

ENSINO DE LITERATURA: DE ALUNO A PROFESSOR, DO PROFESSOR AO ALUNO

Aline Akemi NAGATA¹

RESUMO: O presente artigo versa sobre as implicações da formação para o ensino de Literatura. Partindo do relato de dois participantes, formados nos últimos cinco anos e atuantes no Ensino Médio atualmente, tecemos algumas considerações a respeito dos encaminhamentos por eles tomados com fins de suprir deficiências em sua formação. Por fim, pudemos perceber que quase não há conexão entre a formação e a prática e entre a universidade e a escola, dificultando o início da carreira de muitos professores, com conseqüências sem precedentes, caso estes não tenham, em relação à sua formação, incorporado os aspectos críticos e autocríticos e, no que concerne à sua prática, exerçam a reflexão constante.

Palavras-chave: Literatura; Ensino; Formação; Prática.

ABSTRACT: This paper is about Literature teachers formation. Based on the reports of two participants who have graduated within the past five years, and who are currently teaching at a high school level, we have analysed their means of overcoming the weaknesses of their formation. In the end, we have come to the conclusion that there is a lack of connection between practice and formation, in other words, school and university. Many teachers' careers can be hindered by that, with unprecedented consequences, unless they develop a critical and selfcritical approach of their practices, under constant reflection.

Keywords: Literature; Teaching; Formation; Practice.

1. INTRODUÇÃO

Considerando o alto índice de trabalhos publicados na área de ensino de línguas, especialmente no âmbito dos departamentos de Educação e de Linguística Aplicada, é de se estranhar que se encontrem, dentro dos mesmos, poucas produções que reflitam sobre o ensino de Literatura para os jovens no Ensino Médio². Só esse fator já nos revelaria a situação há muito levantada e discutida, contudo não resolvida, da chamada “crise dos estudos literários”³. Essa afirmação se apóia no levantamento das pesquisas feitas até o presente momento neste âmbito, que indicam o início dessa “crise”, expressa no célebre artigo de Antonio Candido, “O direito à Literatura” (1995), além das dissertações e teses desenvolvidas

¹ Instituto de Estudos da Linguagem – Departamento de Linguística Aplicada – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

² Não estamos neste momento realizando levantamento de publicações didáticas, voltadas especificamente para o trabalho em sala de aula, mas sim, daquelas que refletem sobre esse ensino.

³ O que se convencionou chamar de crise dos estudos literários, nada mais é do que a visão de que a Literatura está desaparecendo do universo da formação básica e também do cotidiano do cidadão. Cf. Osakabe; Yatsuda (1999); Candido (1995). As discussões nesse sentido tendem ao universo da visão do pesquisador, que tanto pode relacioná-las com a chegada dos meios de comunicação de massa (Cf. Averbuck (1984); Lucas (2001)),

que buscaram analisar a situação das salas de aulas, dos professores, do ensino, sustentadas por diferentes linhas de pensamento, que indicam esse mesmo cenário alarmante. Somam-se a isso, a análise dos documentos oficiais trazidos, tanto pelo Governo Federal quanto pelo Estado de São Paulo, campo de atuação dessa pesquisa, que expressam o descaso e a despreocupação com o ensino de Literatura.

Dessa forma, percebemos, ainda seguindo este raciocínio, que muitas pesquisas foram feitas no âmbito do ensino de Literatura (embora este número não esteja nem perto das publicações das demais áreas, como o ensino de língua estrangeira, por exemplo), contudo, a chegada das mesmas à sala de aula, as mudanças expressadas nos objetivos de muitas delas não vêm de fato acontecendo. Pelo contrário, o que vemos é o uso da sala de aula como local de pesquisa, como fonte de dados, sem qualquer preocupação de que o material e as reflexões que dali surjam sejam revertidas para quaisquer mudanças no quadro apontado nas próprias pesquisas. Vemos, ainda, pesquisas teóricas feitas com observação de sala de aula, que buscam o entendimento de seu funcionamento, como dito anteriormente, que caminham no sentido de expor os mesmos problemas e sugestões anteriormente declarados por outros teóricos, mas que não chegam a atingir a escola, a provocar a reflexão e a reversão dos problemas, de fato.

Tomando como ponto de partida as reflexões deste trabalho, em que fica visível a afirmação de Chiappini (2005), corroborada por Camargo (2004) de que as pesquisas existem na universidade, mas que dela não saem, ou seja, as discussões se restringem ao campo acadêmico, levantamos a seguinte questão: Mas, e o professor?

A formação do professor, também muito estudada, analisada, discutida e, sobretudo, questionada, demonstra que os problemas da prática começam na formação. Em outras palavras, se os estudos literários estão em crise na escola de ensino médio, algo está errado na Academia, seja em relação à importância do objeto literário, seja na formação do professor. Partindo desse último ponto, recorte das discussões aqui enumeradas, Chartier (1995) relata o descompasso existente entre a prática escolar e as discussões existentes fora dela, na universidade. Silva (2005), exatos dez anos depois, expõe a mesma realidade quando afirma que não há articulação entre os conhecimentos universitários e a experiência escolar. Essa lacuna de dez anos, sem qualquer transformação demonstra exatamente as discussões feitas até este momento.

quanto com o Vestibular (Cf. Lajolo (2006)), ou mesmo com os métodos utilizados em sala de aula (Cf. Brandão; Martins (2003)).

