



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPEG

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDUC

FRANCISCO CEZAR BARBALHO

**O ENSINO DE LITERATURA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ANGICOS/RN:
SABERES NECESSÁRIOS PARA AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO
NO ENSINO MÉDIO**

MOSSORÓ - RN

2016

FRANCISCO CEZAR BARBALHO

**O ENSINO DE LITERATURA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ANGICOS/RN:
SABERES NECESSÁRIOS PARA AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO
NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente,

Orientadora: Profa. Dra. Araceli Sobreira Benevides.

MOSSORÓ - RN

2016

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Barbalho, Francisco Cezar

O ensino de literatura em uma escola pública de Angicos/RN: saberes necessários para as práticas de letramento literário no Ensino Médio / Francisco Cezar Barbalho - Mossoró, RN, 2016.

137 f.

Orientador(a): Profa. Dra. Araceli Sobreira Benevides.

Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Formação de docentes do Ensino Médio. 2. Saberes de docentes. 3. Ensino de literatura. 4. Letramento. 5. Letramento Literário. I. Benevides, Araceli Sobreira . II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

UERN/ BC

CDD 373

Bibliotecário: Aline Karoline da Silva Araújo – CRB - 15/783

FRANCISCO CEZAR BARBALHO

**O ENSINO DE LITERATURA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ANGICOS/RN:
SABERES NECESSÁRIOS PARA AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO
NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *Campus* Central, para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente.

Aprovado em: ____/____/____.

Profa. Dra. Araceli Sobreira Benevides - UERN
(Orientadora/Presidente da banca)

Profa. Dra. Ady Canário de Souza Estevão – UFRSA
(Examinador Externo)

Profa. Dra. Lucia Helena Medeiros da Cunha Tavares – UERN
(Examinadora interna)

Profa. Dra. Andréa Jane da Silva - UERN
(Suplente interna)

Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves – UFRN
(Suplente externa)

A minha inesquecível mãe, Alzira Batista de Araújo (*in memoriam*); ao meu pai, Francisco Assis Barbalho; e a toda minha família.

AGRADECIMENTOS

A Deus, ser supremo que me concedeu a dádiva da vida, que me move, que me guia, que me inspira; que me deu sabedoria, inteligência e compreensão para que eu pudesse enfrentar todas as barreiras do caminho percorrido até chegar ao último degrau de uma trajetória que não considero o fim, porém o começo de novas conquistas.

À minha fonte de amor, meus pais, Francisco Assis Barbalho e Alzira Batista de Araújo, que souberam lutar com dignidade e dedicação pela sobrevivência e pela educação dos seus filhos. Obrigado por me conduzirem sempre a ser a pessoa que hoje sou.

Aos meus irmãos Rogério, Roberto, Eliel, Wellington, Deassis, Paulo, Batista, Núbia e Dulce, que me apoiaram e souberam entender os MEUS momentos de ausência durante este percurso.

Aos meus sobrinhos João Victor, Guilherme Lucas, Gabriel Yank, Julhierme e Juliany Jornelly, razão de amor e alegria para mim. Vocês significam muito para mim. A todos/as os meus amigos/as, que sempre estiveram na torcida da realização desta conquista, em especial Maxsuel Nunes, Anne Michelle, Marileide Matias e Augusta Costa, com quem sempre dividi angústias e medos, durante o processo de formação.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação/POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, pelas orientações e incentivo, sempre na busca por mais conhecimentos.

Aos meus colegas da turma do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação/POSEDUC da UERN, pelos conhecimentos compartilhados e amizades iniciadas, as quais quero cultivar para sempre. De modo singular, retribuo ao meu irmão acadêmico/parceiro de orientação, Deusdete Júnior, pela amizade construída, e à amiga Rosivânia, que a todo momento esteve disponível para ouvir minhas angústias, sempre me dando uma palavra de autoestima. Aos demais colegas da turma, sou grato por tudo que vivenciamos juntos, alegrias, choros, medos, aprendizagens, conhecimentos.

Em especial, agradeço à Profa. Dra. Araceli Sobreira Benevides, minha orientadora que, com muita sabedoria, docilidade e compreensão me acolheu como orientando, compartilhando sabiamente seus conhecimentos, os quais foram de suma importância nesta fase de minha formação. Obrigado pela paciência, motivação, escuta e por suas palavras de força e fé, especialmente nos momentos difíceis. Não tenho palavras para agradecer.

Aos professores membros da banca examinadora: Profa. Dra. Ady Canário de Souza Estevão, Profa. Dra. Lucia Helena Medeiros da Cunha Tavares, Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves e a Profa. Dra. Andréa Jane da Silva, as quais se dispuseram a ler este trabalho trazendo relevantes contribuições para o resultado final.

Às professoras-sujeitos da nossa pesquisa, pela disponibilidade e pela parceria em participar da construção dos dados discursivos desta investigação. Todas foram muito importantes para a realização deste trabalho. Meu muito obrigado.

À amiga e Profa. Ms. Francicleide Cesário de Oliveira Fontes, minha orientadora para assuntos da ABNT. Sou grato pelo carinho e atenção em alguns momentos de dúvidas e incertezas. Sempre esteve ao meu lado. Meu obrigado pelo apoio e disponibilidade. Que Deus te retribua toda essa dedicação.

Ao Diretor da UFERSA/Campus Angicos, Prof. Dr. Araken de Medeiros Santos, pelas palavras de força e coragem diante das dificuldades para conciliar trabalho e estudo.

À Direção da Escola Estadual Professor Francisco Veras, na pessoa do diretor e Prof. Ms. João Reinaldo Ferreira, pela credibilidade e confiança depositadas em nosso trabalho e pela disponibilidade do ambiente escolar quando se fez necessário em alguns momentos da nossa pesquisa.

Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo,
todos nós sabemos alguma coisa, todos
nós ignoramos alguma coisa, por isso
aprendemos sempre.

Paulo Freire (1987).

RESUMO

Esta pesquisa investigou os saberes necessários para as práticas do letramento literário no Ensino Médio a partir do discurso de professores de Literatura de uma escola da rede pública estadual da cidade de Angicos/RN. A análise se deu no sentido de descrever, com base nas experiências desses professores, os saberes mobilizados em sua prática pedagógica para a formação de leitores literários no espaço escolar. Para tanto, julgou-se necessário compreender como os professores foram preparados no âmbito da formação pessoal e profissional para a docência do ensino de Literatura no Ensino Médio e quais os conhecimentos pedagógicos que possuem. Nesta perspectiva, foram adotados os parâmetros da pesquisa qualitativa, de cunho sócio histórico, por compreender que estes possibilitam uma reflexão maior dos sentidos atribuídos pelos sujeitos-professores. Os dados necessários à investigação são constituídos pelas respostas dadas a um questionário e uma entrevista coletiva, instrumentos que permitiram descrever os sujeitos da pesquisa, suas concepções de ensino e as condições das práticas metodológicas aplicadas em sala de aula. Verificou-se, portanto, que, a partir da inserção do texto literário como fator humanizador em sala de aula, com o auxílio dos saberes e concepções oriundos da sua formação docente, que devem se fazer presentes na prática pedagógica, os professores podem colaborar para a formação sócio-político-cultural do indivíduo, para a qualidade do ensino e para uma aprendizagem significativa e transformadora da Literatura no Ensino Médio.

Palavras-chave: Formação de docentes do Ensino Médio. Saberes de docentes. Ensino de literatura. Letramento. Letramento Literário.

ABSTRACT

This research investigated the knowledge needed for literacy literacy practices in High School from the discourse of teachers of Literature of a school of the state public network of the city of Angicos / RN. The analysis took the form of describing, based on the experiences of these teachers, the knowledge mobilized in their pedagogical practice for the formation of literary readers in the school space. Therefore, it was considered necessary to understand how the teachers were prepared in the scope of personal and professional training for the teaching of Literature teaching in High School and what pedagogical knowledge they have. In this perspective, the parameters of the qualitative research, of socio-historical history, were adopted, since they allow a greater reflection of the meanings attributed by the subjects-teachers. The data necessary for the investigation are constituted by the answers given to a questionnaire and a press conference, instruments that allowed to describe the research subjects, their conceptions of teaching and the conditions of the methodological practices applied in the classroom. It was verified, therefore, that, from the insertion of the literary text as a humanizing factor in the classroom, with the help of the knowledge and conceptions derived from its teacher training, which should be present in the pedagogical practice, teachers can collaborate to The social-political-cultural formation of the individual, for the quality of teaching and for a meaningful and transformative learning of Literature in High School.

Palavras-chave: Training of high school teachers. Teacher knowledge. Literature teaching. Literature. Literary Literature.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFIRSE – Associação Francófona Internacional de Pesquisa Científica em Educação.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

IES – Instituição de Ensino Superior.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PSV – Processo Seletivo Vocacionado.

POSEDUC – Programa de Pós-Graduação em Educação.

PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício.

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

SENACEM – Seminário Nacional do Ensino Médio.

SEL – Seminário de Educação e Leitura.

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Fachada da escola.	65
Figura 2 – Biblioteca da Escola – Espaço de Leitura	66
Figura 3 - Sala de aula de Literatura.	67
Quadro 1 - <i>Categorização dos Saberes Docentes</i>	41
Quadro 2 - Saberes do Conhecimento necessários à docência de Literatura.....	53
Quadro 3 - Saberes Pedagógicos necessários à docência de Literatura	53
Quadro 4 - <i>Saberes da Experiência</i> à docência de Literatura	54
Quadro 5 - Critérios de seleção da escolha do lócus da pesquisa	65
Quadro 6 - Matrículas – Ensino Médio/2014 – Escola Estadual Professor Francisco Veras	67
Quadro 7 - Critérios de seleção da escolha dos sujeitos da pesquisa	68
Quadro 8 - Sujeitos participantes – Nível de formação.	69
Quadro 9 - Perfil de atuação docente dos sujeitos da pesquisa.....	70
Quadro 10 - A importância de ensinar Literatura no Ensino Médio.	92
Quadro 11 - Características do professor de Literatura.....	95
Quadro 12 - Saberes necessários para as práticas de Letramento Literário.....	100
Quadro 13 - Saberes da Experiência	100
Quadro 14 - Saberes Pedagógicos	101
Organograma 1 - Dificuldades na experiência de ensinar Literatura.....	88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 SABERES DOCENTES NO ENSINO DE LITERATURA: NOVAS PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	22
1.1 A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO ATUAL – (RE) SIGNIFICAÇÕES À PRÁTICA DOCENTE	23
1.2 SABERES DOCENTES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA – CONCEITOS (RE) CONSTRUÍDOS NA FORMAÇÃO.....	29
1.2.1 Tipologia dos Saberes Docentes dentro da prática educativa	35
1.3 O ENSINO DE LITERATURA – IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES.....	42
1.3.1 O professor de Literatura e os desafios nas práticas de letramento literário	45
1.3.2 Saberes necessários à docência de Literatura no Ensino Médio	51
2 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	56
2.1 NATUREZA DA PESQUISA	57
2.2 A PERSPECTIVA SOCIO-HISTÓRICA NA PESQUISA QUALITATIVA.....	61
2.3 BAKHTIN E SUAS (INTER) RELAÇÕES COM A PESQUISA.....	63
2.4 LÓCUS DA PESQUISA	64
2.5 SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	67
2.6 INSTRUMENTOS DA PESQUISA	70
2.6.1 Questionário	71
2.6.2 Entrevista Coletiva	71
2.7 CORPUS DA PESQUISA	73
2.8 FASES DA PESQUISA.....	73
2.8.1 Fase 1 – Encontro com os sujeitos e entrega do questionário	73
2.8.2 Fase da Entrevista	74
2.8.3 Organização dos Dados do Questionário.....	75
2.8.4 Organização dos dados da Entrevista – Categorias de Análise.....	75
3 A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES MOBILIZADOS POR PROFESSORES DE LITERATURA: ANÁLISE DOS DADOS.....	77
3.1 SABERES DE PROFESSORES DE LITERATURA: A CONSTITUIÇÃO DO SER DOCENTE.....	79
3.2 A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES: O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	83
3.3 PERCURSO DA FORMAÇÃO À DOCÊNCIA: DESAFIOS NO ENSINO DE LITERATURA	85
3.4 O ENSINO DE LITERATURA: RELAÇÕES NA MOBILIZAÇÃO DOS SABERES NA PRÁTICA DOCENTE.....	89

3.5 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA LITERATURA: REFLEXÕES SOBRE O PERFIL DOCENTE.....	92
3.6 SABERES NECESSÁRIOS ÀS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO: O DISCURSO DOCENTE.....	96
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS.....	105
APÊNDICES	111

INTRODUÇÃO

“A literatura não corrompe nem edifica, portanto, mas, trazendo livremente o que chamamos de bem e o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”.

Antônio Cândido (1995, pág.252).

No que diz respeito ao trabalho com a Literatura no Ensino Médio, estudiosos vêm tentando formular propostas específicas para a questão do letramento literário, apontando, contudo, para questões que ainda não foram discutidas, como, por exemplo, a constituição dos saberes de professores que lecionam essa disciplina.

No atual cenário da educação, as discussões sobre os saberes docentes encontram-se em expansão, de modo que vêm se inserindo no debate referente à formação de professores.

Particularmente, a literatura sempre esteve presente em minha trajetória pessoal, seja a partir de uma canção, poesia, pintura, ou na forma de um conto ou romance. E reconheço que esta é uma forma de manifestação cultural importante na formação humana, capaz de mostrar o mundo de outra maneira.

Recordo que, no Ensino Fundamental, as aulas de Língua Portuguesa abordavam os textos literários contidos nos livros didáticos, geralmente, poesias/poemas, crônicas, fábulas entre outros. Dessa forma, acredito que, mesmo de forma inconsciente, os professores já desenvolviam um trabalho no que concerne à mobilização dos saberes docentes inerentes à prática pedagógica no despertar pela leitura literária.

Na época de 1990, iniciei os estudos no antigo Segundo Grau, hoje Ensino Médio e, naquele momento, tive um encontro mais próximo com a Literatura, diria que de uma maneira mais elementar, pois, a área de linguagem era distribuída em três disciplinas (Língua Portuguesa – Redação – Literatura), conforme o que estabelecia o currículo escolar. Inclusive, algumas instituições de ensino ainda seguem esse padrão, principalmente no ensino privado.

Ao refletir sobre aquelas aulas, percebo que, muitas vezes, os docentes buscavam, no ensino da linguagem, o momento da análise do texto, seguindo a

perspectiva fragmentada a partir de trechos de textos literários, que eram utilizados, não raro, apenas como pretexto para análise da gramática. Desse modo, o aluno somente tinha contato com o texto literário em uma perspectiva de formação de um leitor habitual.

Em outras palavras, eram oportunizados aos alunos apenas momentos de *deleite* (ler por ler), não lhes permitindo manifestar o que há de mais belo no ser humano, a arte da sensibilidade. Esta, através das práticas de leitura, pode ajudar a ampliar, renovar e libertar qualquer indivíduo pelo processo de interação, fator relevante nesse momento de descobertas.

Mas, o meu encontro com a literatura aconteceu, realmente na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, no ano de 2001, quando, durante o curso de graduação em Letras, tive a oportunidade de atuar como monitor nas disciplinas de Teoria da Literatura I e Literatura Brasileira II. Nesse momento, percebi a plurissignificação de sentidos que a Literatura proporciona, surgindo, assim, o interesse maior pela disciplina e pela constituição do leque de saberes docentes inerentes ao seu ensino, mediante a interlocução entre a formação acadêmica e a experiência profissional. Como consequência, comecei a entender que, para o desenvolvimento de uma prática docente, faz-se necessário a construção de determinados conhecimentos e habilidades a serem mobilizados no exercício dessa prática.

Em decorrência desses fatos, a temática sobre os saberes docentes e sua mobilização pelos professores de Literatura do Ensino Médio, despertou-me a atenção desde o curso de graduação. Nessa época, a preocupação dos professores da área de Literatura pautava-se, muitas vezes, na transmissão dos conteúdos a partir de modelos de disciplinas como Teoria da Literatura I, Literatura Brasileira I, II e III, Literatura Portuguesa, dentre outras. Contudo, durante a disciplina Estágio Supervisionado II, realizado em turmas do Ensino Médio, percebi a necessidade de refletir melhor sobre o exercício da prática docente no ensino de Literatura, visto que engloba uma das subáreas do curso de Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas (Análise Linguística/ Produção de Textos e Literatura) e pelo fato dos alunos-estagiários serem encaminhados para o campo de estágio por afinidade com uma dessas áreas da linguagem.

No anseio de conhecer mais a Literatura e de um dia, quem sabe, lecionar a disciplina, iniciei um trabalho de incentivo à leitura do texto literário em turmas de pré-vestibulandos de um cursinho organizado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, no campus avançado Prefeito Walter de Sá Leitão, na cidade do Assu/RN. O projeto visava preparar os alunos concluintes de escolas públicas da cidade e região para o Processo Seletivo Vacionado – PSV e, ao mesmo tempo, contava como carga horária no cumprimento da disciplina Estágio Supervisionado II, do curso de Letras.

Com relação a essa experiência, posso afirmar que foram muitas as dificuldades na mobilização dos saberes e de estratégias metodológicas na prática de ensino para com a linguagem literária. Entretanto, a maior delas se relacionava ao *como fazer pedagogicamente* um trabalho envolvente com aqueles jovens que tinham em mente apenas compreender as obras literárias que seriam cobradas no vestibular, sem ter nenhum contato anterior com aquele tipo de linguagem.

Nesse sentido, desenvolvi um trabalho intenso, provocando um processo de interação entre leitor e obra, na busca pela compreensão da mensagem e da inserção da linguagem nova ao vocabulário daqueles discentes. Pelos depoimentos dos alunos ao término daquele estágio, acredito que a orientação foi salutar.

