizado um questionário na fase exploratória que permitiu a definição da amostra entre os estudantes do curso escolhido, e sua análise seguiu os mesmos pressupostos da análise das entrevistas. A partir das respostas foram selecionados 4 ingressantes e 4 concluintes para a realização de uma entrevista semiestruturada (que compõe os dados analisados neste texto), entre aqueles que assinalaram “sim” ao final do questionário, concordando em participar dessa próxima fase. Foram considerados, para tanto, os seguintes critérios: um significativo envolvimento com práticas sociais com a literatura anteriores ao ingresso no curso; um envolvimento pouco significativo e a manifestação quanto a mudanças provocadas pelo curso em suas trajetórias de letramento literário (no caso dos estudantes do último ano).

Com relação aos sujeitos que responderam ao questionário⁴ (com idades de 17 a 36 anos), tem-se que 82% trabalham e desses, 51% já trabalha em ambiente escolar, mas apenas 30% já como professor. 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). Os estudantes selecionados para a entrevista estão, portanto, inseridos nesse contexto.

O CURSO DE LETRAS COMO AGÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Para verificar como o curso de Letras cumpre o seu papel de agência de letramento literário, compreendeu-se como necessário identificar as motivações que influenciaram os sujeitos da pesquisa na escolha do curso. No caso dos quatro ingressantes selecionados para entrevista, a possibilidade de aprimoramento no uso da Língua Inglesa se fez presente para uma delas. Para essa ingressante, a literatura é como um *hobby*, com a qual não pretende trabalhar. Houve um ingressante que apenas tangenciou a questão do interesse pela literatura,

⁴ Os entrevistados serão identificados da seguinte forma: os ingressantes pela inicial In, seguida dos números de 1 a 4 e os concluintes pela inicial C, também numerados de 1 a 4.

sem deixar isso evidenciado: *leitura e, pela gramática e por tudo que tem no curso de Letras*⁵(In1). Sentiu-se compelido a realizar tal escolha por influência significativa de uma professora do ensino médio, o que possivelmente se relaciona com aquilo que Paulino (2010) indica como mediador no processo de envolvimento com a leitura.

Essa relação também está presente em outros depoimentos. A referência explícita ao interesse pela literatura como fator determinante esteve presente no depoimento dos outros dois ingressantes. No caso de um deles, houve a referência ao incentivo dado por um professor de cursinho, que percebeu no estudante o interesse pela literatura: *ele começou a falar do curso dele, eu comecei a ficar empolgada, ..., a literatura e foi isso. O ano passado que eu decidi fazer letras, pela literatura.* (In4)

No caso dos concluintes, é constante a referência ao *...gostar muito de escrever...* (C1), como fator determinante para a escolha do curso, ainda que restem dúvidas sobre *...seguir a profissão de professora* (C1). Nem sempre o gosto pela escrita está associado ao ato de escrever em si, mas à estrutura linguística, à gramática, que foi o que contou para a escolha do curso no caso de C3: *Como eu já gostava de gramática, pensei, ah, tenho habilidade, sempre fui melhor em Língua Portuguesa do que matemática na escola, e aí, me inscrevi no curso...* O caso de C3 se diferencia do ingressante que também fez referência à gramática, por não haver nenhuma referência à questão da literatura. Como a estudante já se encontra no final do curso, tem conhecimento sobre o que o constitui em termos de conteúdos trabalhados. No caso do ingressante, ao dizer que se interessa por *tudo que tem no curso de Letras* (In1), parece imaginar um leque bastante amplo de temáticas que serão abordadas e se mostrar aberto a tudo que lhe for oferecido.