Ainda nesse viés, consideramos que as universidades, com seus centros de pesquisa exercem papel fundamental no sentido de propor mudanças no *status quo* e, considerando que essas mesmas pesquisas, embora mais escassas⁴, nunca pararam de avançar, parece ser este estacionamento das mudanças efetivas na escola, como diria Chiappini (2005) um problema de comunicação. As pesquisas são realizadas nas universidades, muitas delas partem de dados da realidade escolar observada, contudo, seu contato com a escola termina com a coleta de dados. Em outras palavras, os resultados da pesquisa, seus avanços no sentido da mudança, não voltam para a realidade observada, ficam confinados em belas encadernações, guardadas em alguma prateleira da biblioteca, sem atingir seus verdadeiros objetivos: a mudança na situação do ensino.

Nesse sentido, ainda seguindo o raciocínio de Chiappini (op. cit.), é preciso estreitar os laços entre universidade e escola, para que as mudanças possam de fato ocorrer. Com isso não queremos dizer que essa relação tenha que ser, necessariamente, unilateral, a universidade impondo seu conhecimento sagrado às escolas, totalmente erradas e incompreensíveis, pelo contrário, acreditamos em uma relação dialética entre ambos.

Por isso, nos propomos, nesta pesquisa, ouvir professores de Literatura atuantes na rede pública ou privada, para verificar, com o olhar de quem vivencia, diariamente, a realidade, a situação desse ensino, os problemas enfrentados e as soluções encontradas todos os dias por professores, independentemente de onde estão.

Contudo, o levantamento não deve parar somente nas falhas da escola, se é que elas existem, mas também na relação entre falhas e acertos e a formação dos professores que nela atuam. Para tanto, é preciso rever até que ponto os cursos de Letras estão formando professores de Literatura, ou apenas conhecedores da mesma, teóricos, pesquisadores. Não queremos com tal afirmação criar a falsa impressão de que conhecer a Literatura não seja importante, pelo contrário, é o pré-requisito para um bom professor, mas, os mecanismos de ensino estão além do simples conhecimento e da análise, são mais difíceis de serem apreendidos (se é que o podem ser), portanto, mais raros em qualquer curso de licenciatura, como verificamos em Camargo (2004), em Chiappini (2005), em Leahy-Dios (2001) e em Silva (2005), que retratam respectivamente, a ausência de discussão metodológica nos cursos de formação para auxiliar a prática do professor, a escassez de universidades que interagem com as escolas de ensino fundamental e médio, o choque com a realidade, ainda durante a

⁴ Pesquisas em ensino de Língua Materna e Língua Estrangeira são bem mais frequentes do que as voltadas especificamente para o ensino de Literatura.

formação, no início dos estágios e os cuidados para que as discussões teóricas não se percam no vazio.

2. OS PARTICIPANTES

Buscando manter um contato maior com a realidade enfrentada por professores em serviço hoje, a presente pesquisa traz como dados principais as discussões estabelecidas no âmbito de um fórum, realizado periodicamente pela Internet, via MSN⁵, com professores do estado de São Paulo. Tais professores foram escolhidos seguindo três critérios: a) Licenciados em Letras há menos de cinco anos; b) Formados por universidades distintas; c) Professores de Literatura no momento da coleta de dados.

Como a presente pesquisa busca refletir sobre a formação do professor para a prática, pressupondo um despreparo, na formação universitária, para o exercício da mesma, o momento do conflito inicial do profissional, neste caso, os primeiros contatos com uma sala de aula, mostram-se ideais para a coleta desse tipo de dado (critério 1). Também na defesa de uma formação voltada, não só, mas também para a prática, a seleção de currículos distintos de formação (critério 2) é útil no sentido de demonstrar falhas e acertos na formação, sem criticar aspectos específicos de cada uma das universidades⁶, mas apenas mostrando suas divergências e congruências. Por fim, sendo o ensino de Literatura objeto das discussões, é de suma importância que os participantes estejam em contato, no momento da pesquisa, com a realidade desse ensino hoje (critério 3).

A partir dos critérios acima mencionados, chegamos aos participantes dessa pesquisa⁷:

- **Adélia** é formada em Letras (2004) e Mestre em Linguística Aplicada (2007) por uma universidade estadual do interior de São Paulo;
- **Fernando** é formado em Letras (2004) por uma universidade federal do interior de São Paulo;

3. A FORMAÇÃO : O ESTÁGIO DO PROFESSOR COMEÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

No ano de 2007 houve muita discussão acerca de um projeto de lei que tramitava na comissão de Educação do Senado que, entre outras coisas, previa a criação de uma residência para professores, tal qual a feita atualmente pelos estudantes de medicina. O objetivo desse

⁵ A sigla se refere ao Microsoft Service Network, popular ferramenta utilizada para conversas instantâneas, entre duas ou mais pessoas.

⁶ Seguindo esse raciocínio, os nomes das universidades em questão não serão mencionados, pois partimos do princípio de que um formando de cada uma delas não pode, nem deve, ser considerado representativo de todos os formandos de um curso de Letras, portanto, não seria ético tecer críticas ou elogios à determinada formação.

⁷ Nomes fictícios.

projeto segundo seu autor, o senador Marco Maciel (DEM-PE), seria melhorar a qualidade da formação do professor.

Neste ponto nos perguntamos: Para que serviriam os estágios durante a formação? Tal dúvida surge no momento em que consideramos que os objetivos da disciplina estágio são exatamente os mesmos: estabelecer um primeiro contato com a sala de aula, melhorando assim, a qualidade da formação. Mas, será mesmo que o primeiro contato do professor com a sala de aula acontece somente durante o estágio universitário? Ou ainda, será que este contato “inicial” será determinante da prática do futuro professor?