Depois, no período de 2004 a 2007, já em sala de aula, na qualidade de professor provisório de Linguagem, na Escola Estadual Professor Francisco Veras – Angicos/RN, fui vivenciando, no cotidiano, as dificuldades em trabalhar com a inserção da leitura de Literatura no processo ensino-aprendizagem da clientela do Ensino Médio. Por conseguinte, busquei alternativas para suprir tais necessidades.

Nos encontros pedagógicos, realizados no contexto escolar, os colegas professores mostravam os problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos na tentativa de compreender melhor a sua prática educativa e encontrar uma maneira mais envolvente de se trabalhar a partir do texto literário. No entanto, percebi que as principais barreiras centravam-se na metodologia para o desempenho docente, nas atividades pedagógicas para a inserção de pontos fundamentais no trabalho com a literatura como o incentivo à leitura, análise e interpretação dos textos literários selecionados para as aulas. Assim, fui motivado a refletir sobre a construção dos saberes docentes durante o processo de formação e

que permeiam o trabalho didático-pedagógico nas aulas de Literatura no Ensino Médio.

A realização desta pesquisa pode ser justificada, então, por inquietações acerca desses saberes, da formação docente e da constituição de professores-leitores, as quais surgiram a partir de minhas experiências profissionais enquanto professor de Literatura do Ensino Médio, na Escola Estadual Professor Francisco Veras – em Angicos/RN e de leituras a respeito da temática, mesmo antes do ingresso como professor efetivo, por concurso público, para o quadro da Secretaria do Estado da Educação e da Cultura do RN, em julho de 2007. Essa experiência profissional foi um momento singular para repensar a minha prática enquanto docente e entender que existem vários problemas no contexto escolar, tais como indisciplina, ausência da família, falta de interesse dos alunos nas competências de leitura e escrita, assim como, despreparo do professor da área de Literatura para o desenvolvimento do despertar pela leitura, atividade que, se bem realizada pode favorecer bastante a produção de conhecimentos e que o ato do escrever depende também do ato de ler.

Sem dúvidas, vivenciei várias experiências no mundo da sala de aula de Literatura, desde a realização de projetos exitosos, na tentativa de formar leitores e mobilizar as práticas de leituras dos alunos, até planos fracassados. Tudo isso me provocou a querer ampliar os conhecimentos. Posto isso, concomitante ao trabalho como professor, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação/POSEDUC-UERN, no semestre 2013.1, na condição de aluno especial. Cursei a disciplina *Leitura como Prática Dialógica*, que me abriu a mente no sentido de contribuir significativamente acerca da definição de leitura enquanto prática social no nosso repertório de conhecimentos. Essa experiência pôs ainda em clarividência alguns questionamentos iniciais, como também provocou outros.

Durante os encontros proporcionados pela disciplina, adentrou-se nos estudos sobre as teorias e concepções de leitura como prática dialógica, compreensão leitora, além de se aprofundar questões referentes ao letramento literário. Observou-se, pois, que há muito a aprender dentro desse universo interativo de significações sobre a perspectiva leitora. O aprofundamento teórico proporcionou a criação de um repertório fundamentado em discussões propostas por

estudiosos como João Wanderley Geraldi (1997), Percival Brito (2003), Daniel Pennac (1998), Márcia Abreu (2001), entre outros que discutem pressupostos sobre as práticas de leitura no contexto social e que permitem questionar o papel da leitura na formação e desenvolvimento humanos dos sujeitos leitores do Ensino Médio.

Desejoso de levar adiante a experiência iniciada no Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, me submeti à seleção como aluno regular. Aprovado iniciei o curso no semestre letivo 2013.2, cursando várias disciplinas significativas ao meu objeto de estudo, dentre elas: *Seminário de Pesquisa e Formação Docente*, realizada no semestre 2014.1, a qual norteou acerca da base teórico-metodológica desta pesquisa, auxiliando-me a delinear o percurso a ser trilhado no decorrer do processo investigativo; *Prática de Docência*, no semestre 2014.2, cujo objetivo era, a partir de leituras e pesquisas na área das Ciências da Educação, explorar novas concepções, acerca das temáticas ligadas à formação docente, identidade profissional docente, saberes docentes, entre outros conteúdos ligados à prática pedagógica do professor. Essa disciplina permitiu o aprofundamento da base teórica deste estudo, de modo que pude relacioná-la à formação de professores de Literatura, haja vista que um dos eixos norteadores trilha na perspectiva da mobilização dos saberes de docentes no ensino dessa disciplina do Ensino Médio.

Ao analisar tais contribuições, é possível perceber o avanço dado com relação à definição do quadro teórico acerca dos pontos elencados dentro desta investigação. Desse modo, pode-se sistematizar o olhar que o pesquisador deve ter com relação ao seu objeto de estudo e aos aspectos intrínsecos relacionados à abordagem, a partir das concepções, formas e mecanismos que aprimoraram o debate em sala de aula nessa disciplina.

Dado esse interesse, compreende-se que a realização desta pesquisa contribui para os estudos da linha de pesquisa *Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente* do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – POSEDUC/UERN, pelo fato de que reflete entre seus eixos: a formação docente e suas práticas em espaços de ensino (Educação Básica e Ensino Superior) nas diversas áreas de

conhecimento, bem como em outros espaços sociais que demandam práticas formativas.

Assim, o foco deste trabalho – os saberes docentes mobilizados na prática pedagógica dos professores de Literatura do Ensino Médio, mantém uma conexão dialógica com os objetivos da linha de pesquisa na qual se insere esta investigação, porque, ao pensar os saberes docentes necessários para uma abordagem voltada para o letramento literário nessa modalidade de ensino, ressalta a necessidade de se reconhecer a Literatura pelo seu valor simbólico e caráter humanizador e social dentro da sociedade, de um modo geral, e das práticas pedagógicas dos professores.

Dessa forma, considera-se o texto literário como um utensílio de utilidades múltiplas para a formação do sujeito que, ao ter contato com ele, surpreende-se na identificação de seu reflexo, de seu mundo.

Já que essa área de conhecimento encontra-se em expansão no meio acadêmico, científico e profissional docente, almeja-se a concretização deste trabalho de forma séria e comprometida com a produção científica em torno da temática, priorizando a inter-relação das áreas de Educação versus Linguagem.

Por consequência, são apresentadas as contribuições no âmbito da produção acadêmica do *Grupo de Pesquisa em Formação e Profissionalização do Professor*, do POSEDUC (BARBALHO; PIMENTA JUNIOR, 2015); (BARBALHO; BENEVIDES, 2014), resultantes das várias fases deste Mestrado em Educação.

A pesquisa justifica-se ainda pelo fato de contribuir com reflexões significativas acerca do ensino de literatura e da formação docente, bem como por despertar o surgimento de novas estratégias para o trabalho com o texto literário em sala de aula do Ensino Médio, a partir de reflexões elencadas e do interesse dos docentes da área.

A problemática que envolve as dificuldades em realizar um trabalho mais consistente no ensino da Literatura deve-se ao fato, talvez, da existência de lacunas advindas do processo de formação docente, relacionada à falta de vivência com a leitura literária ou à ausência de conhecimento e saberes sobre Literatura que os professores enfrentam na sua prática. Percebe-se, por exemplo, que um dos dilemas do magistério paira justamente nas barreiras encontradas em aulas de

leitura, principalmente no acesso ao texto literário, diria não só o acesso, mas o encontro do entre leitor e texto, momento fundamental nessa interação.

Nesse sentido, pretende-se, aqui, responder ao seguinte questionamento: quais saberes docentes são mobilizados no exercício da prática pedagógica dos professores de Literatura no Ensino Médio? Para tanto, elencou-se como o objetivo geral desta investigação analisar os discursos de professores de Literatura do Ensino Médio que descrevem os saberes mobilizados em sua prática pedagógica para a formação de leitores literários no espaço escolar. De modo mais específico, então, objetiva-se:

I) compreender a importância que os professores atribuem à construção desses saberes no âmbito da formação pessoal e profissional para a docência no ensino de Literatura;

II) descrever o contexto da formação docente e, por último;

III) interpretar como o letramento literário é visto no contexto da formação de professores de Literatura do Ensino Médio.

Assim sendo, é pertinente a reflexão sobre os saberes provenientes da formação, que são mobilizados pelos professores no trabalho pedagógico no ensino de Literatura do Ensino Médio, haja vista que ainda não têm alcançado os objetivos a que se propõem – a formação de leitores críticos, criativos e dinâmicos de textos literários e não literários, e a inserção de práticas cotidianas de leitura, o que aponta para a necessidade de rever essa prática escolar, bem como redefinir o papel do ensino de Literatura na disciplina de Língua Portuguesa.

Portanto, entende-se que os docentes precisam trabalhar com atividades que sensibilizem o aluno, levando-o a criar seu próprio repertório de leituras, principalmente o literário, por meio da interatividade e imaginação, facilitando o acesso aos livros, além de mobilizar a fantasia e instigar os leitores a buscarem suas próprias soluções.

Através dessa reflexão, constata-se, pois, a necessidade de ampliação dos estudos que envolvem a problemática dos saberes docentes que mobilizam as práticas pedagógicas no ensino de Literatura. Deve-se possibilitar novas abordagens com relação ao texto literário em sala de aula no Ensino Médio, de forma que se busque o acesso do aluno ao letramento literário e maneiras de aprendizagens para

o engrandecimento pessoal enquanto ser humano libertário, capaz de fazer suas escolhas de leituras numa sociedade de culturas diversas.

Dito isto, a investigação aqui levantada vem a contribuir para que os professores de Literatura do Ensino Médio possam refletir sobre as suas concepções e saberes, sobre suas práticas de leitura, de modo que possam aprimorar o ensino da leitura literária, criando nos seus discentes um senso crítico e participativo na sociedade.

Para melhor organização das ideias propostas, o texto está estruturado em três capítulos, além da Introdução, Conclusão, Referências e Apêndices.

A Introdução, como já visto, apresenta reflexões iniciais acerca da temática, a justificativa, a problemática, a questão que orienta a pesquisa e os objetivos traçados.

O primeiro capítulo, intitulado *Saberes Docentes no Ensino de Literatura: novas perspectivas na formação de professores*, apresenta os aportes teóricos que guiaram as interpretações, os quais abordam os conceitos sobre saberes docentes, formação docente e ensino de Literatura. Nele são tecidas também reflexões sobre saberes de professores de Literatura no acesso ao letramento literário.

O segundo capítulo mostra o percurso teórico-metodológico da pesquisa, a trajetória percorrida para o seu desenvolvimento, detalhando o contexto (cenários escolhidos e sujeitos que deram vida ao *corpus* da pesquisa) e a metodologia adotada.

No terceiro capítulo, intitulado *A Construção dos Saberes Docentes Mobilizados por Professores de Literatura: análise dos dados*, constam as análises do *corpus* da pesquisa, construído por meio da aplicação de questionários e da realização de entrevista coletiva, cujos enunciados dialogam acerca do percurso de formação enquanto professores de Literatura e da construção dos saberes necessários às práticas de letramento literário no Ensino Médio.

Na conclusão, tem-se algumas considerações finais - com base em reflexões de pesquisadores e estudiosos, bem como a partir dos enunciados das professoras sujeitos dessa pesquisa -, acerca dos saberes docentes adquiridos na formação de professores de Literatura, que permeiam a sua prática docente de letramento literário no Ensino Médio.

As referências, por sua vez, apresentam as obras que nortearam a condução desta investigação. Já nos apêndices, estão dispostos os documentos necessários para o andamento desta investigação, desde a solicitação de autorização para a pesquisa, entregue à gestão da escola – cenário desta pesquisa; o termo de consentimento livre e esclarecido, assinado pelas professoras partícipes da pesquisa, tornando-as cientes dos objetivos do trabalho e do destino dos dados gerados; os questionários e entrevista coletiva junto às professoras; até os dados gerados por estes instrumentos investigativos.

1 SABERES DOCENTES NO ENSINO DE LITERATURA: NOVAS PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo, é proposta uma discussão acerca dos saberes docentes que permeiam a prática educativa de professores, no que diz respeito aos aspectos teórico-práticos advindos da formação, para, em seguida, tratar desses saberes, especificamente na área de Literatura, levando em consideração a relação da construção desses saberes que são mobilizados nas aulas de Literatura, no Ensino Médio.

No cenário atual da educação brasileira, a temática dos saberes docentes tem se mostrado uma área um tanto recente, o que vem demandando estudos sob diferentes perspectivas. Somente a partir da década de 1990 se buscou novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado e aprendido. Desde então, passou-se a estudar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: individual, profissional, e outros. É nesse ângulo, portanto, que se insere a presente reflexão acerca dos saberes de professores mobilizados nas práticas pedagógicas em aulas de Literatura no Ensino Médio.

Os saberes (re)construídos na docência surgem como temática de discussões, investigações, produções e publicações, nas últimas décadas, por parte de estudiosos que têm o propósito de construir um aporte teórico-prático voltado à efetivação dos conhecimentos, saberes e habilidades referentes ao desenvolvimento da atuação docente.

Discutir a constituição desses saberes atrelados à formação docente, em uma área específica de atuação, como a Literatura, relacionando-a à Educação, é o propósito neste capítulo, tendo em vista que a sociedade brasileira contemporânea cobra dos professores posturas que ultrapassem suas atribuições no plano individual, nas formas de desenvolver a prática pedagógica nessa disciplina, na tentativa de se construir uma aprendizagem significativa a partir da mobilização desses saberes.

Assim, optou-se por apresentar, inicialmente, um enfoque sobre a formação docente no contexto atual da Educação, no intuito de se compreender as especificidades e a relevância da dimensão pedagógica. Na sequência, traz-se uma reflexão acerca da base teórica sobre os saberes docentes, os saberes de professores de Literatura, o ensino de Literatura, adentrando pelo viés do campo do letramento literário.

1.1 A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO ATUAL – (RE) SIGNIFICAÇÕES À PRÁTICA DOCENTE

Nesta seção, o enfoque dado diz respeito à formação no contexto atual da educação, com um olhar para a docência. O objetivo é compreender, nas suas especificidades, o papel da formação e sua relevância na dimensão pedagógica.

As pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para uma reflexão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. A partir disso, os saberes docentes ou saberes dos professores têm sido objeto de discussão por parte de um grande número de estudiosos, para mostrar a sua importância na formação, na atuação e no desenvolvimento profissional.

Vale frisar que tais saberes não podem estar desvinculados de outras dimensões do ensino, nem da profissão, formação, enfim, da profissionalização docente.

Nos anos 90, na tentativa de qualificar a formação docente, o foco das investigações passou a priorizar a formação do professor pesquisador, inserida no patamar de profissional reflexivo. Daí surgiram várias críticas aos programas de formação de professores que concebiam e formavam profissionais como técnicos, na medida em que entendiam a atividade profissional e a formação docente de forma simplista e positivista, apontando um distanciamento entre teoria e prática.

Tardif (2006) compartilha dessa ideia e avalia que os cursos de formação de professores são, normalmente, programados de acordo com um modelo *aplicacionista*, no qual os estudantes cursam, num primeiro momento, as disciplinas específicas e, só depois, vão ao campo de estágio *aplicarem* os conhecimentos adquiridos com as disciplinas teóricas. Nesse contexto, a pesquisa, a formação e a

prática são vistas de forma isolada, o que favorece uma formação docente de baixa qualidade.

Na busca da compreensão sobre *formação docente*, é preciso primeiro entender o significado do que é *formação*. No “*Dicionário em Construção – Interdisciplinaridade*” (FAZENDA, 2001), há dois conceitos para responder a tal questão. O primeiro, tecido por Batista (*apud* FAZENDA, 2001, p. 36), afirma que a *formação* implica no “reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica dessas trajetórias, assumindo a provisoriedade de propostos de determinada sociedade”. Aponta também que a formação proporciona uma forma, sem modelá-la. Pode-se dizer, então, que é “algo inacabado, com lacunas, mas profundamente comprometido com a maneira de olhar, explicar e intervir no mundo”.

Já Donato (*apud* FAZENDA, 2001, p. 36), por meio de uma hermenêutica do termo, apresenta “[...] formação como ação de formar [...]”, do latim *formare* – que, como verbo intransitivo, significa *dar forma* e, como verbo pronominal, corresponde a ir desenvolvendo uma pessoa. Destaca, ainda, concepções de formação docente vinculadas a enfoques reprodutivistas, construtivistas, sócio críticos e outros.

No entanto, compreende-se que a *formação* não é um processo estático, mas que acontece na dinâmica do desenvolvimento pessoal/profissional, além de sofrer a interferência do período e do contexto histórico em que este desenvolvimento ocorre.

Nesse sentido, o educador Paulo Freire (1996) se refere à *formação* como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação, haja vista a formação não acontecer por mera acumulação de saberes mais em uma junção de vários pontos que se conectam na produção intelectual do conhecimento (livros, professores, aulas e outros).

Para o pesquisador Antonio Nóvoa (2002), a *formação* define-se a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva, através do pensamento autônomo, no qual uma identidade, que é também uma identidade profissional, pode ser construída como um processo interativo e dinâmico. Em suas palavras:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica

sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 2002, p. 57).

O autor defende, então, que a *formação* não acontece somente por determinados aspectos, como treinamentos, palestras, cursos etc., mas, sim, através da reflexão sobre a prática, posta em ação e depois analisada sob o prisma do (re)fazer pedagogicamente. Dessa forma, acredita que se alicerça, uma prática docente embasada teoricamente.

Nessa perspectiva, segue o conceito de *formação* de professores elaborado por Garcia (1999), o qual dialoga com alguns teóricos citados anteriormente, por isso a opção em adotá-lo nesta discussão. Segundo o autor:

A Formação de Professores é área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p.26).