Assim como no caso de 2 ingressantes, o gosto pela leitura foi importante na escolha do curso no caso de 2 concluintes, ainda que no caso de uma delas (C3) também contou o fato de a oferta de cursos superiores ser bastante limitada no local onde residia antes de vir para a cidade onde concluiu sua graduação. O que ficou marcado nas entrevistas com essas estudantes foi o modo como abordaram as leituras feitas antes e depois do ingresso no curso, referindo-se às obras de outrora sob um olhar mais crítico: *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.* (C2) Contudo, o uso da expressão “poxa” soa com certo tom de indignação às críticas que se fazem no curso a obras tidas como de pouco valor literário, como é o caso de Harry Potter, citado por C2 pouco antes do excerto acima. Talvez fosse necessário rever o tom depreciativo usado nas referências a tais materiais de leitura, e reconhecer neles como uma possibilidade de introdução de sujeitos ao universo literário. Paulino (2010, p. 121) alerta para as relações de poder que se constituem nesse contexto, sendo que “o leitor é instado a confessar aos outros a sua leitura e é levado a corrigi-la na direção do consenso”.

⁵ As transcrições das falas dos sujeitos mantém as marcas da oralidade. No entanto, não houve preocupação com normas de transcrição por não ser esse o foco da pesquisa.

A criticidade decorrente de significativos exercícios de análise literária transparece em praticamente todos os depoimentos, tanto de ingressantes como de concluintes, e pode ser tida como das principais contribuições para o letramento literário desses estudantes. Percebe-se, ainda, que uma das principais contribuições se refere a uma leitura mais crítica, mais seletiva: *Tô mais crítica agora, é, [...] eu consigo diferenciar mais uma obra bem escrita de uma que é 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, conteúdo das disciplinas na área de literatura em um curso de Letras. Nesse sentido, pode-se observar no curso em questão o desenvolvimento das habilidades linguístico-formais e das estratégias de construção do texto indicadas por Paulino (2010) como integrantes do letramento literário.

Outra significativa contribuição se refere à ampliação do repertório de leituras a partir da apresentação a autores até então desconhecidos ou deixados de lado após o Ensino Médio: *Parei de ler autores brasileiros e agora eu tô voltando a ler[...] os autores brasileiros também.* (In2). A retomada de clássicos, especialmente no caso de autores brasileiros, pelos quais alguns nutriam certo “ódio” gerado, de acordo com alguns entrevistados, no trabalho distorcido com a literatura empreendido por alguns professores da educação básica, foi ponto destacado por alguns depoentes: *No fundamental já né, do Machado, eu nem podia ouvir falar. [...] agora sou fã dele (risos)... o cara é fera (risos).* (C2)

As discussões sobre obras literárias também contribuíram para um novo olhar para outras formas de arte que mantêm íntima relação com a arte da palavra, como é o caso do cinema (da televisão). C3, de forma muito enfática, traz em seu discurso o antes e o depois do curso:

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, [...], eu não consigo mais lê um livro da mesma forma que eu lia antes. Parece que antes eu só decodificava mesmo ali o que tava ali, as palavras, e pronto.

O que se depreende em muitos pontos dos depoimentos é uma ressignificação do próprio conceito do que seja ler, aproximando-o muito do conceito de literatura: *... eu gostava de leitura mas não de literatura* (C4). Embora essa aproximação seja relevante para um estudante de Letras, é preciso problematizá-la, afinal, ler literatura é uma das leituras possíveis. A escola não pode ignorar que há outros materiais a serem lidos, com objetivos distintos aos da literatura, que exigem outras formas de abordagem do texto, mas que são igualmente necessários de serem trabalhados em sala de aula. De acordo com 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”.

Ao lado das contribuições trazidas, também são apontadas algumas lacunas. Para duas ingressantes, 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?* (In4). Infere-se que sua compreensão sobre um curso de Letras seria a de um curso em que somente a literatura fosse contemplada.

No caso dos concluintes, percebe-se um olhar já voltado para a possibilidade eminente da docência, provisoriamente experimentada na fase de estágio na qual se encontravam por ocasião das entrevistas. Há o reconhecimento de que houve um significativo trabalho com a literatura, mas pouco voltado para o que pode, de fato, fazer sentido para os seus futuros alunos:

A gente pegava mais tipo um livro e trabalhava aquele livro, aquele autor, mas não foi muito aprofundado, é sempre [...] os mesmos clássicos. Se for uma coisa mais recente, que provavelmente os alunos tão lendo, tão trabalhando, a gente não, não vai saber lidar, porque a gente aprendeu a trabalhar só com os livros clássicos e com os mesmos títulos clássicos, que em qualquer lugar, digamos internet, a gente acha uma informação. (C2)