Considerando que os todos os universitários, independentemente de sua escolha de carreira tiveram no mínimo onze anos de escolarização, ou seja, de contato com professores, com diferentes práticas, e ainda conhecerão alguns outros no seu período de formação universitária, podemos afirmar que, especificamente para os que optaram pela licenciatura, o estágio não é o primeiro contato que terão com a sala de aula. Pelo contrário, o universitário conhece muito bem o funcionamento da profissão, com alguns mitos é verdade, mas em sua essência, sabe o que é e o que se espera de um professor.

Nesse sentido, entendemos que o estágio seria o momento de entender a profissão com outros olhos, vista por um diferente ângulo, mas não de conhecimento propriamente dito de seu funcionamento. Sendo assim, quando começamos a construir a nossa identidade de professor?

Guedes (2006) faz um relato detalhado de como a identidade do professor foi desaparecendo ao longo dos anos. Baseando-se em Geraldí (1991) expõe três identidades distintas. A primeira é a do sábio, aquele que produz conhecimento e fala sobre ele a seus discípulos, que não são vistos como pessoas a serem instruídas.

De acordo com Guedes (op.cit.) no Brasil, nunca tivemos a oportunidade de conhecer o sábio, mas mesmo assim, essa identidade se refletiu, por exemplo, na forma como recebemos as inovações, as reformas, apegados que somos às tradições.

A segunda identidade é a do professor, aquele que tem acesso a determinado conhecimento e o transmite a seus alunos, mas não é produtor do mesmo. Justamente por não fazer pesquisa, esta identidade está sempre desatualizada. Contudo, também foi negada aos brasileiros essa identidade, no sentido de que a este professor não foi dado o direito de constituir seu conteúdo de ensino, pois tudo lhe era dado como algo pronto e indiscutível, pelos manuais didáticos.

O resultado dessa negação, para o autor (op.cit., p. 17, grifos no original):

podemos entender o quanto se agrava a cristalização dos resultados da pesquisa na sua transformação em conteúdo de ensino para o professor no Brasil, que desde sempre esteve muito longe da produção de conhecimento e foi historicamente compelido a tomar o saber como *definitivamente constituído pelas especulações* de alguém que está muito longe no tempo e no espaço.

Ou seja, o papel do professor foi sempre o de transmitir um conhecimento que não foi por ele produzido e que, por muitas vezes, é por ele mal entendido.

A terceira identidade, a do educador, aquele que além de ser professor (referindo-se a identidade anterior) tem como dever conscientizar o aluno dos problemas sociais, terminou por transformar as aulas em um momento de discussão acerca das *mazelas* da sociedade.

O fato é que, no decorrer de nossa experiência como alunos, tivemos a oportunidade de conhecer algumas dessas identidades, refletidas em nossos professores. Portanto, para os fins da investigação desse trabalho, como poderá ser visto abaixo, foi interessante perceber o quanto professores com os quais se tem contato no decorrer da vida escolar influenciam positiva e negativamente, na formação do futuro professor.

Guedes (op.cit., p. 26) trata também desta questão:

todo mundo, ao longo de sua experiência de aluno, acaba acumulando alguma experiência de dar aulas: não há quem não tenha brincado no colégio, imitando algum professor, apresentando trabalhos, explicando algum problema no quadro. Quem nunca fez nada disso, pelo menos assistiu muito professor dando aula e certamente exercitou a preferência por esse ou aquele professor, por esse ou aquele jeito de dar aulas, por essa ou aquela forma de abordar conteúdos.

E prossegue afirmando que, para um professor, a falta de experiência não tem o mesmo valor que tem para os demais profissionais, pois o futuro professor leva consigo aquilo que o autor chama de “*experiência por contágio*”.

Podemos perceber essa experiência mencionada por Guedes no relato de Adélia, que inicia com lembranças carinhosas de sua professora do Ensino Médio:

- (01) Minha professora do 2 e 3 colegial era fantástica. (...) Adorava ler e gostava muito da maneira como minha professora [do ensino médio] conduzia as aulas.
E por vezes citará esta mesma professora como sua inspiração:
- (02) Minha referência é essa professora do ensino médio, além da R., L. e B.⁸, cujas aulas me encantam até hoje.

O aspecto que Adélia mais cita como inesquecível desta professora do Ensino Médio era a sua forma de trabalhar com a Literatura. Pelo mesmo motivo, Adélia diz não ter aproveitado tanto o Ensino Fundamental, cujas aulas eram voltadas para o estudo gramatical:

⁸ Professoras da Universidade em que Adélia estudou.

- (03) Minha professora do fundamental ainda era muito tradicionalista, só dava aquela gramática baseada em frases soltas, líamos e produzíamos pouco. No Ensino Médio, ao contrário só estudávamos Literatura (...) era difícil trabalhar a Língua Portuguesa como um todo, aliás, também tenho essa dificuldade.

É perceptível no relato de Adélia a influência de duas professoras em sua vida, uma negativamente (ensino fundamental) outra positivamente (ensino médio) e mais, o quanto essa relação aluna-professora foi levada para a sua prática futura. Afirmamos isso com base em uma confissão de Adélia, em que afirma que privilegia o trabalho com a Literatura com suas turmas do período noturno, assim como o fazia sua professora do Ensino Médio.

Outro ponto em que vemos o funcionamento dessas influências é no trabalho com a leitura. No relato acima transcrito percebemos que seu descontentamento com o Ensino Fundamental se deve também à falta de leituras e produções de texto, uma atitude contrária à que Adélia exerce atualmente como professora, em que exige bastante leitura e produção por parte de seus alunos.

Em outro momento Adélia relata seu maior incômodo em sua época de aluna:

- (04) Como aluna algo que me incomodava bastante era perceber que alguns professores não haviam preparado aula, por isso, essa é uma das principais coisas que jamais gostaria de fazer.