Conforme o trecho acima, entende-se que a *formação docente* é uma área de investigação que busca compreender os processos de construção dos conhecimentos e como estes são mobilizados na prática dos professores, estabelecendo-se uma relação entre elementos teórico-práticos, haja vista ser no cotidiano que acontece a construção da identidade profissional.

Posto isso, é mister adentrar nas questões conceituais do termo valendo-se de contribuições como a de Jorge Larrosa (2003, p.12. Grifos do autor), ao afirmar que a ideia tradicional de formação tem duas faces: “formar significa, de um lado, dar forma e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes. Por outro, levar o homem até a *conformidade* em relação a um modelo ideal do que é “*ser humano*” que foi fixado e assegurado de antemão”. O autor explica melhor essa ideia, quando diz:

A minha proposta seria pensar formação sem ter uma ideia 'prescrita' de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização. Algo assim como um devir plural e criativo, sem padrão nem projeto, sem uma ideia prescritiva de seu itinerário e sem uma ideia normativa, autoritária e excludente de seu resultado, disso a que os clássicos chamavam 'humanidade' ou plenamente humano (LARROSA, 2003, p.12. Grifos do autor).

Com efeito, é necessário compreender a *formação* como algo que acontece de maneira gradual no exercício da docência, sem imposição ou normatização, mas que se realiza de forma simultânea às várias atribuições no fazer pedagógico em sala de aula.

Ainda na tentativa de entender o processo de *formação*, deve-se estabelecer uma relação mais próxima entre a universidade e a escola, de modo que se tenha uma associação entre o campo de formação e o campo profissional. Isso porque os estudos e pesquisas recentes na área de Educação mostram que os professores exercem papel imprescindível no processo de mudança social.

Diante das inovações curriculares, interdisciplinaridade, sala-ambiente, ciclos de aprendizagem e os avanços tecnológicos, o sistema educacional requer dos professores novas exigências de atuação profissional e novos saberes pedagógicos, que nem sempre tiveram lugar em sua formação. Por essa razão, ao se pensar um currículo de formação docente, a ênfase na prática pedagógica como atividade formadora deve ser um ponto fundamental, um princípio norteador para o futuro professor.

Garcia (1999) contribui para essa reflexão ao focar que a *formação* pode adotar diferentes aspectos, de acordo com o sentido que se atribui ao objeto da formação, ou à concepção que se tem do sujeito. Para ele, a *formação* pode ser compreendida a partir de três aspectos: como função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser, que se referem, respectivamente, aos conceitos, aos procedimentos e às atitudes; como processo de desenvolvimento e de construção da pessoa que se realiza em detrimento de um processo de maturação interna e de possíveis experiências dos sujeitos; e como instituição, quando se refere à organização da entidade que planeja e desenvolve as atividades de formação docente.

Para compreender essa concepção de *formação*, Garcia (1999) faz distinção entre três outros conceitos: a *autoformação*, em que o indivíduo participa de modo independente e tem sua responsabilidade nos processos e fins da própria formação; a *heteroformação*, segunda a qual o ser se desenvolve e se estrutura de forma externa, sofrendo interferência de especialistas e/ou teorias diversas, sem muito envolvimento do sujeito que participa; e a *interformação*, entendida como uma ação educativa entre os futuros professores ou entre professores em processo de aperfeiçoamento dos conhecimentos.

Dessa forma, pode-se afirmar que o aprender contínuo é essencial, e o professor deve ser o responsável por sua própria formação. Logo, é através da *autoformação* e da *interformação* (GARCIA, 1999) que os docentes podem consubstanciar sua aprendizagem de modo a ampliar seu desenvolvimento pessoal e profissional de forma autônoma.

Por consequência, compreende-se que a *formação docente* é um processo permanente e que envolve a valorização identitária e profissional dos professores, o que resulta na transformação da prática docente, decorrente da ampliação de sua consciência crítica sobre essa mesma prática.

Diante das transformações significativas que vem ocorrendo no cenário educacional e das novas possibilidades relativas à formação de professores em todas as áreas da educação, uma nova postura no papel do professor tem sido cobrada, aquela que atenta para os saberes da atualidade.

De modo geral, a prática docente define o ensino como uma atividade complexa que se desenvolve em ambientes singulares, com situações imprevisíveis, carregadas de conflitos e que exigem conhecimentos para a proposição de soluções. Com esse enfoque, é necessário concordar que:

A formação de professores tem ignorado sistematicamente o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão (NÓVOA, 1995, p.24).

É notório que o referido autor oferece contribuições significativas para que haja essa necessidade de articulação entre a formação docente e os projetos desenvolvidos na escola junto aos seus docentes. Ademais, observa-se que a construção prática da formação de professores acontece cotidianamente, na execução das ações docentes no contexto escolar, e que deve ser reflexiva, no sentido de avaliar para saber se realmente está acontecendo a interligação de pressupostos teórico-práticos, elementos significativos nesse proceder.

Destarte, compreende-se que a definição de *formação* é susceptível a várias perspectivas, além de ser recorrente associar seu conceito ao desenvolvimento pessoal e profissional. De fato, Antônio Nóvoa (1997) aponta novas abordagens a respeito da *formação* de professores, saindo de uma perspectiva no terreno profissional, pessoal e de organização, a partir do contexto escolar. Ele alerta, inclusive, que a *formação de professores* tem ignorado o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se” (NÓVOA, 1997, p. 26).

A concepção de prática como a aplicação do conhecimento científico no contexto escolar, comumente situada no final do currículo de formação inicial docente, às vezes, depende do tipo de formação oferecida, pela maioria das universidades, aos estudantes que cursam licenciaturas. Esse tipo de formação é considerado descontextualizado e sem articulação entre as diferentes áreas que compõem o currículo escolar. Desse modo,

ocorre frustração e desconcerto por parte dos professores principiantes que tentam solucionar problemas aplicando os conhecimentos, as estratégias e técnicas que lhes foram ensinados na formação, mas que parecem inúteis nos primeiros momentos de sua atuação profissional (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p.190).

Para descartar, então, tais dificuldades é preciso uma articulação dos processos da formação inicial docente com a formação contínua, propiciando novos olhares, novos significados conceituais e novas formas de interpretação das ações educativas que perfazem o repertório de conhecimentos profissionais. Afinal:

O saber dos professores não é o conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele

e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua 'consciência prática' (TARDIF, 2006, p.14).

Conforme o trecho acima, a construção dos saberes ocorre cotidianamente, no contexto maior, em busca da aprendizagem significativa do aluno. Segundo Marcelo Garcia (1999), quando se fala em formação de professores, assume-se determinadas posturas, posições (epistemológicas, ideológicas, culturais), relativas ao ensino, ao professor e aos alunos.

Observa-se, pois, que o docente deve ser o responsável pelo seu processo de formação o qual, apesar de contínuo, permitirá que sejam construídos elementos de relevância para sua aprendizagem ao longo do exercício de sua profissão.

A esse respeito, Nóvoa (1995, p.26) adverte para o fato de que “a formação de professores precisa ser repensada e reestruturada, abrangendo as dimensões da formação inicial e da formação continuada”, pois, de pouco adianta a preocupação com a formação em nível superior sem que após ela tenha continuidade. Por isso mesmo, defende-se aqui uma política educacional de apoio e suporte para a formação continuada dos docentes do Ensino Básico e Superior, seja esta formação em serviço, subsidiada pelas redes de ensino, seja em nível de especializações, mestrados e doutorados, fornecidos pelas várias IES do país.

Em suma, compreende-se que a formação docente perpassa o desenvolvimento de saberes, sendo viável o professor aprimorar seus conhecimentos dia a dia na mobilização dos saberes inerentes à prática educativa, tornando-se sempre o mediador da aprendizagem dos seus alunos, pois o processo de formação e profissionalização docente, apesar de complexo, é contínuo e gradativo e precisa ser entendido no âmbito das políticas educacionais de modo articulado e coletivo.

Na sequência, será abordado como, no processo de formação, são construídos/mobilizados os saberes necessários no cotidiano da prática docente, elementos significativos que embasam o fazer pedagógico do professor.

1.2 SABERES DOCENTES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA – CONCEITOS (RE) CONSTRUÍDOS NA FORMAÇÃO

Neste capítulo, busca-se discutir o conceito de saberes docentes dentro de uma perspectiva teórica advinda de diversos estudos que abordam o tema, sua importância para a prática pedagógica e suas relações na vivência diária do professor.

O reconhecimento da existência de saberes específicos que caracterizam a profissão docente, os quais são desenvolvidos pelos professores nos processos de formação e no cotidiano de sua prática, é uma das grandes contribuições do movimento pela profissionalização do ensino, iniciado na década de 1980. Nesse período, diversos estudos internacionais influenciaram as pesquisas sobre a temática aqui no Brasil, a partir dos anos noventa, através da divulgação de obras como as de Tardif (1991) e de Gauthier et al. (1998).

Esses debates vêm se acentuando nas últimas décadas, tendo como centralidade a percepção de que o professor, em sua prática pedagógica, articula e mobiliza uma diversidade de saberes, numa perspectiva de construção e reflexão com busca na autonomia, visão cujos principais representantes são: Tardif (1991), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Saviani (1996), Freire (1996), Gauthier et al (1998), Pimenta (1999; 2002), Benevides (2005), entre outros. Os referidos autores têm contribuído grandemente para a formação, atuação e desenvolvimento profissional docente, e, por isso, tornam-se pressupostos para as reflexões ora apresentadas.

Ao discutir a definição de *saberes docentes* ou *saberes de professores*, inicialmente deve-se trazer à tona alguns posicionamentos assumidos com base em Gauthier (1998). O autor defende que esses saberes vão além do saber-fazer e explica que os saberes subjacentes ao ato de ensinar são compreendidos como um repertório de conhecimentos, isto é, “o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que servem de alicerce à prática concreta do magistério e que poderão, eventualmente, ser incorporados aos programas de formação de professores” (GAUTHIER, 1998, p.14).

Tardif (2006, p. 60) amplia essa compreensão, quando engloba “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”.

Diante desses argumentos, entende-se que o professor é um profissional possuidor de vários saberes e tem como função primordial orientar, educar e mediar a construção do conhecimento junto aos seus alunos, visando uma aprendizagem de qualidade. Por isso, o docente deve dispor de saberes específicos que orientem e configurem a sua prática, sendo, portanto, oportuno um conjunto de conhecimentos e habilidades que, ao serem integralizados e construídos possam ampliar de forma significativa o fazer docente.

No que diz respeito ao exercício da docência, os saberes dos professores

[...] são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas [...] o que se propõe a partir desse postulado é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. (TARDIF, 006, p.113).

É nessa perspectiva da mobilização dos saberes docentes que se entende que estes são construídos/reconstruídos na vivência diária da sala de aula ou na gestão da escola, apresentando-se continuamente, de forma integrada, no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem no contexto educacional.

Reconhecendo a importância dos saberes docentes, a partir das mudanças ocorridas na educação, percebe-se as exigências aos professores com relação a novos padrões, novas categorias, para a construção de um novo perfil profissional e de novas identidades docentes, que visam atender às necessidades da sociedade contemporânea. Por esse mesmo motivo, não se pode deixar de contextualizar o momento histórico, social, cultural político, dentre outros aspectos, em que se dá a formação e a prática docente.

No campo dos saberes, o enfoque é oportuno, uma vez que oferece embasamento mais sólido, no sentido de capacitar e nortear os professores a lidarem com as novas situações de ensino e aprendizagem, como também na produção de um cabedal de saberes que auxiliem de forma sistemática no fazer pedagógico, pois, como definem Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218), o saber docente é “como um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”.

Essa pluridimensionalidade do *saber profissional* dos professores é igualmente referendada por Tardif e Gauthier (1996, p.11), para quem “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”.

Por isso, é importante frisar que os saberes são construídos a partir das dimensões que circundam a prática docente, tornando-se coletivos por se formarem como um leque de habilidades pertinentes a qualquer instante na arte de ensinar.

Deve-se destacar ainda a contribuição de Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), um excelente estudo que traz reflexões sobre a temática.

Nela, o autor defende os princípios da *dialogicidade* e da *politicidade*, ou seja, da conscientização política dos indivíduos. O estudo tem como temática central o aspecto da *formação docente* ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia dos educadores. Segundo o pedagogo, os saberes indispensáveis à prática docente de educadores críticos, progressistas, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da *formação docente*.

Dessa maneira, Freire (1996) defende a necessidade da construção de dez saberes fundamentais à condução do processo ensino-aprendizagem. Pode-se dizer que tais saberes são elementos constitutivos da prática pedagógica de qualquer professor e seu repertório, construído na ação/reflexão, mediante concepções contextuais inferidas no exercício profissional. Esses saberes são, portanto,

essenciais e complexos, relativos, mutáveis, com valores ético-políticos e atravessados pelas questões sócio-culturais das sociedades, reconhecemos a importância de se formar professores que assumam essa concepção. Desse modo, a construção dos saberes está diretamente ligada ao contexto social, ao tempo, às condições materiais e aos aspectos sócio-histórico-culturais que fazem parte integrante do processo pedagógico (BENEVIDES, 2005, p.88).

Em concordância com Benevides, entende-se que esses saberes são significativos no desenvolvimento da prática docente, sendo eles plurissignificativos na formação dos professores, além de perpassar o âmbito no qual estão inseridos.

Nessa dimensão, ressalta-se que os saberes dos professores são originários de vários outros saberes adquiridos em suas atividades diárias. Os professores planejam, executam seu plano didático, escolhem metodologias que acreditam ser

condizentes à sua prática pedagógica, tratam da gestão da matéria e da sala de aula e, por isso, precisam utilizar diferentes *conhecimentos* necessários à consecução dos seus objetivos pedagógicos.

Assim, deve-se salientar que a construção dos saberes dos professores, que ocorre de forma gradativa, no cotidiano de suas práticas, não é algo a ser vivenciado somente a partir de cursos ou formação, mas, também por meio da reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e de reconstrução de sua identidade profissional. Por conseguinte:

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber do professor é o saber dele e está relacionado com a pessoa e a sua identidade, com a experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (TARDIF, 2002, p.10-11).

Percebe-se, então, que esse conceito é algo construído e vivenciado no cotidiano de ações educativas, no desenvolvimento de habilidades e competências. O professor, por sua vez, busca a construção de um repertório de conhecimentos, visando garantir a legitimidade da profissão junto aos demais membros que constituem o contexto educacional. Ele é uma figura significativa na mediação dialógica da aprendizagem, porque, através das suas múltiplas atribuições, planeja, mobiliza, constrói e executa, a partir dos seus conhecimentos, habilidades e competências. Ou seja, a formação docente acontece cotidianamente, na busca e na construção permanente dos saberes docentes necessários no processo de formação profissional, a fim de ressignificar a prática pedagógica.

É importante compreender que “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. (FREIRE, 1996, p.92). O que o autor pretende mostrar com suas palavras é que o professor deve lutar pela qualificação profissional, visando a consolidação da construção dos saberes para o aprimoramento da sua aprendizagem e, conseqüentemente, da sua prática.

Ainda segundo Freire (1996), a experiência enquanto aluno é basilar para o exercício da docência, que se terá ou que se está tendo simultaneamente. Nota-se que o autor busca sempre enfatizar a luta dos sujeitos a partir da realidade, tentando

compreendê-la e articulá-la com o contexto, que, na sua concepção, constitui condição *sine qua non* para libertação. O próprio texto do autor faz essa declaração, ao afirmar que “o grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática, é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade” (FREIRE, 1996, p.118).

Entretanto, é preciso reconhecer que os saberes profissionais dos professores não são apenas ligados à profissão, mas também exteriores a esta, já que são plurais e construídos não somente nas universidades ou nas práticas cotidianas docentes. Desse modo, pode-se dizer que os saberes dos professores, além de se consolidarem como plurais, se constroem ao longo do tempo, “[...] de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (TARDIF 2006, p. 64. Grifos do autor).

Por isso, os saberes profissionais que norteiam sua prática inserem-se na multiplicidade da atividade dos profissionais que atuam em diversas situações e que, portanto, necessitam agir de formas variadas, mobilizando diferentes habilidades e estratégias. Dessa forma, os saberes profissionais docentes são constituídos por diferentes saberes, matizes, e não por um saber específico.

Para Tardif (2006), o saber profissional encerra também aspectos psicológicos e psicossociológicos, pois exige do professor um conhecimento sobre si mesmo e um reconhecimento por parte dos outros. Por esse viés, o saber de professor constitui-se como um saber experiencial, pois é prático e complexo.

Saviani (1996, p.147), ao se referir a esses saberes docentes, introduz uma noção do trabalho do educador que ultrapassa a de professor, visto que “o ato produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, constitui o trabalho educativo que é próprio do educador.

O autor afirma que, sendo o processo educativo um fenômeno complexo, os saberes nele envolvidos também o são. Logo, identifica cinco categorias de saberes: o *saber atitudinal*, o *saber crítico-contextual*, os *saberes específicos*, o *saber pedagógico* e *saber didático-curricular*. Esses seriam, pois, os saberes que todo

educador deve dominar e que, portanto, devem integrar o seu processo de formação.

De acordo com Saviani (1996), os saberes docentes são os mecanismos construídos pelos docentes como uma ponte de ligação no desenvolvimento do fazer educativo, concretizando uma aprendizagem oportuna para seus alunos na mobilização da construção dos conhecimentos, habilidades e aptidões em sala de aula e operacionalizando uma ação conjunta nessa parceria de articulação que só tem a aprimorar a prática docente.