Depreende-se na fala de C2 uma possível referência a *best-sellers*, ao contrapor o uso explícito da palavra *clássicos* à palavra *coisa* em *coisa mais recente*. A estudante entende, com base em sua própria experiência, que esses livros mais *atuais* poderiam ser o ponto de partida para o trabalho com a literatura, e: *Pegar um livro atual pra chamar a atenção deles pra depois levar, o que eu acho que começar no clássico, igual eu fiz, era comigo é terror, eu não quero. Ai, nunca mais (risos)*. Tais saberes, experienciais para Tardif (2011), já se fazem sentir, ainda que provisoriamente, na fala da estudante que, na condição de concluinte, sente-se autorizada a apontar as lacunas do curso, indicando a necessidade de *ter mais técnicas assim pra, pra pegar um livro, talvez até pra chamar atenção do aluno*. C4, em sua entrevista, parece “esclarecer” o que seriam essas técnicas: *E de isso do instigá mesmo, de discuti, de abri, porque a literatura tem essa função, de abri o pensamento né. Eu acho que a faculdade tem que nos ensina a fazê isso com os nossos alunos*. Ela alia esse comentário à crítica do olhar priorizado sobre a teoria em detrimento do que acabará tendo que ser trabalhado em sala de aula. A problemática dicotomia entre teoria e prática parece não ter sido superada no curso, uma vez que os estudantes não conseguem dela se desprender e enxergar as possibilidades de uma práxis em que tal divisão inexistente por ser desnecessária. São duas facetas complementares e imbricadas, que se retroalimentam dialeticamente. De acordo com Vasquez (2011, p. 30), “... 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”.

Outro aspecto negativo apontado somente pelos concluintes dado o seu tempo de permanência no curso é a restrição à prática de leitura ao que é indicado pelos professores, incluindo-se aqui as solicitações feitas também por aqueles não ligados diretamente à área de literatura: *E daí, 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.* (C2)

Alguns passaram a vislumbrar na literatura um campo de atuação profissional. Entre os ingressantes, somente um foi reticente quanto a ser professor de literatura, preferindo o trabalho com a gramática. 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 (In3). E, para isso, está se *especializando mais, lendo ainda mais, estudando profundamente mais...* 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, 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, [...], as características psicológicas dos personagens, tu pode vê como é que o autor estava se sentindo na hora [...] que ele estava escrevendo... tudo isso você pode analisá...* (In3). Esse conhecimento funciona, nesse caso, como um suporte para as aulas a serem ministradas, futuramente. É reconhecido como necessário ao processo de constituição de um professor de Língua Portuguesa, reforçando a sua identificação como alguém que lê muito e conhece sobre os autores: “A sua experiência particular de leitor será fundamental para que ele possa transmitir essa aprendizagem aos seus alunos”. (ANDRADE, 2007, p. 12). Na voz de In2 isso se evidencia: *Eu quero ser o tipo de professora que incentiva a leitura, que nem eram as minhas né, que me, que incentivavam bastante a criar histórias também.*

Por outro lado, esse mesmo conhecimento conduziu os concluintes a um (re)conhecimento de lacunas que ainda persistem em sua formação como futuras professoras de literatura. Talvez a iminência da docência lhes provoque o sentimento de certa insegurança, um pouco pautado no lugar-comum de que professor é aquele que tem pleno domínio do conteúdo da disciplina que ministra: *...eu preciso estudar um pouco mais, penso em fazê uma pós graduação, claro se pintá, surgi oportunidade de dá aula de literatura eu vô, vô pegá com certeza, mas eu sei que eu preciso aprofundá mais.* (C4). Certamente também contribuem para esse receio as características pessoais, as circunstâncias, as experiências negativas, que marcam o período das incertezas, apontado por Hubermann (2007).

Com relação a experiências negativas, C3 indica a sobreposição dos gostos literários pessoais de professores aos gostos dos estudantes, atitude que gera receio quando vislumbra a possibilidade de ser professora:

Eu vejo muito professor fazê isso, ele faz escolha lá, ele faz o repertório da aula dele, é só dos autores que ele gosta, se não não simpatiza com o autor B ele não vai levá nunca, o aluno dele nunca vai te conhecimento sabe, e eu tenho medo disso, de sê esse tipo de professora, sabe?