De fato, em grande parte de seus relatos percebemos sua preocupação e comprometimento com o preparo de aulas, bem como com o respeito aos alunos e a sua individualidade, algo que Adélia já via como um aspecto negativo enquanto era aluna:

- (05) Sempre gostei daqueles professores que se mostravam comprometidos com a profissão e acho que ainda hoje isso é essencial. (...) Tive alguns professores que eram bem enérgicos, bravos mesmo, e isso funcionava, outros eram mais calmos, mas sabiam manter a ordem quando necessário. Confesso que sou muito calma, raramente perco a paciência (...) mas tenho conseguido das minhas aulas sem grandes problemas, por isso, acredito que depende muito da personalidade de cada um e do comprometimento com o trabalho.
Há professores que agem como se fossem superiores aos alunos, que chegam até a humilhá-los, e tudo o que conseguem é que eles os odeiem.

Mas, em geral, Adélia considera sua formação básica bastante produtiva:

- (06) Minha experiência na escola foi boa, então, pude trazer uma boa bagagem para o outro lado da mesa.

não por mérito da escola, mas por esta estabelecer um primeiro contato com profissionais que fizeram a diferença em sua vida

- (07) Respeitar a individualidade de cada aluno, acreditar no potencial de cada um. Não diria que a escola [me mostrou isso], o que fez a diferença em minha vida foram alguns professores (...) tanto para o bem, quanto para o mal. Houve aqueles que foram meus mestres, e outros cujo comportamento jamais quero repetir.

dando forma à futura professor Adélia:

- (08) A partir das situações que meus amigos e eu vivemos ali, pude traçar o perfil que eu gostaria de assumir quando me tornasse professora.
Todavia, nem toda formação se dá nos mesmos moldes. Fernando nos relata um outro

lado dessa experiência. Inicia seu relato da seguinte forma:

- (09) Não tive professores de literatura muito bons (...). Não me serviram muito de base. Foi muito mais o amor pela capacidade inventiva e artística do ser humano e no caráter transcendente da palavra.

Dessa forma, diferentemente de Adélia, Fernando lembrará de poucos professores que fizeram a diferença em sua vida, durante a formação básica:

- (10) Não lembro especificamente de um professor de ensino médio ou fundamental que tenha servido de exemplo para minha formação, do que sou hoje, como professor. Lembro com carinho das minhas professoras do Jardim, do fundamental e professores do médio. Nenhum se destacou aos meus olhos.

Em parte, isso se deve ao seu assumido autodidatismo praticado desde muito cedo:

- (11) O trato com a palavra, a escrita, a leitura, os números vieram logo cedo pra mim. Com 3 anos já sabia escrever meu nome, ler muita coisa e contar. Eu gostava de estudar sozinho, viajar nas histórias. (...) No Jardim de infância entrei na escolinha já sabendo as bases. Os maiores contribuintes para isso talvez tenham sido meus irmãos, principalmente minhas irmãs. Todas adolescentes na época, no sul de Minas Gerais.

e presente até hoje em sua prática como professor.

Ao contrário de Adélia, a influência maior de Fernando, não foi de professores, mas sim da família:

- (12) Minha mãe era merendeira de uma escola na zona rural, e isto me instigava. Adorava ir à escola que minha mãe trabalhava. Meu Pai era analfabeto e pedreiro, mas me admirava saber que ele fazia contas “melhor que os engenheiros”, como dizia minha mãe.

Este relato de Fernando mostra sua posição de admiração em relação ao pai que conseguia se destacar no que fazia, mesmo sem a ajuda da escola. Outra influência importante é a dos irmãos mais velhos:

- (13) Escrevi pouco durante toda minha formação básica e fundamental, li pouco também. A não ser o necessário (...). Meus irmãos liam pouco, já eram adultos.

Vemos que Fernando justifica a ausência de leituras durante sua formação fundamental, não pela prática de um professor, mas pela ausência do hábito, também, entre os irmãos.

Contudo, Fernando também se lembra de alguns professores:

- (14) No Ensino Médio, os professores que se destacaram aos meus olhos foram os de Física, Química e Português. Física era fascinante, afinal queria engenharia. Química apaixonante, por ver além do que se vê. E Português, pelo modo como o professor conduziu o ano todo. Nos fez exercitar conjugação verbal três bimestres do primeiro ano. Era ditador, não podíamos conversar e dava explicações muito boas só sobre verbos e suas conjugações. Não havia abertura para outros assuntos. Era uma aula de lógica pura.

A admiração de Fernando por outras áreas de conhecimento é visível não somente nesse relato, mas também na escolha da profissão, como veremos no próximo tópico de discussão. Percebemos que a única atração da aula de Língua Portuguesa era o fato de o professor transformar a disciplina em “lógica pura”, resgatando assim a sua fascinação pela área de exatas.

É somente no Ensino Médio que o lado escritor de Fernando aflorará mais intensamente:

- (15) Já no Ensino Médio, escrevi bastante, gostava de poesia, letras de música. Compunha canções. Escrevia contos, crônicas, inventava histórias.

E essa característica Fernando também levará para a sua prática futura., em que demonstra, por seus relatos, a importância da produção de textos:

- (16) É ótimo o Ensino Médio se focar mais na literatura. Mas não pode deixar escapar a produção, a inventividade, a criação de textos.