Vale ressaltar que tais saberes são re-significados e produzidos pelos professores “[...] em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p. 29), sendo nesse movimento de interação que acontece o compartilhamento de experiências através do processo coletivo.

1.2.1 Tipologia dos Saberes Docentes dentro da prática educativa

Neste momento, será apresentada a tipologia dos *saberes docentes* ou *saberes dos professores*, baseada em sua origem social e em seus modos de integração no magistério. Segundo Tardif (2006, p. 36-39), esses saberes são classificados como: *profissionais*; *disciplinares*; *curriculares* e *da experiência*.

Os saberes profissionais: são aqueles transmitidos pelas instituições de formação profissional e passam a ser incorporados à prática docente. Com base nessa concepção, o professor e o ensino constituem objetos de saber para as Ciências Humanas e para as Ciências da Educação.

Quanto à prática docente, não é apenas um objeto de saber das Ciências da Educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos, os quais apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo. Em outras palavras, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Os saberes disciplinares: são os saberes mais específicos, relacionados aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que dispõe a sociedade, como se

encontram nas universidades e sob a forma de disciplinas. Esses saberes emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Os saberes curriculares: correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos. Tais saberes já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos que os professores devem aprender a aplicar.

No entanto, a partir do momento em que os professores constroem os saberes da experiência, todos os demais saberes poderão ser retraduzidos por eles na forma de hábitos, ou seja, de um estilo pessoal de ensino, em *macetes*, em traços de personalidade, que se expressam por um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais, validados pelo trabalho cotidiano. Esses são os chamados saberes experienciais ou práticos.

Nesse sentido, Tardif (2002, p. 228), confirma que “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”. Com isso, o autor indica que os professores, como sujeitos principais que atuam com os alunos, possuem, utilizam e produzem saberes específicos à área de atuação na docência.

Sobre o saber experiencial, também pode ser incidido pelo saber da prática pesquisadora que, a princípio, todo professor deveria estar a par. De fato a pesquisa é algo de significação relevante para a prática docente, pois, permite aperfeiçoar os conhecimentos e habilidades na ação pedagógica. Sob esse ponto de vista:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer, o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.29).

Em seus estudos, Tardif, Lessard e Lahaye (1991), consideram como integrantes da prática docente os diversos tipos de saberes, sendo que a diferença está na relação do professor com cada um deles. Todavia, consideram que os saberes experienciais são o núcleo vital do trabalho docente, pois,

o que caracteriza de modo global, os saberes práticos ou da experiência, é o fato de originarem da prática cotidiana da profissão, e serem por ela validados. Assim, nossas pesquisas indicam que para os professores, os saberes adquiridos da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir dos saberes da experiência que o(a)s professores (a)s concebem os modelos de excelência no interior da profissão (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p.227).

Observa-se, então, que esse saber é o que representa toda prática profissional, pois norteia e amplia a experiência docente, agregando outros conhecimentos pertinentes ao dia a dia. É na experiência e pela experiência que são validados tais saberes.

Para Gauthier et al (1998), o saber, que é resultado de uma produção social, não se reduz apenas aos sujeitos pensantes, mas é fruto de uma interação entre sujeitos que o revisam e reavaliam-no, no interior de um processo dinâmico situado no tempo e no espaço.

Uma das particularidades desses estudos é que exploram a literatura internacional sobre o tema e traçam um panorama da evolução das pesquisas sobre a eficácia no ensino, visando extrair elementos que possam contribuir para a edificação de um repertório de saberes, trazendo como contributos duas categorias diferentes de saberes, o da *tradição pedagógica* e o da *ação pedagógica*.

A categorização feita por Gauthier et al (1998) é a que traz maiores indicações dos tipos de saberes que são mobilizados pelos professores, entretanto, é discutível a menção de que estes saberes formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece. Essa assertiva leva à crença de que os saberes estão disponíveis em um determinado lugar, ao qual o professor deverá recorrer sempre que precise usar um deles.

Segundo o autor, os saberes docentes são: *Disciplinares; Curriculares; Das Ciências da Educação; Da Tradição Pedagógica; Experienciais* e *Da Ação Pedagógica*. Segue, pois, a descrição de cada um desses saberes.

Disciplinares: são saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas; é conhecimento por eles produzidos a respeito do mundo. Em outras palavras:

Os saberes disciplinares correspondem às diversas áreas do conhecimento, aos saberes que se encontram à disposição da nossa sociedade tais como se acham hoje integrados à universidade sob a forma de disciplinas, no âmbito de faculdades e cursos distintos (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 59).

Tais saberes são, portanto, a base teórica/são os conhecimentos teóricos acerca das áreas do conhecimento, específicos de cada disciplina e que estão interligados à universidade, devendo ser repassados aos docentes no momento de formação.

Cabe dizer que o professor não produz esse tipo de saber. Mas, para ensinar, relaciona o seu saber àquele produzido por esses pesquisadores. De fato, ensinar exige conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina.

Curriculares: dizem respeito à natureza do saber curricular dos professores em seu contexto de ensino, tendo em vista que os programas escolares não são produzidos pelos professores, mas por outros agentes, na maioria das vezes funcionários do Estado ou especialistas das diversas disciplinas. Conforme Gauthier (1998, p.31), o professor deve *conhecer o programa* que constitui outro saber de seu reservatório de conhecimentos.

Das Ciências da Educação: são conhecimentos profissionais que, embora não auxiliem diretamente no ato de ensinar, fornecem noções sobre o sistema escolar, a evolução da própria profissão. Em síntese, é um conjunto de saberes adquiridos na formação ou trabalho docente, mas desconhecidos pela maioria das pessoas e membros de outras profissões. Logo:

É um saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente (GAUTHIER, 1998, p.31).

Esses saberes seriam, pois, os pressupostos teóricos que dão suporte à profissão docente, são os conhecimentos inerentes à categoria profissional do professor, um leque de conhecimentos que embasam a existência do professor.

Da Tradição Pedagógica: quando o mestre deixa de dar aulas no singular, isto é, de ensinar recebendo os alunos um por um em seu escritório. A partir de então, ele passa a praticar muito mais o ensino simultâneo, dirigindo-se a todos os alunos ao mesmo tempo. Essa tradição pedagógica é o saber dar aulas, que transparece numa espécie de intervalo da consciência. Nessa perspectiva, cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores, na universidade (GAUTHIER, 1998, p. 32).

Experienciais: referem-se às vivências do professor. A experiência e o hábito estão intimamente relacionados. Decerto, aprender através de suas próprias experiências significa viver um momento particular, diferente de tudo o que se encontra habitualmente, sendo registrado como tal no repertório de saberes.

Gauthier et. al. (1998) acentuam como limitador do saber experiencial exatamente o fato de que é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos. Os autores ressaltam que este saber é privado, secreto, o qual só quem pode avaliar é o próprio professor.

Da Ação Pedagógica: é o saber experiencial do professor a partir do momento em que se torna público, testado através das pesquisas realizadas em sala de aula. Este tipo de saber é o menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor e, para Gauthier e seus colaboradores, o mais necessário para a profissionalização do ensino, pois, “para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros sociais a aceitar a pertinência desses saberes.” (GAUTHIER, 1998, p.34).

Ainda sobre a questão dos saberes dos professores, Pimenta (1999), ao tratar da formação dos professores, faz referência à questão da construção da identidade profissional, afirmando que essa identidade não é um dado imutável, mas um processo de construção do sujeito historicamente situado e que dela se constrói, a partir da significação social da profissão.

Na visão de Pimenta (1999), a mobilização dos saberes dos professores, referidos por ela como *saberes da docência*, é um passo importante para mediar o processo de construção da identidade profissional dos professores. Sob este aspecto, a autora indica que esses saberes são constituídos por três categorias: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento – com referência aos da

formação específica (matemática, história, artes, etc.); e, os saberes pedagógicos, aqui entendidos como os que viabilizam a ação do ensinar.

Pimenta (1999), por sua vez, defende a ideia de que é na articulação de *saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes da experiência*, com os desafios que a prática cotidiana nas escolas impõe ao profissional, que ele constrói e fundamenta o seu saber ser professor. Assim sendo, acredita-se que é da experiência acumulada e refletida, submetida a análises, a confrontos com as teorias e as práticas próprias, que o professor vai elaborando o seu jeito de ser professor. Para a autora, nas áreas específicas do conhecimento encontra-se “o referencial teórico, científico, técnico, tecnológico e cultural para garantir o processo de desenvolvimento humano” (PIMENTA, 1999, p.8). Nas áreas pedagógicas, o professor encontra o referencial para trabalhar os conhecimentos enquanto processo de ensino, que se dá em situação histórico-social e se ensina em espaços coletivos. Dessa forma:

É na mobilização destes saberes que os professores encontram o referencial para desenvolverem a capacidade de investigar a própria atividade e, a partir dela, construírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1999, p.8).

Dito isto, acredita-se que a criação de espaços de trabalho que permitam discutir, analisar e refletir sobre os saberes de professores necessários para o desenvolvimento da prática docente talvez seja um dos caminhos que possibilitem aos docentes apropriarem-se de condições teóricas e práticas necessárias

Logo, é importante ressaltar que há uma interferência direta dos saberes da docência à prática pedagógica, pois ocupam lugar privilegiado, tanto no trabalho docente quanto na construção identitária dos professores. Também é necessário apontar que, quando articulados aos saberes profissionais construídos na formação docente, eles são (re)significados e ganham valor indispensável no cotidiano pedagógico, remetendo à possibilidade dos professores dinamizarem nas situações práticas no cotidiano escolar.

Portanto, percebe-se que os saberes docentes dentro das Ciências da Educação funcionam como um norte para o desenvolvimento do fazer pedagógico,

acreditando, assim, que todo professor, no decorrer da sua formação ou no exercício da docência, mobiliza um vasto gabarito de conhecimentos profissionais, que utilizam quando necessários dentro do seu ofício, ampliando os elementos específicos que constituem a ação docente.

Abaixo, no Quadro 01, mostramos uma síntese da categorização dos saberes docentes a partir dos estudos dos autores referenciados neste tópico.

Quadro 1 - Categorização dos Saberes Docentes

Tardif, Lessard e Lahaye (1991)	Saviani (1996)	Freire (1996)	Gauthier et al (1998)	Pimenta (1999)
Saberes da formação profissional; Saberes das disciplinas; Saberes Curriculares; Saberes da experiência.	Saber atitudinal; Saber crítico-contextual; Saber específico; Saber pedagógico; Saber didático-curricular.	Ensinar não é transferir conhecimentos; Ensinar exige rigorosidade metódica; Ensinar exige pesquisa; Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; Ensinar exige criticidade Ensinar exige estética e ética; Ensinar exige corporeificação das palavras pelo exemplo; Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição; Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; Ensinar exige o	Saber disciplinar; Saber curricular; Saber das Ciências da Educação; Saber da tradição pedagógica; Saber experiencial; Saber da ação pedagógica.	Saberes da experiência; Saberes da área do conhecimento; Saberes pedagógicos; Saberes didáticos.

		reconhecimento e a assunção da identidade.		
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados autores referenciados.

1.3 O ENSINO DE LITERATURA – IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES

Nesta seção, o intuito é desenvolver, especificamente, uma discussão teórica que contemple aspectos relevantes acerca da importância do ensino de Literatura na construção dos saberes docentes, visto ser a disciplina de interesse deste estudo. Além disso, aborda-se sobre a postura do professor frente aos desafios nas práticas do letramento literário e, por fim, reflete-se acerca da mobilização de um repertório de saberes necessários à docência de Literatura no Ensino Médio.

No que concerne ao ensino de Literatura, o debate é viável no meio acadêmico, no sentido de se compreender que saberes são necessários no exercício da docência de Literatura do Ensino Médio. Para tanto, tomou-se como dado essencial a esta análise os dizeres dos docentes sobre sua prática pedagógica e a preocupação em associar o ensino da Literatura com o da leitura, duas áreas do conhecimento que se complementam, mas que foram separadas por questões institucionais, por isso, atualmente, vêm sendo alvo de críticas e debates.

Sabe-se que a situação da Literatura como disciplina escolar do Ensino Médio sofreu sensível apagamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, de 1996 (BRASIL, 1996) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa/PCNEM (BRASIL, 2002), pelo fato de ser uma disciplina específica para entrar como unidade básica de ensino da disciplina de Língua Portuguesa, somada ao ensino de análise gramatical e produção de textos.

Na tentativa de justificar essa alteração, foram publicadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2006). Segue, pois, o trecho de abertura que integra a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias:

As orientações que se seguem têm sua justificativa no fato de que os PCNs do Ensino Médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina

vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas (BRASIL, 2006, p. 49).

Face a essa defesa da especificidade do ensino de Literatura, o documento responde ao que muitos professores e, talvez, alguns alunos questionam: o porquê da Literatura no Ensino Médio? As OCEM (2006) justificam que o ensino de Literatura visa atender ao cumprimento dos objetivos propostos no Inciso III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, (BRASIL, 1996), estabelecidos para o Ensino Médio, a saber, que determina, no Art. 35, o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.”.

Nessa realidade um tanto conturbada do Ensino Médio, com a unificação do ensino de Literatura ao de Língua Portuguesa, há, de um lado, os exames seletivos, que justificam a presença da disciplina, condicionando o conteúdo e a perspectiva de abordagem; e de outro, o fator humano – aluno e professor – cuja postura vai traduzir o interesse, o gosto e a frequência a essa modalidade de produção cultural.

Antônio Cândido (1995), ao comentar sobre a importância da literatura para o homem e a contribuição para a humanidade, diz que a literatura é uma necessidade universal que os seres humanos têm e não respeitá-la seria justamente destruí-la ou negar essa manifestação de sentimentos. O autor ainda ressalta que

A literatura é entendida como um elemento importante não só para a formação escolar do aluno, mas também para a formação humana, porque em contato com a literatura o indivíduo terá a possibilidade de despertar criticamente sobre a realidade em que vive e até manifestar outras possibilidades de transformação social (CÂNDIDO, 1995, p.186).

Nesses termos, a escola pode ser vista como um norte para o desenvolvimento dessas habilidades, além de proporcionar a interação dialógica entre os sujeitos, para que possam aprender a ouvir o outro e construir um determinado ponto de vista, formando a consciência de cidadania.

A Literatura, segundo Cosson (2006, p.17), é uma experiência que permite saber, experimentar e ver a vida pelos olhos de outrem. Nas palavras do autor, ela é mais que um saber reelaborado, é a incorporação do outro em mim sem renúncia da

minha própria identidade. Pode-se dizer que é uma completude do ser com seu espaço de criação, na interligação dos sentidos e contextos.

Cosson (2006, p. 17) salienta ainda que, no Ensino Fundamental, a Literatura “engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com a história da literatura”. Já no Ensino Médio, seu ensino confunde-se com o estudo da história da Literatura Brasileira, *quase como uma cronologia literária*; quando aparecem os textos literários, na sala de aula, eles são fragmentados e servem como fontes de verificação das características de época.

De forma complementar, Cândido (1995) afirma que a Literatura desenvolve em nós a sensibilidade, tornando-nos mais compreensivos, reflexivos, críticos e abertos para novos olhares e possibilidades diante da nossa condição humana. Desse modo, a leitura literária permite-nos refletir sobre o mundo em nossa volta, abrindo nossos horizontes, ampliando os conhecimentos e possibilitando novas perspectivas.

Como uma modalidade privilegiada de comunicação, a Literatura possibilita ainda a instauração do diálogo entre textos e leitores de todas as épocas. Não importa quem somos e nem como adentramos essa porta de acesso ao saber literário, o que interessa é o que sentimos nesse encontro de descobertas.

No que se refere à prática do ensino de Literatura, um ponto crítico diz respeito ao tempo disponibilizado a essa parte indissociável da disciplina de Língua Portuguesa, que perpassa 160 h/aulas anuais, distribuídas nos 200 dias letivos de cada série/ano. Sendo assim, o professor ministra, nas turmas do Ensino Médio, 04 aulas semanais, devendo abordar o ensino da Língua Portuguesa, a Produção de Textos e a Literatura. Observa-se, então, a lacuna deixada, muitas vezes, por falta de tempo para o desenvolvimento dos conteúdos, o que prejudica, na essência, a aprendizagem literária dos educandos.

Destarte, o contato maior que qualquer aluno do Ensino Médio tem com o texto literário de fato se dá nas abonações e exemplos que auxiliam na compreensão das regras e formações da Língua Portuguesa. As próprias aulas de Literatura se resumem, principalmente, ao ensino de história e dos gêneros literários.

Para Todorov (2009, p.08), o perigo que, hoje, ronda a Literatura é, portanto, o de não ter poder algum, de não mais participar da formação cultural do indivíduo, do cidadão. Vale salientar que a escola é (ou deveria ser) o espaço mais propício para a formação desse leitor. Nesse sentido, a escolarização da leitura e da Literatura, ou seja, a formação do leitor está atrelada ao contexto sócio histórico dos conteúdos abordados na disciplina, bem como à escola e sua política, tendo em vista que é institucionalmente a responsável primeira pelo desenvolvimento da leitura na vida do aluno.

1.3.1 O professor de Literatura e os desafios nas práticas de letramento literário

Diante do contexto exposto anteriormente, o professor de Literatura do Ensino Médio precisa conciliar a formação teórica e crítica recebida nos cursos de Letras com os programas curriculares baseados na história literária. Em sua atuação, ele complementa a formação do leitor por meio da literatura juvenil, nas séries finais do Ensino Fundamental, e aprofunda essa formação no Ensino Médio, com a abordagem de obras da Literatura brasileira e também da Literatura Portuguesa. Mesmo assim, enfrenta um desinteresse crescente dos alunos pela leitura e, em especial, pelas obras canônicas, muitas vezes distante temática e linguisticamente de seu horizonte cultural.