Tal situação parece indicar para o reconhecimento do quanto as próprias experiências na condição de estudante podem se imbricar no trabalho exercido na condição de professor, uma vez que se trata de um ser uno, mas atravessado por múltiplos discursos ou vozes (BAKTIN/VOLÓSHINOV, 1997). A fala da estudante também parece apontar para a percepção do poder conferido ao professor, no espaço da sala de aula, cujo discurso se caracteriza como autoritário (ORLANDI, 1987).

Apesar desses receios, indicativos de uma postura mais cuidadosa em relação ao fazer pedagógico, também há quem entenda, talvez por isso mesmo, que para assumir a sala de aula é preciso *se jogar, que eu acho que, às vezes, só um empurrão mesmo pra levar. (C2)*. Dar aula é *se arriscar de repente, dá uma pira né, fui demitido e resolvê né*. A dúvida sobre a docência é evidente, mas ela se configura como uma alternativa, em breve consolidada com a conclusão do curso.

CONSIDERAÇÕES

As trajetórias de letramento literário de estudantes do curso de Letras apresentam-se, na pesquisa, como uma forma de reconhecer como se formam os leitores literários, questão que se crê fundamental para a emancipação dos sujeitos e para sua maior participação social.

Pode-se observar, a partir da análise dos dados coletados, que a importância da família na formação do leitor se confirma, devendo ser valorizada e estimulada. No entanto, não é possível afirmar que essa participação é determinante, pois muitos dos alunos que responderam não terem tido alguém que lhes contasse histórias durante a infância, não terem tido nenhuma influência nesse sentido por parte da família, ou cujos familiares não leem, leem muito pouco ou apenas materiais como jornais e revistas, são hoje leitores de literatura preferencialmente. É assim, possível ratificar o papel da escola quanto à formação de leitores, fator destacado por Galvão (2004).

Os dados também mostram que a motivação para a escolha pelo curso de Letras é variada, o que indica que este é um curso bastante diversificado. Mesmo tendo a literatura como preferência de leitura, muitos alunos foram para o curso por causa da língua inglesa, por gostarem também de gramática, ou por terem sido bons alunos nas aulas de Língua Portuguesa durante o Ensino Básico.

Dessa forma, fica a questão: como serão esses alunos quando se assumirem professores? Terão consciência do seu importante papel na formação de leitores, e especificamente, de leitores de literatura?

Os dados mostram que esses estudantes são considerados leitores em sua maioria, e inclusive têm se inserido nos novos suportes de leitura, no caso a leitura de *e-books*. Mas, é preciso aprofundar a discussão e a pesquisa para que se possa compreender o papel desses futuros profissionais como formadores de leitores de literatura.

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, constituindo-se o curso, portanto, agência de letramento literário.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Os (as) professores(as) são “não-leitores”. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas. (Org.). **Leituras do professor**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. ISBN 85-85725-45-1.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997. ISBN 85-271-0041-X.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em 11 de maio de 2013.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012. ISBN 978-85-7244-309-8

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. ISBN 85-260-0831-5.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. ISBN 85-326-3994-1.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007. cap. II, p. 31-61. ISBN 978-972-0-34104-4.

KLEIMAN, Angela. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Santa Cruz do Sul, Signo, v. 32 n 53, 2007, p. 1-25, dez, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. ISBN 85-713-9559-4.

ORLANDI, Eni. P. **A linguagem e seu funcionamento**. Campinas-SP: Pontes, 1987. ISBN 85-711-31070-4.

PAULINO, Graça. **Das leituras ao letramento literário**. Belo Horizonte: FaE/UFMG e Pelotas: EDGUFPEL, 2010. ISBN 978-85-8007-016-3.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. ISBN 978-85-86583-16-2.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. ISBN 85.260.0831-5.

STREET, Brian Vincent. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. ISBN 978-85-7934-078-9.

STREET, Brian Vincent. Literacy in theory. In: STREET, Brian Vincent. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984. ISBN 0521289610.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. ISBN 978-85-326-4428-2.