Percebemos no relato de Fernando, que embora este afirme ter sido influenciado por apenas um professor durante a educação básica:

- (17) Talvez o professor que tenha me influenciado mais na minha formação tenha sido o do cursinho, H., era bom. Aulas dinâmicas. Conteúdo bem apresentado.

que o encantou com suas aulas dinâmicas, prática que também exerce agora como professor, seu grande pilar da formação é, como ele mesmo afirma, a família:

- (18) Não encontrei grandes professores pelo caminho, encontrei grandes seres humanos, dedicados e inteligentes. Meus grandes professores foram: minha família, o autodidatismo e o tímido convívio.

Com esses dois relatos podemos perceber que os futuros professores começam a surgir a partir do momento em que ingressam na educação básica. Mesmo que tal situação não seja evidente e, mesmo que nem todos os alunos pretendam seguir no magistério, a influência dos profissionais com os quais temos contato é bem maior do que se imagina.

Isso faz com que a responsabilidade dos professores seja, no mínimo repensada. E a da formação dos mesmos, mais ainda. O que nos leva de volta à nossa discussão do início deste capítulo: os estágios

Se o “estágio”, ou seja, o contato inicial que dará forma ao futuro professor, tem início no ensino fundamental, qual é o papel do estágio na formação universitária? Ou ainda, o que seria então um bom estágio?

4. A UNIVERSIDADE: FORMANDO TEÓRICOS OU PROFESSORES?

A formação do professor na universidade vive um conflito, isto porque a visão do que seja a formação DO professor ainda é um mistério, um ideal não alcançado. A separação entre o bacharelado e a licenciatura em Letras é muito grande, seja ela fisicamente, já que a licenciatura quase sempre está vinculada aos departamentos de Educação, fora dos departamentos de Letras, seja porque a preferência pela formação teórica, voltada para o pesquisador, tanto por parte dos alunos, quanto do professor-formador é esmagadora, especialmente nas universidades públicas.

Dessa forma, percebemos, também, que essa mesma formação, que se pretende do professor, está muito distante do seu ambiente de atuação futura, ou seja, a lacuna entre as discussões universitárias e a escola é muito maior do que se imagina.

De acordo com Chartier (1995) há um descompasso entre a prática escolar, no ensino fundamental e médio, e as discussões sobre a mesma fora dela, ou seja, na universidade, na graduação ou na pós-graduação.

Nesse sentido, percebemos que na graduação há um esforço no sentido da idealização do ensino básico, muito longe da realidade que os formados encontrarão no exercício de sua profissão.

Silva (2005) também relata essa falta de articulação entre os conhecimentos trazidos pela universidade e a experiência escolar póstuma. Daí resultam as decepções e os conflitos iniciais, superados ou não, no decorrer da prática.

Adélia, por exemplo, relata o porquê da escolha de sua profissão:

- (19) (...) sempre gostei de ensinar. Na escola, sempre ajudava meus colegas e quando eles aprendiam ficava muito feliz. Em casa, ajudava meus irmãos mais novos, alfabetizei meu irmãozinho, enfim, ensinar era algo que me dava e me dá muito prazer. (...) minha única opção era o curso de Letras, estava totalmente decidida. (...) Porque eu adorava Literatura e admirava muito minha professora de Português do ensino médio.

Nota-se por sua fala entusiasmada que o curso de Letras, a decisão de ser professora, não foi uma escolha, mas sim, a realização de um sonho de menina. Isso porque Adélia ainda relata, em outra ocasião, seus planos em relação à formação:

- (20) Tinha tudo planejado, fazer Letras na U.⁹, me formar e dar aula na escola onde estou trabalhando, a mesma escola onde estudei. (...) minha única opção era o curso de Letras, estava totalmente decidida. Porque eu adorava Literatura e admirava muito minha professora de Português do ensino médio. Me espelhei muito nela para fazer minha escolha.

Adélia, nas discussões do tópico anterior relatou sua admiração por esta professora e pudemos perceber que a passagem da mesma por sua vida foi marcante, até mesmo no momento da escolha da profissão.

Em outro momento Adélia relata os momentos iniciais de sua chegada na universidade, trazendo todas as expectativas anteriormente descritas:

- (21) Me apaixonei pelo curso desde o primeiro momento. Sabia que estava fazendo exatamente aquilo que eu queria (...). Meu parâmetro era a escola, então imaginava que teríamos aulas teóricas sobre os conteúdos a serem estudados e aulas práticas que nos mostrassem como colocar aquilo em prática. Mas percebi que o curso era muito mais voltado para a reflexão, para a discussão de questões, para a análise de situações relacionadas à língua, para a leitura de grandes autores da literatura. Era algo bem mais interessante que um ensino escolar. Reagi muito bem, gostei da maneira como o curso estava organizado.

E a idealização inicial provocada pela universidade:

- (22) Durante a Graduação eu ficava imaginando que era mais fácil promover mudanças, que bastava ter vontade e trabalhar para que isso aconteceria naturalmente. Hoje vejo que não é bem isso, que há muitos outros obstáculos que vão além da vontade do professor. (...) A universidade está bem distante do ensino fundamental e médio. Há muitas disciplinas que discutem ensino, mas não têm idéia do que se passa dentro de uma escola. Assim como eu tinha uma visão idealizada da escola, acho que a universidade também tem. Acredito que a universidade cumpra bem seu papel de nos dar uma boa formação teórica, mas a formação prática deixa muito a desejar. Principalmente no que se refere às matérias da licenciatura.

Vemos então, por meio das palavras de Adélia, exatamente a realidade exposta anteriormente por Chartier (op. cit.) e Silva (op. cit.), a idealização do que seja um trabalho consistente na escola básica, a criação de expectativas e sonhos, com base em uma realidade existente somente no ideal da formação.