Assim posto, como primeiro critério para ensinar a ler literatura, recomenda-se que se leia Literatura. Perante as exigências atuais, há a necessidade do professor de Literatura do Ensino Médio possuir uma formação adequada e específica na área de atuação, pois, segundo Bordini e Aguiar (1993, p.28-29), a construção de um percurso metodológico para o ensino de qualquer objeto “não se opera em um vácuo teórico”. No caso do ensino de Literatura, a leitura do professor, a seleção dos textos e a opção por determinados métodos de ensino são sustentadas essencialmente pela concepção que se tem de Literatura. Esta orienta e fornece os critérios para apreciação e abordagem das obras. Desse modo, o docente de Literatura deve estar apto a promover práticas inovadoras no seu fazer pedagógico.

Além de leitor literário, espera-se que o professor dessa disciplina seja um educador, não apenas um sujeito que gosta de ler ou que tem práticas leitoras,

característica, aliás, necessárias a qualquer docente. Entende-se como educador não somente aquele que recebe uma formação pedagógica para atuar na sala de aula, mas, também, e sobretudo, aquele que incorpora em seu processo formativo um repertório de técnicas e métodos de ensino de Literatura, que saiba fazer dela um mecanismo de empoderamento cultural do seu aluno.

E para se obter essa formação de leitor literário, o professor de Literatura deve distinguir a contemporaneidade da atualidade das obras e valorizar esse repertório da escola e da cultura da qual ele faz parte. Deve possuir uma concepção de Literatura, compreendendo a experiência da literatura e relacionando-a, teórica, analítica, crítica e pragmaticamente a que?, como defende exemplarmente Graça Paulino (1999, 2004, 2010), em várias oportunidades.

A partir da comprovação de que o professor tem um papel significativo a desempenhar na educação contemporânea, compreende-se que os saberes de professores de Literatura são apreendidos no seu processo de formação inicial e continuada, e são necessários para a construção de novas práticas que permitam identificar avanços, barreiras e possibilidades para a reconstrução de aprendizagens significativas de seus alunos.

Por conseguinte, o professor de Literatura do Ensino Médio pode ser considerado um profissional capaz de articular os diversos saberes construídos no processo de formação pessoal e profissional, não limitando-se apenas ao saber pedagógico, ao saber letrado, mas abordando uma diversidade de saberes de pontos distintos, construídos no decorrer dos tempos, durante todo o percurso trilhado enquanto professor que participa ativamente da vida literária dos seus alunos.

Pode ainda ser o mediador nesse acesso do aluno ao texto, por meio da produção de inferências, além de levar o discente a reconhecer estratégias discursivas e instigantes à reflexão sobre as escolhas, através do estímulo à leitura, e estabelecer de forma direta o diálogo com outros textos e com a realidade.

Nessa interação aluno/texto literário, o professor será o facilitador do conhecimento contextual sobre o texto e o coordenador da interpretação, análise e imaginação. Por consequência, a didática do professor deve estar pautada no

sentido de usar recursos que influam na mediação entre os discentes e o texto literário.

Um cuidado essencial na mediação docente no trabalho com a Literatura diz respeito aos estudos literários, que devem seguir uma perspectiva cronológica, mas não sendo tomados como mais importantes do que a própria leitura literária. Assim, as caracterizações dos chamados movimentos ou escolas literárias são conhecimentos pertinentes à significação do texto, mas esta não se restringe àquelas.

Acredita-se, pois, que um dos problemas na inserção da leitura literária na escola é a falta de subsídios teóricos e metodológicos para auxiliar o professor na prática pedagógica. Não se deve esquecer, entretanto, que a leitura de literatura vem competindo com outros meios de comunicação, como o celular, por exemplo, os quais tornam-se, muitas vezes, mais atrativos para os alunos, além de abrirem possibilidades de o indivíduo imaginar, ficcionalizar funções antes mais ativadas pela leitura literária.

O desafio nessa prática de leitura é, portanto, ensinar a ler lendo, convidando, assim, os seus pretensos leitores a essa experiência bastante significativa com o texto literário, de forma espontânea, nesse contato com a Literatura.

Por esse viés, Cosson (2006, p.30) ressalta que “na escola a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor”, não apenas porque possibilita a criação de práticas leitoras ou porque seja prazerosa, mas, sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito pela linguagem.

A partir de estratégias e recursos de linguagem inerentes aos gêneros literários, o professor pode oportunizar aos seus alunos uma experiência enriquecedora, que favorecerá a reflexão crítica, o autoconhecimento, a liberdade, a construção do pensamento autônomo e responsável. Esse contato com o literário, mediante eventos de linguagem, possibilitam refletir e compreender sobre o texto no processo do letramento.

Na mediação da tarefa de desenvolver habilidades de leitura, é interessante que o docente observe que alunos apresentam dificuldades na abordagem com o texto literário, pois, muitas vezes, esse ponto é deixado um pouco à parte e não se

analisa, nas leituras produzidas em sala de aula, as dificuldades de compreensão leitora.

Por essa razão, Todorov (2009) reivindica que o texto literário volte a ter espaço nas aulas de Literatura, enfatizando que a experiência da leitura deve preceder as análises críticas que adjetivam as obras e correm o risco de afastar o leitor.

Ao se tratar da leitura literária, as práticas de letramento dos alunos realizadas em outros contextos entram em confronto com àquelas exigidas pela escola. Dentro do ambiente escolar, por exemplo, Street (1998), denomina a leitura como modelo autônomo de letramento. Essa concepção de letramento concebe a escrita como um produto de contornos completamente definidos, no qual o sentido está preso ao texto e independente dos contextos de produção e recepção.

O letramento literário no Ensino Médio pode ser, então, um mecanismo para exercitar o amadurecimento sensível do aluno, proporcionar-lhe um convívio comum no domínio da leitura, cuja principal característica é o exercício da liberdade, a saber: contribuir para o desenvolvimento crítico do aluno, tornando-se menos preconceituoso diante do mundo no qual se insere.

É clara, portanto, a relevância do letramento literário para a apropriação do texto, o que proporcionará a construção de sentido para o texto e, conseqüentemente, uma consciência crítica, autônoma e humanizada, a ser desenvolvida nos discentes.

A leitura de Literatura tem-se tornado, cada vez mais, rarefeita no âmbito escolar, como bem observa Zilberman (2003), seja porque apresenta-se diluída em meio aos vários tipos de discurso ou textos, seja porque tem sido substituída por resumos, compilações, etc. Por isso, faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da Literatura, advindo dela a experiência literária.

Entretanto, falta o estabelecimento de uma relação entre o aluno-leitor e o texto literário. Com efeito, o trabalho com as noções de teoria literária é pertinente para dar-se um tratamento diferenciado ao texto literário, visto que está perdendo espaços, pois a escola ainda deixa muito a desejar nesse importante papel de acesso à literatura. Como afirma Geraldi (1997, p.123), “a literatura no contexto

escolar deve ultrapassar os modelos propostos em manuais e antologias, passando a ser vivenciamento da obra literária “enquanto experiência transformadora”.

É nesse sentido que Cosson e Souza (2013, p.103) afirmam que o “letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda de um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar.” Em outras palavras, isso significa dizer que a escola é um canal mediador do despertar de novas experiências de aprendizagens mediante o acesso ao texto literário, possibilitando aos alunos uma real criticidade no trabalho pedagógico com a literatura.

Ao utilizarem o termo letramento literário, Paulino e Cosson (2009, p. 67) esclarecem que esse é um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”.

Nessa definição, é importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam palavras, transcendendo os limites do tempo e do espaço (COSSON; SOUZA, 2013, p.103).

Partindo dessa perspectiva, a Literatura é compreendida aqui como mecanismo de construção de significações importantes para o ser humano, no sentido de ajudá-lo a melhorar suas percepções em relação à vida e às experiências vivenciadas a partir de leituras literárias.

É com base nesse percurso e com as contribuições de vários estudos que se pode reivindicar *um espaço próprio para a Literatura na sala de aula*. Porém, para reconquistar o lugar da Literatura na sala de aula e tornar o seu ensino uma prática significativa não basta reconhecer os descaminhos da tradição escolar que fundamentava a relação entre Literatura e educação. É importante frisar que promover o letramento literário é uma das atividades propícias para o ensino de Literatura. A partir da aplicabilidade dos gêneros discursivos, o professor pode, por exemplo, abordar diferentes temas, como os de caráter sociológico, antropológico, cultural, histórico, econômico, etc, tornando, assim, a Literatura uma área de cunho interdisciplinar.

A visão de escola defendida, à princípio, neste estudo, é a de um o lugar mais voltado à leitura de textos literários e como uma das principais agências de letramento; espaço privilegiado onde se configuram modos especiais de se ler esses textos, conforme pressupostos acadêmicos. Mas, à medida que se avançou nas discussões, percebeu-se que a escola não tem alcançado os seus objetivos, já que os alunos demonstram grandes dificuldades de leitura e interpretação de textos. Sob esse aspecto, deve-se ressaltar, ressalta que:

No Ensino Médio, os estudantes não leem textos literários para aumentar seus conhecimentos de mundo ou para apreciar a estética desses textos. Eles os leem para atingir objetivos estabelecidos dentro da perspectiva do estudo da história da literatura. Talvez isso contribua para que eles não leiam textos literários ao saírem da escola, pois tendem a associar tais textos com esse estudo. E não são muitas as pessoas que estão interessadas em estudar literatura (OLIVEIRA, 2010, p.173).

Nesse íterim, verificou-se a maneira como os textos literários são abordados em sala de aula, sendo utilizados, muitas vezes, para fins didáticos. Com isso, acabam sendo desconsiderados pontos específicos da construção literária, fragilizando, assim, o contato do aluno com o texto.

Alves (2001) aponta alguns problemas que considera como responsáveis pelo baixo número de leitores de obras literárias no Brasil, dentre eles: 1) a formação do professor de Letras, o qual precisaria ser um leitor mais dedicado e manter-se atualizado; 2) o ensino da história literária no Ensino Médio, que deveria voltar-se para a obra literária e não para a historiografia; 3) a vinculação do ensino de literatura aos processos seletivos, como o ENEM, que favorece a leitura de resumos e abordagens de aspectos considerados relevantes dentro da obra e as genéricas caracterizações dos personagens.

Percebe-se, então, que esses impasses contribuem para a defasagem da prática de leitura literária e do processo de ensino-aprendizagem da Literatura no Ensino Médio. O autor propõe que para ter sucesso no ensino de literatura, o professor deve estabelecer critérios quanto à seleção das obras, começando por aquelas que tenham uma linguagem mais acessível ao leitor, a fim de que este sinta-se representado no livro e tenha a experiência da leitura prazerosa e significativa, atribuindo a ela sentidos.

Vê-se, pois, neste trabalho, uma possibilidade para cooperar com a questão, ou seja, com os estudos sobre letramento no envolvimento do ensino de literatura, capaz de oportunizar aos sujeitos, nessa relação com seu papel, amplas situações e perspectivas no trabalho com o texto literário. Nota-se ainda que a escola não pode desconsiderar quaisquer eventos de letramento praticados pelos estudantes fora do ambiente escolar. Assim, cabe ao professor essa tarefa de interação no trabalho de educar para a sensibilidade e criticidade diante do que lhes é apresentado, valorizando todas as práticas leitoras e vivenciando, na obra literária, como afirma Cândido (1995), "uma experiência transformadora".

1.3.2 Saberes necessários à docência de Literatura no Ensino Médio

Encerrando este capítulo, propõe-se que, para o ensino de Literatura, haja, necessariamente, conhecimentos mínimos para a prática dessa disciplina, principalmente no Ensino Médio.

Com base nos autores citados e na compreensão sobre o saber-fazer de docentes, foram elaborados quadros conceituais (Quadros 02, 03, 04), apresentados adiante, para indicar ao leitor que não se pode ir para uma sala de aula acreditando que o gosto pela leitura literária seja suficiente para o desenvolvimento de uma prática crítica reflexiva.

Tomando como apoio as ideias de Cândido (1995), Cosson (2006) e Bordini e Aguiar (1993), entende-se, então, que, para o ensino da Literatura, os *saberes conceituais* necessários são: i) conhecimento da formação humana; ii) acesso ao letramento literário; iii) experiência transformadora.

Larrosa (2003) também contribui com essa discussão, quando atribui ao professor um papel decisivo na sua mediação com os alunos e os textos. Por considerar o dom de oferecer o texto como uma dívida, o autor ressalta a responsabilidade que o professor assume na leitura, a qual se cumpre no movimento de ler. Desse modo:

O professor, o que dá a lição, é também o que se entrega na lição. Primeiro, entrega-se em sua eleição; depois, em sua remessa; em continuação, em sua leitura. O professor, quando dá a lição, começa a ler. E seu ler é um falar escutando (LARROSA, 2003, p.140).

Portanto, o modo de agir do professor frente ao incentivo do ato de ler reflete muito no papel enquanto formador de opiniões, orientador e incentivador nas escolhas no percurso da vida dos seus discentes. Enquanto sujeito do seu fazer, o docente de Literatura mobiliza *saberes da experiência* no sentido de atuar como mentor. Segundo Pennac (1998), a leitura é um ato de compartilhar, é uma troca de conhecimentos. O autor propõe, então, que o professor leia para seu aluno, para que ele possa sentir essa necessidade, principalmente na compreensão leitora dos textos que necessitem de uma intervenção maior, por serem de difícil entendimento. Aliando-se, pois, ao aluno, o professor pode chegar a um entendimento e fazer acontecer essa reconciliação do aluno com o texto, por prazer, compreendendo os seus múltiplos sentidos no ato de ler.

Sobre essa relação entre leitor e texto, Pennac (1998) acredita que a obrigatoriedade desarticula uma parceria de recompensa da leitura livre, por prazer, por satisfação, sem nada em troca. Ademais, ressalta que os pais deveriam dar continuidade à ação de serem contadores de histórias, contribuindo para a formação leitora dos filhos. O autor ainda pontua a importância da mediação docente no processo do despertar dessa operação, sendo capaz de abrir diversos caminhos na geração de descobertas e reconhecimento enquanto leitor consciente de suas escolhas, ao compartilhar com seus alunos seu repertório de práticas leitoras.

Conforme a concepção dialógica de linguagem, proveniente das ideias de Bakhtin (2011), o sujeito é um ser histórico em construção. Dessa forma, a linguagem é interação, enquanto o sujeito a vive. Sendo constituída por sujeitos, essa linguagem só acontece na relação entre o eu e o outro, a partir de eventos de linguagem. Essa é, pois, a razão porque o sujeito, na sua prática, precisa envolver os conhecimentos metodológicos sustentados por uma ciência – a ciência da linguagem, e por uma fundamentação que o oriente em sua prática.

Dessa feita, o trabalho pedagógico, contempla a linguagem em uso e em situações de interlocução, instituindo contextos de aprendizagem nos quais o aluno chega ao processo de interiorização do conhecimento da modalidade escrita. Segundo Geraldi (1997), colocando-se como sujeitos de seus discursos, os alunos precisam ter algo para dizer a alguém. E para fazer isso por escrito o sujeito deve buscar os recursos mais adequados para a consecução de seu objetivo, ou seja,

deve estudar: que palavras e construções, que tipo de texto, que informações, etc., devem ser escolhidas e qual a organização desses elementos dentro do texto.

Por suposto, a sala de aula é vista como um espaço de interação verbal, e o docente, por sua vez, deixa de ser a única fonte do saber. Isso explica a importância de uma *proposta didática para a formação leitora* dos alunos, em particular do aluno do Ensino Médio, a qual deve incluir uma metodologia organizada e desafiadora para a construção dos conhecimentos advindos do mundo da palavra literária para o ambiente da sala de aula.

Para a execução dessa tarefa de mediador dos conhecimentos advindos da Literatura, o docente necessita de diversos saberes, classificados por Pimenta (1999) em: *saberes do conhecimento*; *saberes pedagógicos*; e *saberes da Experiência*. Segue, pois, nos Quadros 2, 3 e 4, uma síntese de cada um desses saberes necessários à docência de Literatura no Ensino Médio e suas implicações pedagógicas.

Quadro 2 - Saberes do Conhecimento necessários à docência de Literatura

Saberes	Implicações Pedagógicas
Literatura como conhecimento da formação.	Conhecimento mais amplo sobre o mundo.
Literatura como acesso às práticas sociais de letramento.	Habilidades nas competências da leitura e da escrita.
Literatura enquanto experiência transformadora.	Ajuda na formação do caráter, princípios e valores.

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em Pimenta (1999).

Quadro 3 - Saberes Pedagógicos necessários à docência de Literatura

Saberes	Implicações Pedagógicas
Metodologia própria no Ensino de Literatura.	Oportunizará aos alunos uma convivência melhor com os textos dentro de sua bagagem cultural e uma dinamização do ensino, além, de oferecer a exploração da dialogicidade que os textos permitem

	entre si, de forma a desenvolver o gosto e interesse pela leitura e uma melhor compreensão do mundo que o rodeia.
Elaboração de roteiros para diferentes situações.	Leva o aluno a se apropriar dos conhecimentos propostos.
Proposta de formação leitora no ambiente escolar.	Formação de leitores críticos e habilitados a conviver no seu contexto social.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, baseado em Pimenta (1999).

Quadro 4 - Saberes da Experiência à docência de Literatura

Saberes	Implicações Pedagógicas
Leitura como parte da vida cotidiana dos professores.	Incentivar os alunos à leitura.
Professores-leitores como “mentores/mediadores do processo de formação de novos leitores no ambiente escolar.	Desenvolvimento da reflexão e do senso crítico entre seus alunos, sensibilizando-os para suas escolhas de leituras e motivando-os para criação de um repertório leitor que aprimore o seu refinamento intelectual.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, baseado em Pimenta (1999).

Sem dúvidas, o principal objetivo do trabalho com a Literatura na escola é a formação de leitores competentes e críticos, conforme exposto no Quadro 2, e, para que isso ocorra, o docente precisa estar instrumentalizado, tanto na teoria quanto nas práticas diárias na sala de aula.

Com base no Quadro 3, verifica-se que a metodologia de ensino, é o percurso, o caminho que o docente utiliza para promover o aprendizado dos seus

discentes, cumprindo seu papel de elemento mediador e organizador do processo ensino-aprendizagem.

Segundo Bordini e Aguiar (1993), o déficit do ensino tradicional de literatura talvez seja resultado da base de conhecimentos literários dos professores, assim como da carência de uma base metodológica consistente no desenvolvimento das ações didático-pedagógicas.

A escola é, pois, o lugar ideal para a promoção de práticas leitoras. Por isso, é interessante que o professor esteja ancorado de metodologias sólidas, de modo a exercer de forma consciente e responsável o seu papel na valorização do ato de ler, na condição de orientador e aliado no processo de formação de leitores críticos e habilitados a conviver no seu contexto social. A interação leitor-obra dá-se a partir de um pacto, onde o leitor assume como possível o inverso constituído pela obra literária e essa elevação é viabilizada pela coerência interna dos elementos que compõem a obra. Isso implica dizer que:

A atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.15).

Nessa perspectiva, o leitor usa a linguagem para compartilhar seus conhecimentos e aprimorar sua aprendizagem dentro desse caráter polissêmico do texto literário e sua multiplicidade de sentidos.

Mas, de acordo com o Quadro 4, para incentivar o aluno à leitura, o docente deve ter esse hábito como algo inerente ao seu próprio cotidiano. O professor precisa mostrar ao seu aluno que ler é bom, que faz bem. Na visão de Larrosa (2003), os professores são aqueles que dão o texto a ler, aqueles que dão o texto como um dom. Para esse autor, o gesto de abrir os livros e de convocar a leitura, por parte dos professores, é o que remete o texto.

Larrosa (2003) cita que o compartilhamento da leitura é algo que auxilia a despertar novos leitores no contexto escolar, pois, é nessa troca, na interação entre os membros que os interesses se integram na promoção da leitura.

Já Pennac (1998) atribui as melhores lembranças àqueles que marcaram a vida dos seus alunos com boas aprendizagens de leituras, sendo esse o papel dos mentores/mediadores no incentivo a formação leitora.

Em síntese, percebeu-se, nessa abordagem, que os *saberes do conhecimento* são os pressupostos teóricos da Literatura, alicerçados às teorias cognitivas da área que fundamentam e norteiam a prática docente no que concerne aos conceitos primordiais de qualquer professor dessa disciplina.

Já nos *saberes da experiência* está imbuída, a prática diária no fazer pedagógico, ou seja, as relações estabelecidas no fazer docente, algo que amplia-se a cada momento, devido às aprendizagens acumuladas pelo professor.

Por sua vez, os *saberes pedagógicos* referem-se ao desenvolvimento da prática docente na realização concreta da ação educativa, às estratégias desenvolvidas em busca da aprendizagem, conforme as necessidades e demandas surgidas na prática docente.

Nesse sentido, nota-se que a construção dos saberes de professores da disciplina Literatura no Ensino Médio não são estanques, pelo contrário, estão em constante processo de formação/transformação. E com relação à leitura literária, as etapas da formação que antecedem a admissão do professor na docência consolidam saberes por causa de toda a sua história escolar anterior ao ingresso na profissão.

Sendo assim, comprova-se a necessidade da escola em adotar uma postura reflexiva na mobilização e construção dos saberes docentes inerentes ao ensino de literatura dentro do processo ensino-aprendizagem no fazer docente, com fins ao letramento literário. Assim posto, no próximo capítulo, aponta-se a base teórico-metodológica para a realização desta investigação.

2 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo discorre sobre a base metodológica que dá suporte à pesquisa, sabendo que, como aponta Freitas (2007, p. 08), “as visões de homem e de mundo presentes numa determinada perspectiva teórica marcam toda a sua organização metodológica e estrutural conceitual”. Aqui será dito como se concebeu, ao longo da

pesquisa, a partir de teorias e concepções, e das Ciências da Educação, o próprio modo de se fazer pesquisa na área das Ciências Humanas.

Inicialmente, optou-se por abordar a natureza da pesquisa dentro das Ciências Humanas para depois encaixá-la dentro das Ciências da Educação, seguida da sua fundamentação enquanto processo qualitativo. A segunda parte trata dos elementos constituintes da pesquisa, ou seja: *lócus* da pesquisa, sujeitos participantes da pesquisa, assim como os instrumentos utilizados, as fases da investigação e o *corpus* que fazem parte da análise.

2.1 NATUREZA DA PESQUISA

Em primeiro lugar, é necessário uma contextualização sobre as atuais orientações a respeito da pesquisa na área de Ciências Humanas e da Educação, sabendo que deve-se estar atento ao que acontece nesse espaço sociocultural construído, transformado e ressignificado pelos sujeitos, por meio da interação, portanto, propenso a constantes transformações. Deve-se atentar também para espaço em si e os sujeitos, dinâmicos e heterogêneos por natureza. Logo, esse tipo de pesquisa, que pretende atender aos sujeitos, de uma forma geral, não pode privilegiar pensamentos hegemônicos.

A pesquisa educacional no Brasil surgiu no final dos anos 30, com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, registrando-se alguns esforços de pesquisa na área de Educação, que, mais adiante, continuariam a ser desenvolvidas em organismos como o Centro Brasileiro de Pesquisas Regionais, sendo quase inexistente nas universidades (MINAYO, 2011).

Foi a partir da década de 60 que a pesquisa na área de Educação, de fato, começou a tomar corpo, culminando com a implantação e desenvolvimento dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, que se tornaram grandes geradores de produção científica, em atendimento às exigências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES.

As pesquisas educacionais, inicialmente, pautaram-se no paradigma positivista, próprio das ciências naturais e exatas, que já tinham respeito e tradição no meio acadêmico. Esse tipo de pesquisa era realizado através da quantificação dos dados e, com o auxílio da estatística, chegava-se à precisão dos resultados.

A pesquisa em Ciências Sociais e em Educação foi norteada a partir de três correntes de pensamento:

1) o *positivismo*: que influenciou, através dos estudos filosóficos e dos conceitos matemáticos, para o esclarecimento da realidade, “Sua consequência é a apropriação da linguagem de variáveis para especificar atributos e qualidades do objeto de investigação” (MINAYO, 2011, p.22).

2) A *fenomenologia*: que questiona os conhecimentos do positivismo e, segundo Trivinos (1987), começa a reconhecer a importante participação do sujeito na construção do conhecimento, entretanto, não considerava a questão histórica.

3) a *corrente marxista*: a qual “vê o homem como ser social” e, por isso, de acordo com Minayo (2011), considera a historicidade dos processos sociais e dos conceitos, as condições socioeconômicas e as contradições sociais. Para essa linha, o indivíduo só poderia ser compreendido a partir do seu contexto histórico, da sua vida em sociedade.

A investigação qualitativa tem seu reconhecimento recente, no entanto, possui uma rica tradição na pesquisa social. No campo educacional, os historiadores da área tomam o ano de 1954 como um divisor de águas. Entretanto, somente no final da década de 1960, pode-se verificar o desenvolvimento dessa abordagem de pesquisa relacionada à Educação.

A pesquisa de cunho qualitativo possui cinco características que a definem, mas, em uma pesquisa, essas não se apresentam de igual modo, pois, alguns estudos considerados qualitativos podem estar “desprovidos de uma ou mais das características” (BOGDAN; BIKLEN, 2012, p. 47). Estes são os pormenores que caracterizam essa abordagem:

1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros, e outros locais tentando elucidar questões educativas. [...] assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível, ao local de estudo.

2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. [...] os investigadores [...] Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes forem registrados ou transcritos. [...] Ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos, abordam o mundo de forma minuciosa. [...]

3. *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo de que simplesmente pelos resultados ou produtos.* [...] As estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas actividades, procedimentos e interações diárias.

4. *Os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva.* Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou afirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que dos dados particulares foram recolhidos se vão agrupando. [...]

5. *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.* [...] os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se designa por *perspectivas participantes*. [...] fazem questão em se certificarem de que estão a aprender as diferentes perspectivas adequadamente. [...] estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitem tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos [...] (BOGDAN; BIKLEN, 2012, p. 47-51. Grifos dos autores).

Com efeito, procurou-se, no decorrer desta pesquisa, assumir os fundamentos teórico-metodológicos que contemplem o máximo possível dessas características, pois, conforme Bogdan e Biklen (2012), o que determina esse modelo de investigação é o grau em que se apresentam. A opção por essa abordagem se deu porque é “uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social” (RICHARDSON, 2010, p.79), e pelo fato de considerar a relação dinâmica entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, além de ser apropriada ao trabalho no campo educacional, já que se preocupa com a interpretação e análise dos dados. Esta última característica facilita a compreensão do fenômeno investigado, uma vez que, nesse tipo de investigação, o pesquisador busca estratégias de aproximação com os dados, a fim de obter respostas a respeito do que investiga (RICHARDSON, 2010).

Sendo assim, este estudo pauta-se no princípio de que a análise de um problema social/particular exige a compreensão das suas inter-relações com a forma de estruturação material da sociedade. Posto isso, busca seguir as orientações do paradigma qualitativo de investigação, muito embora a pesquisa qualitativa tenha sido, durante muito tempo, questionada em termos de validade e confiabilidade, por ser considerada marginal e vista com desconfiança, principalmente quando comparada com as investigações da pesquisa quantitativa.

Porém, no decorrer das últimas décadas, ocorreram consideráveis mudanças

com relação a essa abordagem, o que garantiu o respeito, a aceitação e a validade, passando a ser caracterizada como uma tentativa de compreensão mais detalhada dos significados e situações encontradas pelos investigadores (BOGDAN; BIKLEN, 2012; FREITAS, 2007; MOITA LOPES, 1994; MINAYO, 2011; RICHARDSON, 2010).

Nos últimos tempos, a pesquisa qualitativa apresentou um crescimento significativo nas investigações científicas na área da Educação, acredita-se, talvez, que seja pela maneira como ocorre a relação dinâmica entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Por ser apropriada ao trabalho no campo educacional, já que se preocupa com a interpretação e análise de dados basicamente descritivos, esse tipo de pesquisa facilita a compreensão da natureza de um fenômeno social resultante do processo investigativo.

A abordagem qualitativa caracteriza-se, então, como um modelo de interpretação da realidade social cujo “[...] acesso é feito de forma indireta, através de vários significados que o constituem [...]” (MOITA LOPES, 1994). Na área da educação, a qual foi eleita enquanto norte para esta pesquisa, procura compreender o sujeito em sua totalidade social, valorizando também seu contexto. Segundo Moita Lopes (1994), essa abordagem tenta dar conta da pluralidade de discursos em ação no mundo social, considerando que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade.

A pesquisa qualitativa dentro das Ciências Sociais ocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, crenças, valores, aspirações, opiniões e fenômenos, tendo preocupação de explicar o porquê das coisas, a partir de dados subjetivos, através de descrições, situações ou acontecimentos. O seu interesse é estudar determinado problema e perceber como ele se manifesta nas interações do dia a dia, nos fenômenos humanos (MINAYO, 2011).

Quanto ao pesquisador que opta por esse tipo de investigação, atua enquanto sujeito que pratica o ato da compreensão, em um constante diálogo com o outro, com o seu contexto, com o pesquisado. Segundo Bakhtin, o pesquisador não está fora do mundo do sujeito pesquisado, mas, no entanto, dialoga durante todo o processo, e o sujeito pesquisado é um ser que tem voz e que participa desse

diálogo. Por conseguinte:

A compreensão dos enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica (inclusive a compreensão do pesquisador de ciências humanas); o entendedor (inclusive o pesquisador) se torna participante do diálogo ainda que seja em um nível especial (em função da tendência da interpretação e da pesquisa) (BAKHTIN, 2011, p.332).

Percebe-se, então, que, dentro dessa abordagem investigativa, há alguns problemas teórico-metodológicos, como, por exemplo, o fato do cientista ser, ao mesmo tempo, o sujeito e o objeto de suas pesquisas, sendo o pesquisador seu principal instrumento. Além do conhecimento do pesquisador ser parcial e limitado, ele trata de compreender o problema, considerando atentamente a natureza do objeto de estudo, sua complexidade e o fato de ser livre e atuante, sempre cuidando para não deformá-lo ou reduzi-lo.

Desse modo, esse tipo de pesquisa, como afirma Richardson (2010, p. 90), pode ser caracterizado como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentados pelos entrevistados”. Assim, compreende-se que a pesquisa qualitativa detém-se em uma preocupação maior com o processo do estudo do que com o produto; sendo o ambiente natural a fonte direta dos dados, cujos materiais registrados são revistos na sua totalidade pelo pesquisador, vindo ao encontro dos objetivos desta investigação sobre os saberes da docência mobilizados ou construídos no ensino de Literatura no Ensino Médio.

2.2 A PERSPECTIVA SOCIO-HISTÓRICA NA PESQUISA QUALITATIVA

Nessa perspectiva, estão fundamentados os parâmetros da pesquisa qualitativa ora apresentada, orientada pela abordagem sócio-histórica, por compreender que possibilitará uma reflexão maior dos sentidos atribuídos pelos sujeitos-professores acerca dos saberes docentes mobilizados no ensino de literatura no Ensino Médio.

Segundo Freitas (2007, p.27) “na pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica, dentre outros aspectos, procura-se compreender os sujeitos envolvidos na investigação para, por meio deles, compreender também o seu contexto”.

Ao tecer considerações acerca dos estudos qualitativos com o olhar da perspectiva sócio histórica, Freitas (2007) lembra que:

um campo que era anteriormente dominado pelas questões de mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia da investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por Investigação Qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 2012, p.11).

Nota-se que, nessa abordagem de pesquisa, é importante valorizar, sobretudo, a subjetividade, permeada pelas descrições e significados manifestados pelos sujeitos da pesquisa, a partir das sensações, crenças e valores arraigados nos saberes necessários ao exercício da docência enquanto professores de Literatura do Ensino Médio.

Desse modo, para atender aos objetivos propostos na investigação, encontrou-se na abordagem qualitativa o caminho adequado para responder à questão levantada nessa perspectiva de totalidade, de compreensão dos seus significados e relações, pois:

A palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados [...]. A investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 2012, p. 49).

Com efeito, a pesquisa qualitativa em educação questiona continuamente os sujeitos da pesquisa, com o intuito de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem. O processo de condução desse tipo de análise evidencia, portanto, um diálogo entre o investigador e os respectivos sujeitos a serem analisados.

De acordo com a abordagem sócio histórica, a interação entre os sujeitos, mediados pela linguagem, pelos outros e pelos instrumentos, é o fator determinante, não apenas da construção do conhecimento social, mas também do desenvolvimento de diferentes processos psicológicos. A linguagem é, pois,

responsável pela introdução de mudanças qualitativas nas formas de agir da espécie humana; é o elemento que reestrutura as funções psicológicas, contribuindo significativamente para a formação de conceitos científicos.

2.3 BAKHTIN E SUAS (INTER) RELAÇÕES COM A PESQUISA

Ao estudar as contribuições de Bakhtin (2011, P.395) para as Ciências Humanas, observa-se que ele vê o sujeito como ser histórico concreto, em construção, que usa a linguagem, ou seja, como um homem textual em constante diálogo com a filosofia da existência, preocupando-se com o contexto, com a situação, de onde o meu sujeito fala.

Segundo Bakhtin (2011, p. 395), nas Ciências Humanas, o objeto de estudo é o homem, “ser expressivo e falante”. Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, que estabelece um diálogo com ele. Inverte-se, dessa maneira, toda a situação, que passa de uma *interação sujeito-objeto* para uma *relação entre sujeitos*. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva *dialógica*. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação. Consequentemente, o homem não pode ser apenas objeto de uma *explicação*, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também *compreendido*, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico.

Observa-se, então, que, para Bakhtin (2011), as diversas esferas da atividade humana estão ligadas ao uso da linguagem, uma vez que é concebida sob um ponto de vista histórico e social, o que inclui sua integridade e sua função mediadora no momento e no lugar das manifestações humanas. Por esse motivo, a categoria básica da concepção de linguagem em Bakhtin (2011) é a interação verbal, cujo princípio unificador é seu caráter dialógico. Lembrando que o homem é um ser de linguagem; o sujeito bakhtiniano atua no mundo, a partir de uma carga semântica constituída de vários discursos e significados.

Desse modo, o conceito de linguagem que emana dos trabalhos bakhtinianos compromete-se com a sua natureza constitutivamente heterogênea, ou seja, com a multiplicidade de discursos que ecoam no mundo – as vozes contraditórias

existentes na comunicação humana, que necessitam da linguagem para alicerçar-se nas relações sociais. Assim é que “a linguagem não é meio neutro que se torne fácil e livremente a propriedade intencional do falante, ela está povoada ou superpovoada de intenções de outrem. Dominá-la, submetê-la às próprias intenções e acentos é um processo difícil e complexo” (BAKHTIN, 2011, p.100).

Para o linguista, não é possível compreender o homem, sua vida, seu trabalho, suas lutas, senão por meio de textos signos criados ou por criar. Nesse sentido, o homem não pode ser estudado como um fenômeno da natureza, como coisa. A ação física do homem precisa ser compreendida como um ato, porém, este ato não pode ser compreendido fora de sua expressão *sígnica*, que é pelo sujeito recriada.