Fernando, sob outra perspectiva de escolha da profissão, também relata a experiência da formação universitária:

- (23) A escolha por Letras partiu de uma conversa sobre minhas reais condições e possibilidades de ingresso na universidade pública. Iniciei meus estudos no ano pensando em Psicologia. (...) Lendo os livros das listas obrigatórias, descobri que Machado, Guimarães, Graciliano, Lispector dominavam a psique humana com mais destreza e iluminação que Freud. (...) A Literatura poderia ser melhor que a psicanálise freudiana. (...) Letras, curso noturno. Poderia trabalhar durante o dia e ler muito. Decidido, minha primeira graduação seria Letras. Depois partiria para outra.

Percebe-se na fala de Fernando que, ao contrário de Adélia, sua escolha pelo curso de Letras, se deu mais por outros aspectos (questões financeiras) do que por sonho, ou desejo de ser professor. Também é notável que seguir carreira na profissão não era seu objetivo, já que sua intenção era a de cursar outra graduação após o curso de Letras. Entretanto, no decorrer da graduação, seu ingresso na profissão aconteceu de forma inesperada:

- (24) Ser professor não era uma busca. Aconteceu. Naturalmente ou artificialmente. Talvez um breve relato ajude a esclarecer minha quase-escolha profissional. Alguns amigos me convidaram para ajudá-los na preparação para os vestibulares. Nos encontraríamos cada semana em uma casa, para discutirmos filmes, escrever (...). Estava em meu primeiro semestre e aceitei o convite. A partir dali aprendi a ser professor. Meus alunos me ensinaram a ser professor. Eles foram meus mestres.

Via na profissão mais uma possibilidade de aprendizado, de acesso ao conhecimento, do que um sonho de carreira:

- (25) Encontrei a carreira de professor no meio do caminho. Vi nela a possibilidade de continuar aprendendo, de conhecer mais, de me relacionar com culturas. Nutro em mim um amor pelo conhecimento, por isso ser professor até então tem sido interessante. Mas não me via como professor, nem era meu sonho.

Fernando, neste pequeno relato, vai mostrar algumas de suas fortes características, a independência e o autodidatismo, já reveladas durante a formação básica, como vimos no tópico anterior:

- (26) [Escolhi ser professor] Por necessidade. Comecei com algumas aulas particulares de produção de texto. Mas adorava literatura, cinema, música. Sempre fui muito envolvido com artes. Gostava muito mais de produzir literatura que criticar literatura (...). Por isso, meus cadernos de graduação são todos cheios de contos e poesias que ia fazendo em meio às aulas.

A chegada de ambos à universidade com diferentes expectativas gerou diferentes reações. Para Adélia:

- (27) [O curso foi] Um pouco diferente [do que imaginava]. Descobri a Lingüística que eu desconhecia e que acabou me mostrando outro lado da relação ensino-aprendizagem. Percebi que para aproveitar realmente minha graduação teria que estudar muito, fazer pesquisa, enfim, viver tudo que a vida acadêmica me proporciona.

E segue afirmando:

⁹ Nome da Universidade em que Adélia se formou.

- (27) Meu parâmetro era a escola, então imaginava que teríamos aulas teóricas sobre os conteúdos a serem estudados e aulas práticas que nos mostrassem como colocar aquilo em prática (...). Mas percebi que o curso era muito mais voltado para a reflexão, para a discussão de questões, para a análise de situações relacionadas à língua, para a leitura de grandes autores da Literatura. Era algo bem mais interessante que um ensino escolar.

Sua adaptação ao curso foi imediata:

- (28) Reagi muito bem, gostei da maneira como o curso estava organizado. Sou super “CDF”, então comecei a estudar para caramba, lia tudo que os professores indicavam, ficava horas na biblioteca fuçando nos livros.

Contudo, apesar das diferenças no que concerne à escolha do curso e da profissão, ambos aproveitaram à sua maneira as ofertas da graduação. Adélia, como percebemos anteriormente, cursou disciplinas em diferentes áreas, fez Iniciação Científica, produziu e leu muito durante a graduação, exatamente como havia planejado:

- (29) Na graduação aproveitei tudo que podia, tanto da Literatura quanto da Lingüística e Lingüística Aplicada, além disso, comecei a fazer Iniciação Científica muito cedo. (...). [Esta última, ajuda] Bastante. Trabalhava muito com produção escrita, discutia leitura e ensino o tempo todo, consegui uma boa bagagem teórica, que me ajudou inclusive a passar no concurso [público da rede estadual de ensino].

Fernando, por sua vez, estudou o quanto pôde e por um tempo razoável, mas, ao contrário de Adélia, não acreditava tanto no potencial da Iniciação Científica na época:

- (30) Fiz questão de não fazer Iniciação Científica. Pra mim nenhuma servia. Qualquer enquadramento teórico para as artes seria balela. Mas adorava estudar tudo. Lingüística, Filosofia, Literatura, Cinema, História da arte, Sociologia. Fiz 7 anos de Graduação, tendo aulas com os melhores que podia encontrar.

E, percebemos que mesmo seguindo caminhos diferentes, seus relatos se cruzam em determinados momentos. Adélia por exemplo, também traz para a discussão a importância da dedicação individual durante o curso, do autodidatismo:

- (31) Pude aprimorar isso [as lacunas da formação básica] durante a graduação e a partir de minhas próprias leituras. (...) Considero boa minha formação universitária. É claro que muito depende também de uma dedicação particular, mas tive bons professores, fiz boas leituras.

embora sempre acompanhado do apoio de outros professores. Atitude esta que raramente vemos nos relatos de Fernando:

- (32) [A formação básica] não deixou lacunas, porque eu mesmo buscava escrever, ler, estudar por fora.

a não ser quando se trata de um professor da graduação:

- (33) Os professores na universidade eram bons. M., G., T., D.¹⁰ foram professores que me influenciaram bastante de forma positiva e negativa também. Mas tenho neles grandes pilares. Embora nenhum deles tenha a importância que V.¹¹ tem, como professor na formação do professor que sou hoje. (...) Das aulas dele arrumei ânimo para ficar mais três anos por lá, estudando, filosofando e mestrando.