Todo ato discursivo é, portanto, responsivo. O sujeito vive a linguagem a partir da relação interativa do eu e do outro, lembrando que o ato de linguagem vem marcado por vozes alheias.

Este tipo de descrição implica a análise de qualidades e significados dos objetos de estudo, ressaltando seus elementos de natureza socialmente construída da realidade e a da relação pesquisador e pesquisado.

Destarte, os estudos qualitativos valorizam os aspectos descritivos e as percepções pessoais, além de focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e o contexto natural em que se inserem. Nesse sentido, este estudo também toma essa ideia, quando se refere aos sujeitos de pesquisa como seres de linguagem e aos saberes como eventos de linguagem.

2.4 LÓCUS DA PESQUISA

Considerando a escola um espaço formativo de construção e disseminação do conhecimento, que deve dar uma contribuição valorativa para a formação do sujeito e níveis de qualidade da educação básica, esta pesquisa busca analisar a mobilização dos saberes de professores de Literatura construídos na prática que amplia a formação leitora do aluno do Ensino Médio.

Para a constituição do *lócus* da pesquisa, elencou-se alguns critérios de escolha, estabelecidos no Quadro 05, logo a seguir:

Quadro 5 - Critérios de seleção da escolha do *lócus* da pesquisa

Critérios elencados:	
a)	Ser escola pública – rede estadual de ensino;
b)	Atender à clientela do Ensino Médio;
c)	Adesão da escola à proposta da pesquisa;
d)	A escolha deu-se também por ser a única escola de Ensino Médio da cidade;
e)	Além de ser o local de atuação como professor de Literatura do pesquisador e, assim desejar contribuir pedagogicamente com essa Instituição e colegas docentes;

Fonte: Quadro elaborado pelo autor de acordo com os critérios de seleção elencados.

Com base nesses critérios, foi selecionada a Escola Estadual Professor Francisco Veras, na cidade de Angicos-RN. Deve-se ressaltar que a escolha deu-se por ser uma escola de Ensino Médio da rede estadual de ensino da Região Central do Rio Grande do Norte, sendo a única dessa modalidade de ensino na cidade e, também, local de atuação do pesquisador como professor de Literatura. Além disso, é uma referência muito positiva com relação aos aspectos didático-pedagógicos, com uma excelente estrutura física e administrativa. Por isso, oportuniza uma reflexão sobre a realidade da escola com relação ao ensino de Literatura e acerca dos saberes docentes que permeiam as práticas de seus professores que atuam no Ensino Médio.

Figura 1 - Fachada da escola.



Fonte: Arquivo da escola

A caracterização do espaço foi feita a partir de dados fornecidos pela secretaria da escola e de uma consulta aos documentos oficiais, que trazem informações sobre a sua história. Buscou-se obter informações sobre os aspectos físicos e humanos do local.

De acordo com a documentação investigada, a Escola Estadual Professor Francisco Veras foi inaugurada em 19 de março de 1964, na gestão do Governador Dr. Aluísio Alves. Está localizado à Rua Vicente Germano, 60, Bairro Alto do Triângulo, no município de Angicos/RN.

Atualmente, apresenta a seguinte estrutura física: 12 salas de aula-ambiente, direção, secretaria, biblioteca, laboratório de ciências (Química e Física), laboratório de informática, sala de assistência pedagógica, cozinha, almoxarifado, banheiros, bebedouro, grêmio estudantil e rádio.

Figura 2 – Biblioteca da Escola – Espaço de Leitura



Fonte: Arquivo da escola.

Figura 3 - Sala de aula de Literatura.

Fonte: Arquivo da escola.

Quanto ao número de alunos matriculados no Ensino Médio, verifica-se que em 2014, ano de realização da pesquisa, foi o que se apresenta no Quadro 6.

Quadro 6 - Matrículas – Ensino Médio/2014 – Escola Estadual Professor Francisco Veras

Série	Matutino		Vespertino		Noturno		Turmas	Total
1ª	3	87	1	33	3	96	7	216
2ª	2	56	1	34	2	60	6	150
3ª	2	50	1	26	2	58	6	134
	7	193	3	93	7	214	17	500

Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola.

2.5 SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para Bakhtin (2011), como salienta Freitas, Souza e Kramer (2007, p. 28), a interação é essencial nos estudos dos fenômenos humanos, tendo em vista que considera a pesquisa como uma relação entre sujeitos. Nesse sentido, o autor destaca o valor da compreensão construída a partir dos textos signos criados pelo

homem, que, no processo de pesquisa, torna-se sujeito coparticipante, uma vez que possui uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade. Dessa forma, o sujeito bakhtiniano é dialógico e seu conhecimento é fundamentado no discurso que ele produz em relação com o outro. Assim, é mister destacar que:

As Ciências Humanas são entendidas por Bakhtin como ciências do texto, pois o que há de fundamentalmente humano no homem é o fato de ser um sujeito falante, produtor de textos. Pesquisador e sujeito pesquisado são ambos produtores de texto, o que confere às Ciências Humanas um caráter dialógico (AMORIM, 2010, p.98).

Na visão bakhtiniana, o sujeito, além de ser singular, social, é responsável pelo outro e constituinte do outro. Conforme ressalta Oliveira (2009a, p.7), a constituição do sujeito tem que passar pela consciência do outro, o que implica compreender que a alteridade define o ser humano.

Nessa perspectiva, os sujeitos da pesquisa são professores que lecionam Literatura em turmas do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual de ensino, na cidade de Angicos/RN, considerando a noção bakhtiniana de sujeito que se constitui na e pela linguagem. Linguagem esta concebida como atividade, realizada por sujeitos que são histórica, social e culturalmente situados.

Quanto à seleção desses sujeitos, obedeceu aos seguintes critérios:

Quadro 7 - Critérios de seleção da escolha dos sujeitos da pesquisa

Critérios elencados:
a) Ser professor de Literatura do quadro efetivo da referida escola;
b) Ter formação acadêmica na área de Letras;
c) Estar lecionando em uma das séries do Ensino Médio;
d) Aderir à proposta da pesquisa.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

Vale frisar que as quatro professoras eleitas para esta pesquisa pertencem ao quadro de docentes da Escola Estadual Professor Francisco Veras. Todas possuem entre 25 e 50 anos e são graduadas na área de Letras, como visto no quadro 08. Por meio deste quadro, evidencia-se, pois, o nível de formação das docentes, identificadas, durante toda a pesquisa, por P1, P2, P3 e P4.

Quadro 8 - Sujeitos participantes – Nível de formação.

Faixa etária	25 a 50 anos
Formação Inicial	Letras
Formação Continuada (Especialização)	1 Especialista em Formação de Professores; (P2) 2 Especialista em Literatura e Ensino; (P3, e P4) 1 Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna. (P1)
Mestrado	1 Mestrado em Estudos da Linguagem (P1).

Fonte: Arquivo da secretaria da escola.

Decerto, a imersão no contexto da pesquisa é fator imprescindível para o estabelecimento da confiança entre todos os envolvidos, para que também a abordagem priorize a comunicação dialógica. Como não trabalhou-se com dados objetivos - por buscar-se a construção de uma reflexão sobre os saberes docentes, algo que exige um olhar atento para a diversidade de dados a serem construídos e (re) significados -, todo o processo dessa construção é entendido como um ir e vir que requer uma preocupação em tornar os dados instrumentos válidos e fidedignos para uma investigação científica.

Nesse sentido, foram sistematizados os encontros com os sujeitos, a partir de um planejamento cuidadoso, concentrado nos aspectos relevantes de busca e apreensão desses dados, que indicam os posicionamentos docentes sobre seus saberes, entrelaçando fontes teóricas e materiais empíricos em torno do objeto da questão de pesquisa e dos objetivos.

Os dados construídos a partir da aplicação do questionário de caracterização dos professores selecionados são elementos relevantes para a análise, uma vez que enriquecem a compreensão acerca dos discursos sobre os saberes mobilizados em aulas de Literatura no Ensino Médio. Portanto, segue, abaixo, no Quadro 9, o perfil de cada sujeito no que se refere à atuação docente:

Quadro 9 - Perfil de atuação docente dos sujeitos da pesquisa.

Professora	Formação Acadêmica	Idade	Tempo de docência	Disciplinas que leciona	Turmas de atuação
P1	Letras	27	05 anos	Língua Portuguesa (Literatura)	2ºs e 3ºs
P2	Letras	40	05 anos	Língua Portuguesa (Literatura)	1ºs e 2ºs
P3	Letras	38	10 anos	Língua Portuguesa (Literatura)	2ºs e 3ºs
P4	Letras	49	20 anos	Língua Portuguesa (Literatura)	1ºs e 3ºs

Fonte: Arquivo da secretaria da escola.

Ante os dados, podemos constatar que as professoras - sujeitos da pesquisa possuem formação em nível superior, no curso de Letras, além de serem pós-graduadas em nível de especialização: uma possui especialização em formação de professores; duas professoras são especialistas em Literatura e Ensino, e uma, além de ser especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna, atualmente é aluna do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – Ppgel/UFRN, em nível de mestrado. Duas professoras ressaltaram ainda que, além de lecionarem no Ensino Médio, atuam também no Ensino Fundamental em outro horário, perfazendo, em média, nove horas de trabalho por dia.

No que se refere ao tempo de exercício da profissão, as professoras lecionam há alguns anos, o que lhes confere certa experiência na docência.

2.6 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Neste item, são apresentadas as técnicas instrumentais utilizadas para seleção dos dados discursivos a serem analisados. Para esta etapa da investigação junto aos sujeitos, priorizou-se o questionário de caracterização (de cunho investigativo, com questões abertas e fechadas acerca da formação, experiências no trabalho com a Literatura) e a entrevista coletiva, pois acredita-se serem os mais pertinentes dentro deste tipo de investigação.

2.6.1 Questionário

O questionário de caracterização forneceu dados que possibilitaram o delineamento do perfil das professoras, sendo o foco inicial a busca de dados relativos a sua formação acadêmica, experiência profissional, e pontos sobre o ensino e a aprendizagem da Literatura no Ensino Médio.

O questionário é uma das técnicas mais comuns para se gerar as informações relacionadas à construção dos dados de uma pesquisa. Logo, a escolha dessa técnica deu-se pelo fato de que, segundo Richardson (2010), isso permite observar as características dos indivíduos ou grupos pesquisados, além de deixar o sujeito informante mais à vontade, dando tempo suficiente para responder às perguntas, o que torna possível obter respostas mais reflexivas, com maior liberdade de expressão de suas opiniões.

Destarte, foram elaboradas questões abertas e fechadas acerca da caracterização dos sujeitos (1 a 3), sua experiência profissional (1 a 5), ensino de Literatura (1 a 13), aprendizagem da Literatura (1 a 5). Ao todo, foram 26 questões.

2.6.2 Entrevista Coletiva

A entrevista coletiva, de forma mais expressiva, permitiu a construção de relatos acerca da mobilização dos saberes da docência necessários ao ensino de Literatura no Ensino Médio, uma vez que oportunizou fechamento de lacunas deixadas na escrita proposta pelo questionário.

No intuito de traçar um panorama da construção e mobilização dos saberes necessários à docência de Literatura, buscou-se, a partir da realização da entrevista coletiva - composta de quatro blocos, dividida em (02) dois momentos, abordando (08) oito questões abertas direcionadas para reflexão das professoras-participantes da investigação -, compreender como essas docentes se constituíram professoras de Literatura, bem como refletir acerca da importância de ensinar Literatura no Ensino Médio e suas implicações na mobilização dos saberes no fazer docente. Além disso, procurou-se identificar os saberes docentes construídos pelas

professoras de literatura nas práticas para o letramento literário no Ensino Médio, estabelecendo relação com contextos do processo da formação docente.

Ressalta-se que a entrevista coletiva ficou registrada em vídeo, para auxiliar na tarefa de transcrição dos dados discursivos e recuperação das informações que foram fornecidas pelos participantes. Logo após, foram feitas as transcrições, com intuito de manter um contato maior com o grupo selecionado e possibilitar um diálogo mais aberto entre o pesquisador e participantes. Nesse momento, levou-se em consideração as seguintes orientações:

Durante as entrevistas coletivas, o diálogo, a narrativa da experiência e a exposição de ideias divergentes ocorrem com intensidade maior, na medida em que os professores podem também escutar uns aos outros. Além disso, como não só o pesquisador detém autoridade para fazer perguntas ou comentários sobre a fala dos entrevistados, a influência do poder e da posição hierárquica parecem diminuir; os problemas são apresentados com suavidade e tensão, o conhecimento é compartilhado e confrontado, a diversidade é percebida face a face (KRAMER, 2007, p.64).

A autora referenciada revela que, nesse tipo de entrevista, a interação é uma importante experiência para pesquisadores e participantes, possibilitando esclarecer aspectos confusos, colocando-os em discussão. O diálogo é muito fundamental nesse processo, pois contribui para a compreensão das respostas, para reflexão e para escuta da voz do outro. Enfim, é uma experiência de aprendizado mútuo.

De fato, “para compreender o que é dito é preciso conhecer não só o enunciado, mas fundamentalmente o contexto da enunciação” (KRAMER, 2007, p. 504). Desse modo, para interpretar os enunciados dos professores/ sujeitos desta pesquisa, que foram produzidos durante a entrevista, realizada no dia 17 de dezembro de 2014, buscou-se conhecer não só o discurso pronunciado/enunciado, mas também o contexto do enunciado, ou seja, a enunciação, já que “o discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação” (BAKHTIN, 1995, p.144. Grifos do autor).

Com foco no contexto dos discursos elaborados pelos sujeitos, as análises solicitadas no questionário priorizaram dados sobre o perfil desses sujeitos enquanto seres sociais situados no mundo sócio histórico e formativo ora investigado.

Contempladas as etapas de coleta de dados, partiu-se para o desenvolvimento das reflexões e considerações gerais, a fim de analisar os dados construídos ao longo da pesquisa, sempre conduzidos com base nos objetivos propostos-, e de produzir um trabalho científico de qualidade, cujo objetivo é enriquecer as produções já existentes acerca dos saberes docentes mobilizados nas práticas para o letramento literário no Ensino Médio.

Por conseguinte, esta pesquisa aponta para a necessidade de se conceber a Literatura de forma mais prazerosa e estética, visto que, pretende analisar, a partir dos discursos dos professores, quais saberes permeiam sua prática pedagógica no ensino de Literatura, oportunizando o acesso ao letramento literário no Ensino Médio.

2.7 CORPUS DA PESQUISA

O *corpus* deste trabalho constitui-se de enunciados retirados do questionário e da entrevista realizada com quatro professores que lecionam Literatura no Ensino Médio da Escola Estadual Professor Francisco Veras – Angicos/RN.

2.8 FASES DA PESQUISA

Este tópico contempla a descrição detalhada das fases/etapas desta investigação, mostrando como foi desenvolvida cada uma delas.

2.8.1 Fase 1 – Encontro com os sujeitos e entrega do questionário

Após a definição do objeto de estudo, foi realizado um levantamento bibliográfico nos bancos de teses e dissertações de diversas universidades brasileiras para a construção do Estado da Arte e dos aportes teórico-metodológicos da pesquisa. Sendo uma etapa primordial para a compreensão e ampliação de conceitos e contribuições de estudiosos acerca da temática.

Em seguida, realizou-se uma reflexão inicial em um momento de planejamento escolar com os docentes que ministravam Literatura, pedindo que cada um manifestasse o anseio em contribuir com uma pesquisa cujo foco seria os saberes docentes mobilizados por professores de literatura no Ensino Médio.

O acesso aos professores aconteceu logo após a minha seleção ao Mestrado em Educação, no ano de 2013. Numa reunião pedagógica, solicitei à gestão da escola um momento para lançar um convite aos professores da disciplina de Literatura e, feita a chamada, alguns docentes mostraram interesse em contribuir com a pesquisa, manifestando-se favoráveis. Apenas fizeram alguns questionamentos, que seriam sanados no momento da socialização do projeto de pesquisa. Informei que haveria um momento com os professores para apresentação da proposta de pesquisa.

Após a apresentação da proposta de trabalho, explicitando o alcance da pesquisa e os objetivos propostos, quatro professoras mostraram-se interessadas em participar da investigação como sujeitos da pesquisa. Assim, consegui o consentimento de uso das informações solicitadas. Nesse encontro, realizado em outubro de 2013, explanei sobre o papel de cada participante e de como as informações dadas por elas seriam significativas para o desenvolvimento desta investigação.

O primeiro contato com os sujeitos participantes foi através de uma conversa informal, na qual foram apresentados os objetivos propostos da pesquisa, quando também solicitei o apoio dos docentes e a autorização da gestão da instituição de ensino para a realização da investigação.

No segundo momento, tive um encontro com as docentes para a aplicação do questionário de caracterização dos sujeitos investigados, sendo que o intuito principal era a busca de dados relativos à formação acadêmica, tempo de docência, pontos sobre o ensino de Literatura no Ensino Médio e outros referentes à prática docente (Cf. Apêndice C).

2.8.2 Fase da Entrevista

A entrevista foi um procedimento importantíssimo para a geração dos dados enunciativos da pesquisa, na qual ecoaram os discursos docentes sobre o percurso de construção ou ressignificação do repertório de saberes inerentes à prática do professor.

Teve a duração de uma hora, totalizando sete perguntas abertas acerca dos saberes/conhecimentos que estes mobilizam no cotidiano de suas práticas pedagógicas, no trabalho com a literatura em sala de aula. Os sujeitos ficaram à vontade para interagirem nessa reflexão sobre os saberes docentes mobilizados/construídos no exercício da docência no processo ensino-aprendizagem de Literatura no Ensino Médio.