Neste momento da discussão já é perceptível o perfil de nossos participantes. Cada um à sua maneira seguiu um caminho: o planejado e sonhado, no caso de Adélia, o da necessidade e do acaso, de Fernando.

Contudo, após estes relatos ainda resta uma dúvida: esta formação foi suficiente para suprir as expectativas em relação ao início da profissão? Para Adélia especialmente, estas expectativas eram muito grandes. Fernando não as tinha, como um plano a ser seguido, mas aponta alguns problemas da formação para a prática:

- (34) Saímos conhecedores de teoria e de lá podemos apenas questionar a prática. Na prática, as teorias ainda não dão conta. E cada dia mais, menos.

Adélia também compartilha da mesma opinião:

- (35) Acredito que a universidade cumpre bem o seu papel de nos dar uma boa formação teórica, mas a formação prática deixa muito a desejar. Principalmente no que se refere às matérias da licenciatura. (...) Minhas aulas de didática e o próprio estágio deixaram muito a desejar. Como meu principal objetivo na graduação era ser professora, esperei muito por essas disciplinas, mas quando elas chegaram, não atenderam ao que eu esperava. No primeiro semestre de estágio nem sequer pisei numa escola.

Essas reivindicações são, ao que parece, bastante comuns, e não somente no contexto brasileiro. Elaine Showalter (2006) discute no capítulo I de seu livro “Teaching Literature” alguns casos de ansiedade em relação ao início da prática, relatados por jovens professores formados por famosas universidades norte-americanas e inglesas. Casos até mesmo engraçados, de alunos que se sentiram despreparados para ensinar. Não por falta de domínio do conteúdo, mas por falta de conhecimento do como agir em sala de aula, que geraram, por exemplo, motins de alunos contra um professor iniciante, alegando que sua didática os enlouquecia, ou de um professor tão inseguro que começou a criar roteiros, os quais decorava e seguia à risca em suas aulas, outros que não dormiam antes de uma apresentação ou palestra, e mesmo aqueles que ou subestimam ou superestimam seus alunos. Em qualquer dos casos, a alegação dos professores é sempre a mesma: todos gostariam de terem sido melhores preparados para enfrentar estes tipos de situações.

Adélia também expõe a mesma reivindicação:

¹⁰ Renomados professores da universidade em que Fernando estudou.

¹¹ Também professor da universidade em que Fernando estudou.

- (36) Gostaria de ter tido mais aulas práticas, ter tido um estágio de verdade, que as minhas aulas de didática da língua portuguesa me apontassem formas de trabalhar determinados assuntos... Isso não aconteceu. As aulas na Licenciatura deixaram bastante a desejar.

Guedes (2006, p. 26) trata das expectativas em relação ao professor recém-formado. De acordo com o autor, as escolas não têm o costume de distinguir professores experientes de professores recém-formados, pelo contrário, espera-se muito destes últimos,

como se fosse apenas a mínima obrigação também dos estreantes saírem-se bem já nesse primeiro contato com o aluno. Espera-se deles que já saibam como se comportar, o que, na prática, significa que se espera que tenham discernimento para aproveitar a experiência que adquiriram do contato que tiveram com toda a gama de *modelos* ao longo de sua vida de alunos (grifo no original).

A partir da busca dos modelos de postura em sala de aula, de metodologias, de posturas, que se refletem hoje na prática de Adélia, podemos perceber o quanto a análise de Guedes é real.

Ainda para este autor (op.cit.), o professor é visto como o principal responsável por sua própria formação. Contudo, retomando a questão da identidade diluída do professor, discutida anteriormente, espera-se que o professor recém-formado tenha modelos com os quais dialogar, procurar, buscar, mas isso não vem acontecendo:

esse abandono da formação *artesanal* do professor ao discernimento individual acabou criando, dentro dessa crise de identidade, um professor sem modelo de professor, um professor que teve por professor um *capataz de livro didático* (...). Esse vazio de modelos tem ou reproduzido esses antimodelos ou tornado muito penosa a tarefa da formação pessoal no trabalho dentro da sala de aula, onde se dá um monólogo entre um espectador que não conseguiu aprender a ser aluno e um professor que não consegue reconhecer seu aluno como tal (GUEDES, 2006, p. 27).

Também nas discussões de Showalter (op. cit.), os relatos apontam para as soluções encontradas pelos jovens professores que, aos poucos foram superando as frustrações do início da prática.

Assim também ocorreu com nossos participantes. Adélia fala dos momentos de ansiedade, ainda na universidade e como encontrou as respostas para suas perguntas, na prática:

- (37) Com relação ao aprendizado universitário, a primeira pergunta que me fiz foi: o que faço com tudo isso? Por onde começo? (...) minha formação didática foi falha, mas, analisando meu percurso, hoje tenho certeza que se tivermos uma boa formação na disciplina que vamos lecionar, as questões didáticas serão resolvidas na prática.

O enfrentamento das decepções, também foi trazido para a pauta:

- (38) A universidade não [ajudou a enfrentar as decepções]. Alguns professores do I.¹² me ajudaram muito: a B., a R., a M., a L. e a I.¹³, elas eram minhas interlocutoras no meu primeiro ano de trabalho, era com elas que dividia minhas angústias. Ainda hoje, recorro a alguma delas sempre que me sinto perdida. Compartilhar experiências com pessoas que têm uma boa formação e que conhecem o que se passa dentro de uma escola, é algo que ajuda a fortalecer, a encontrar saídas para aquilo que nos angustia.

Novamente percebemos, nas palavras de Adélia, o quanto os professores com os quais ela tem contato influenciam em suas decisões e escolhas, bem como a importância que esta dá a eles e às suas opiniões.

Notamos também que, entre as crenças de Adélia, está a de que uma sólida formação teórica ajuda a amenizar os problemas da prática:

- (39) [A formação teórica consolidada] ajuda a encontrar maneiras de amenizar os problemas da prática (...).

Guedes (op.cit., p. 28) por sua vez, discorda da posição de Adélia. Segundo ele:

o argumento com que se costuma justificar a ênfase na formação teórica nos cursos de letras é que a visão geral e crítica da ciência proporcionada pelo domínio da teoria vai dar condições ao professor de transformar o conhecimento em conteúdo de ensino. Essa pressuposição, apenas abstratamente correta, não só negligencia as deficiências da formação do aluno que ingressa no curso de letras, mas também perpetua essas deficiências ao licenciar professores que precisam ser constrangidos para enxergar em si mesmos deficiências que professoralmente arvoraram-se reconhecer em seus alunos, cobrando deles o que não têm condições de mostrar como se faz.

Embora não deixe de acreditar que os aspectos práticos são essenciais tanto na formação quanto na prática, é visível a preocupação de que exista uma aproximação maior entre a universidade e a escola, evitando assim, decepções iniciais:

- (40) A universidade está bem distante do ensino fundamental e médio. Há muitas disciplinas que discutem ensino, mas não têm idéia do que se passa dentro de uma escola (...). Assim como eu tinha uma visão idealizada da escola, acho que a universidade também tem.

E prossegue afirmando:

- (41) Um professor recém-formado tem muito trabalho pela frente e é por isso que muitos acabam desanimando (...) é preciso fazer auto-avaliações diárias para tentar resolver aquilo em que estamos falhando (...) é preciso estar atento ao que dizem nossos alunos.

¹² Instituto em que Adélia se formou.

¹³ Professoras do Instituto mencionado anteriormente.

Sua crença no comprometimento do professor com seu trabalho, herdada da sua experiência no ensino fundamental, como vimos no tópico anterior, é trazida à tona por diversas vezes:

- (42) A formação é essencial, mas sem uma reflexão constante sobre a prática ela se perde. (...) O professor está em formação permanente, tanto com relação à teoria quanto com relação à prática (...) quando nos acomodamos nosso trabalho deixa a desejar. (...) De nada adianta conhecer um monte de teorias se não olhamos para cada um de nossos alunos, se não percebemos as muitas diferenças que há entre eles.

E termina sua análise expondo sua opinião sobre o que seria então uma formação ideal do professor:

- (43) Uma formação [para a prática] que nos fornecesse uma boa base teórica, mas que estivesse aliada a atividades práticas, que nos colocasse em contato com materiais didáticos, com professores que atuam na rede, com alunos, com escolas, que nos levasse a produzir nossos próprios materiais, enfim, uma formação que aliasse teoria e prática (...) que nos colocasse em constante reflexão sobre os conceitos teóricos e sobre as práticas em sala de aula. Seria necessário promover dois momentos concomitantes em nossa formação, ao mesmo tempo em que teríamos uma boa formação teórica, estaríamos refletindo sobre situações práticas (...) analisando trabalhos que tratam sobre isso, colocando a “mão na massa” efetivamente, desse modo, perceberíamos que aquilo que funcionou em um determinado lugar pode não funcionar onde estamos trabalhando, mas teríamos como construir nossas próprias soluções para os problemas. (...) A aceitação provavelmente não seria muito boa, porque de um modo geral é mais fácil buscar receitas prontas, embora essas receitas nunca funcionem. (...) não conheço nenhuma universidade que faça isso, infelizmente. Sempre há uma lacuna entre teoria e prática.

Tal opinião é compartilhada por Showalter (op. cit., p. 4). De acordo com a autora, a universidade não tem preparado seus futuros professores para o enfrentamento de diferentes situações: “*teaching is a demanding occupation, but few of us actually have studied how to do it*”.

Além disso, a maior parte dos problemas vão surgir e vão se resolver na prática. Contudo, o mito de que uma sólida formação teórica e de que a pesquisa acadêmica são suficientes para o nascimento do professor ainda está longe do ideal da formação: “*Someday soon, I hope, teaching preparation will be a requirement*” (op. cit., p. 7). Esta também é a opinião de nossos participantes.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, M. L. N. de. **A formação de professores de língua na universidade: entre o ideal teórico e o real da prática.** Dissertação de mestrado: IEL/Unicamp, 2004.

CHARTIER, A-M. **Discursos sobre a leitura: 1880-1980.** São Paulo: Ática, 1995.

CHIAPPINI, L. *A reinvenção da catedral*. São Paulo: Cortez, 2005.

GUEDES, P. C. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

IWASSO, S. *Professor pode ter de fazer residência*. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 28 ago. 2007. Vida &, p. 18.

LEAHY-DIOS, C. *Língua e literatura: uma questão de educação?* Campinas: Papirus, 2001.

SHOWALTER, E. *Teaching Literature*. Malden: Blackwell Publishing, 2006.

SILVA, I.M. M. *Literatura em sala de aula: da Teoria Literária à prática escolar*. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2005.