Enfim, no dia 17 do mês de dezembro do ano 2014, foi desenvolvida a primeira parte da entrevista coletiva, com duração de trinta minutos. Ressalta-se que a utilização desse instrumento aconteceu, inicialmente, com a realização da filmagem de um momento entre o investigador e os professores-sujeitos da investigação, um bate papo sobre o tema em análise, para, em seguida, serem dados os primeiros passos para as questões semiestruturadas (Cf. APÊNDICE D).

Para a efetivação desse procedimento foi seguido um roteiro, apresentado previamente aos professores-entrevistados. Na sequência, a partir da leitura e apreciação dos questionários, retomou-se algumas respostas dos participantes a fim de discuti-las em conjunto, além de acrescentar outras questões e luzes para esclarecer. Em uma data posterior, foi realizado o segundo momento da entrevista coletiva, de modo que foi possível fechar a discussão anterior, acerca da temática. Esse momento teve a duração de trinta minutos, sendo também filmado. Os dados dessa entrevista foram transcritos e estão presentes no final deste trabalho (Cf. APÊNDICE F).

2.8.3 Organização dos Dados do Questionário

Na sequência, foi realizada a análise e interpretação dos dados produzidos a partir da aplicação do questionário e da realização da entrevista coletiva. Para tanto, foram selecionados trechos das respostas abertas que atendem ao propósito da investigação.

2.8.4 Organização dos dados da Entrevista – Categorias de Análise

As categorias de análise foram construídas num segundo momento de sistematização dos dados, o qual foi estabelecido a partir das reflexões sobre o material empírico e dos estudos teóricos que orientaram o trabalho. O uso de categorias em geral:

Se referem a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. A palavra categoria está ligada a ideia de classe ou série. As categorias são empregadas para estabelecer classificações. Nesse sentido trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa (MINAYO, 2011, p.70).

As categorias foram construídas a partir da identificação dos indícios, bem como pelos enunciados da entrevista, ou seja, emergiram desta pesquisa e colaboraram para o processo de sistematização que, após análises, mostraram importantes pistas, favorecendo responder ao questionamento objeto desta investigação.

A seguir revela-se os títulos das seis categorias que foram construídas e que foram exploradas no próximo capítulo.

- * Saberes de professores de Literatura: a constituição do ser docente;
- * A construção dos saberes teóricos: o papel da universidade na formação;
- * O percurso da formação à docência: desafios no ensino de literatura;
- * O Ensino de Literatura: relações na mobilização dos saberes na docência;
- * A Importância do ensino da Literatura: reflexões sobre o perfil docente;
- * Saberes necessários às práticas de letramento literário: o discurso docente.

3 A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES MOBILIZADOS POR PROFESSORES DE LITERATURA: ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo é dedicado à análise do *corpus* discursivo, construído a partir dos dados gerados por meio do questionário e da entrevista coletiva. No decorrer da análise, foram utilizados fragmentos de questões do questionário de caracterização e da entrevista realizada com as professoras. Foram selecionados trechos significativos, que indicam um diálogo com a questão da pesquisa. Vale ressaltar que todos os trechos da entrevista coletiva estão enumerados, para facilitar sua localização pelo leitor. O número expresso nos trechos citados indica em qual linha da transcrição (Anexo F) o enunciado selecionado se encontra.

O capítulo aborda 06 (seis) categorias de análise que tratam do percurso trilhado na abordagem realizada com os sujeitos-professores de literatura do Ensino Médio, escolhidos para esta investigação.

Na primeira, analisa-se a constituição do ser docente, influências para que se constituíssem profissionais na área de Educação (o papel do Mentor). Na segunda, trata-se da construção dos saberes teóricos na Universidade – Graduação. Na terceira, é abordado o percurso da formação à docência, refletindo sobre os desafios enfrentados no ensino de Literatura. Na quarta categoria, investiga-se as vozes sociais que emergiram dos enunciados acerca da importância da Literatura e características do perfil docente. Na sequência, na quinta categoria, é discutido o Ensino de Literatura – estabelecendo uma relação do ontem e do hoje e sua relevância na construção dos saberes para o Ensino Médio. Por fim, na sexta categoria, busca-se analisar os enunciados das docentes, que discorrem acerca dos saberes que são construídos/mobilizados no fazer pedagógico nas aulas de Literatura para as práticas do letramento literário no Ensino Médio.

A definição das categorias de análise foi realizada com base na leitura do *corpus*, juntamente com a leitura do referencial teórico base, definido para a pesquisa. É necessário lembrar que cada uma das categorias delinea suas especificidades acerca da escolha e o percurso para a formação profissional das professoras, dos seus desafios enquanto professoras de Literatura, além da maneira

como se constituíram os saberes necessários para as práticas do letramento literário e como estes são mobilizados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

Ressalta-se ainda que, neste trabalho, a intenção não é esgotar a análise sobre a questão apresentada acerca dos saberes docentes mobilizados nas aulas de Literatura no Ensino Médio, mas sim fazer uma apreciação de determinados saberes que permeiam as práticas docentes, construídas ou mobilizadas em um determinado tempo, mais especificamente o datado em 2014.2, em um dado lugar - o espaço da formação inicial e continuada - ou em um determinado contexto da Educação.

Torna-se foco desta investigação, portanto, o ensino de Literatura desenvolvido por 04 professores, na Escola Estadual Professor Francisco Veras, no município de Angicos/RN, com o objetivo de responder provisoriamente à questão de pesquisa, além de oferecer uma contribuição a essa área do conhecimento no campo das Ciências da Educação, a partir do olhar exotópico na construção linear do conhecimento. Serve também como auxílio para os estudos dos saberes de professores de Literatura no Ensino Médio, tendo em vista que a discussão não será fechada, sendo apenas um acabamento provisório aos enunciados.

Como já referenciado anteriormente, as professoras, designadas por P1, P2, P3 e P4, responderam a um questionário de caracterização, com 26 questões abertas e fechadas (APÊNDICE, C), identificadas nas subseções: caracterização inicial – 1 a 3; dados sobre a experiência profissional 1 a 5; dados sobre a aprendizagem de Literatura – 1 a 5; e dados sobre o ensino de Literatura 1 a 13. As respostas foram o ponto de partida para a compreensão dos seus posicionamentos, a fim de responder à questão problema desta investigação.

O questionário trata, pois, do perfil de caracterização, formação e experiência dessas docentes na mobilização dos saberes no ensino e na aprendizagem de Literatura do Ensino Médio, possibilitando uma reflexão acerca de determinadas práticas no seu fazer docente.

Os dados revelados pelo questionário individual mostram que os sujeitos apresentam certas concepções sobre o Ensino de Literatura, como será visto a seguir.

Quanto à entrevista coletiva, possibilitou uma reflexão, junto aos sujeitos da investigação, sobre a constituição e mobilização dos saberes de professores de Literatura do Ensino Médio. Esse momento proporcionou um resgate na sua história de vida, uma viagem para dentro de si mesmas, permitindo lembrar fatos que as constituíram professoras na vida pessoal, estudantil e profissional que estão guardados na memória (BENEVIDES, 2005).

Dessa maneira, as professoras fizeram uma reflexão da própria história de formação e relataram seus caminhos trilhados na vida e na formação, suas vivências e aprendizagens, suas dificuldades e barreiras vencidas, as quais propiciaram a construção dos saberes docentes que permeiam a sua profissão.

A entrevista coletiva iniciou-se com uma indagação acerca das influências na formação escolar para a escolha como profissional docente, ou seja, a constituição do ser professor de Literatura.

A seguir, são apresentados os dados mencionados pelas professoras referentes às influências nas escolhas como profissionais na área da docência.

3.1 SABERES DE PROFESSORES DE LITERATURA: A CONSTITUIÇÃO DO SER DOCENTE

Não é novidade que a carreira docente é uma profissão, assim como muitas outras, que requer conhecimento, habilidade, competência e técnica, para que se alcance resultados significativos. O ato de ensinar acontece através de procedimentos próprios e adequados a sua finalidade, aplicados pelo professor, que tenta conduzir suas aulas com mais segurança no processo ensino-aprendizagem.

A fim de exemplificar a constituição do ser professor, destaca-se um pouco da experiência vivenciada por **P1**, docente com mais de 05 (cinco) anos de atuação, formado em 2005, cuja experiência para a docência teve a seguinte trajetória:

3 - P1: Eu diria que não só a minha formação escolar que me influenciou, **mas o meu momento com minha mãe, minha tia que elas são professoras.** E também teve um episódio na minha vida que me influenciou bastante, que **foi a vinda de uma pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina, ela veio fazer uma pesquisa** com, [...] é [...], os egressos dos *Círculos de Cultura de Paulo Freire*, e aí, ela pediu a colaboração da minha mãe, que tinha acompanhado os pais quando era criança e eu acompanhei, então, eu ia com ela nas casas, **e via ela**

fazendo as entrevistas com os alunos e vi todo esse processo, e aquilo me encantou, achei muito interessante, (é) eu achei bonito pesquisar, fazer aquele trabalho e [...] **ela era professora de Letras**, então, eu acho que uma maior influência foi essa, esse contato que eu tive com essa professora (Informação verbal concedida em entrevista, 2014).

Percebe-se, no início da construção do enunciado de **P1**, a influência significativa que sofreu, para sua formação profissional, da mãe e da tia, que são professoras. Consequentemente, o despertar surgiu a partir dessa vivência pessoal. Nota-se que sua fala dá uma relevância à figura da mãe e da tia, exemplificando a maneira como elas ensinam e sentem a profissão docente. Ressalta ainda um fato marcante, que foi a presença de uma pesquisadora que veio estudar o método de Paulo Freire. Um momento singular na vida da **P1**. Deve-se reafirmar, então, que as ramificações da carreira docente vieram da sua história de vida pessoal.

Essa posição é encontrada também na investigação de Benevides (2005) e Fontes (2013), quando os participantes de suas investigações indicaram a importância social de seus *mentores* (PENNAC, 1998) e/ou exemplos para a carreira docente.

A seguir, é possível observar, nos posicionamentos de **P2**, a forte influência da irmã e da sua professora do quarto (4ª) ano para sua escolha profissional. Mas **P2** lembra que *desde criança tinha esse sonho de ser professora*, como veremos abaixo:

4 - P2: Na minha formação, [...] tive uma presença muito forte [...], foi minha professora do quarto ano [...] E aí depois veio Cibele, [...] né [...], Cibele foi quem me direcionou mesmo pra a área de Letras, que *na verdade desde pequena que já tenho essa história que queria ser professora* [...] e [...], mais, pra área de Letras mesmo, quem me influenciou foi Cibele. Quando ela começou a fazer Letras, e eu sempre ia com ela pra faculdade, e aí foi o que me fez decidir mesmo que quando [...] fosse prestar vestibular, [...], eu iria fazer Letras, e assim fiz (Informação verbal concedida em entrevista, 2014).

Observa-se que **P2** teve, na sua formação, a forte influência da professora do quarto ano, cujo trabalho admirava muito. Depois, veio a presença da irmã, que direcionou **P2** para a área de Letras, inclusive chegou até a frequentar a Universidade junto com essa irmã, frisando que, *“embora desde de pequena já tinha essa ideia de querer ser professora!”*.

Na sequência, verifica-se que **P3** pontua que não almejava seguir a carreira docente, apesar de ter a mãe professora. Ela ressalta que foi na graduação (Universidade) que despertou esse desejo, a partir das vivências com seus professores, como descrito, no enunciado abaixo:

5 - P3: (Risos) A minha história é um pouco parecida com a colega [...] né, (risos). Eu não tive, na época, até o Ensino Médio, **eu não tive assim grandes encantamentos pela sala de aula**, [...] né [...], **apesar de ter uma mãe professora**. Mais **o que fez me despertar foi na universidade, alguns professores encantavam a forma como eles ensinavam** [...] e [...]. **Mas tornar-me professora na verdade foi no dia a dia**, é [...] estudando, me encantando, planejando. (Informação verbal concedida em entrevista, 2014).

A fala da **P3** revela que, apesar de ter a mãe professora, não mostrava muitos encantamentos pela sala de aula. Ela frisa que foi na Universidade (Graduação), que despertou o desejo de ser professora, a partir do que observava nos seus professores que, segundo ela, encantavam as aulas. Mas ressalta que foi no dia a dia que aprendeu a ser professora.

Por sua vez, no trecho abaixo, **P4** admite que sempre sonhou em cursar Pedagogia, espelhando-se na irmã professora. Não conseguindo cursar Pedagogia, fez Letras e hoje se sente realizada com a docência.

6 - P4: [...] **Eu tinha realmente essa influência, porque tinha uma irmã que era professora e me incentivava bastante. O meu foco realmente não era cursar Letras. Eu tinha paixão pelo curso de Pedagogia**, [...] né [...]. Mas aí depois de tentar vestibular e não consegui entrar realmente no curso que eu queria, eu mudei de opção, aí fui fazer o curso de Letras. E aí, comecei, comecei me apaixonar realmente pelo curso, que é encantador, e fui me apaixonando cada dia e consegui finalizar o curso com esse [...] gostei bastante (Informação verbal concedida em entrevista, 2014).

No enunciado acima, **P4** enfatiza que teve a influência da irmã, que já era professora, e frisou: *“eu sempre sonhei em fazer Pedagogia”*, mas, não conseguindo foi para o curso de Letras, pelo qual é apaixonada até hoje.

Nos recortes dos enunciados das professoras, os quais tratam das influências para a escolha da trajetória profissional de sua carreira docente, percebe-se indícios que permitem compreender que a escolha como profissionais da área de Letras teve influências significativas para a docência.

Conforme uma das características dadas por Bogdan e Biklen (2012), a pesquisa qualitativa dentro das Ciências Sociais ocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, crenças, valores, aspirações, opiniões e fenômenos, tendo uma preocupação em explicar o porquê das coisas, a partir de dados subjetivos, através de descrições, situações ou acontecimentos. O seu interesse é estudar determinado problema e perceber como ele se manifesta nas interações do dia a dia, nos fenômenos humanos (MINAYO, 2011).

Nos trechos acima, observou-se a importância do papel do mentor nessa construção da carreira docente. Como diz Pennac (1998), é fundamental o papel da mediação familiar na formação dos jovens leitores que, desde a infância, escutam as histórias contadas por seus pais. E afirma que essa operação não devia ser quebrada, podendo ser estimulada até um determinado tempo de suas vidas, quando, já sentindo-se seguros para suas escolhas, podem dar continuidade por essa via de descobertas e encantamentos que pode tornar-se o ato de ler.

Larrosa (2003) acredita que o convite à leitura deve se dar como um presente, implicando envolvimento e liberdade para aprender e não por obrigação, algo como uma amizade verdadeira, assumindo a responsabilidade nessa convocação da escuta do outro.

Segundo Pennac (1998), a leitura, quando é imposta, já operacionaliza uma quebra entre o leitor e o livro, ou seja, ocorre, de início, um distanciamento nesse contato que poderia ser construído de maneira mais dinâmica nessa relação da compreensão leitora.

Nessa perspectiva, nota-se que (03) três das professoras falam da influência familiar (mãe, tia, irmã) para a escolha da carreira docente, pois provêm de famílias que tinham a presença de professores, fazendo a opção pelo ofício docente. Do mesmo modo falam da influência de seus professores, pela sua maneira de ensinar. As docentes revelaram que, muitas vezes, observavam o cotidiano dessas pessoas, principalmente no que se refere as suas práticas pedagógicas dentro da atuação docente. Consequentemente, despertaram nelas o desejo de se tornarem professoras de Literatura.

É possível verificar que, nesse processo de formação profissional docente, as experiências desenvolvidas em sala de aula e as vivências do cotidiano escolar constituíram uma importante fonte de construção de saberes docentes, pois, de acordo com Nóvoa (1997), os professores são produtores de saberes, de um saber fazer através das reflexões sobre as práticas.

Junto a isso, acrescenta-se os conhecimentos gerados, tendo como base os processos de formação inicial e continuada, que propiciam a relação teoria-prática, o que contribuiu significativamente para os sujeitos desta pesquisa constituírem-se professoras. Em um sentido geral, interpreta-se que essa fase inicial é marcada também por uma busca constante de legitimação da identidade docente, ainda mais quando se referem ao fato de, inicialmente, não terem pensado em ser professoras.

Constata-se, então, o quanto o contexto social pode contribuir para a escolha da carreira, principalmente quando se rememora experiências vividas, que, com certeza foram significativas na vida dessas profissionais.

Compreendido o ponto de partida para que as professoras participantes deste estudo se sentissem interessadas pela carreira docente, a seguir parte-se para a descrição dos posicionamentos por elas enunciados sobre a importância de graduação para a construção dos saberes teóricos na formação docente.

3.2 A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES: O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta seção, aborda-se a significação que a graduação/Universidade representa na construção dos saberes teóricos aos sujeitos da investigação. As quatro professoras entrevistadas expressaram que a graduação lhes proporcionou o acesso aos saberes teóricos, conforme exposto nos relatos que seguem:

A professora **P1** cita que, na faculdade, ela teve professores encantados por Literatura, os quais demonstravam isso em suas aulas. Assim ela disse: “Eu já consegui ter um professor [...] uma professora muito encantada pela literatura, que demonstrava isso [...] na faculdade”.

Já na enunciação da professora **P3**, fica claro que ela teve mais oportunidades com a Literatura, além de ressaltar que teve um professor que despertou esse novo olhar para a disciplina.

23 - P3: Já quando cheguei na faculdade... tive mais oportunidades com a literatura. Inclusive tive um professor que despertou esse... meu prazer pela literatura. Ele dava uma aula diferente, ele era apaixonado por literatura e passou esse amor para mim. Então, eu comecei olhar a literatura com outro olhar. (Informação verbal concedida em entrevista, 2014).

Pode-se afirmar, então, que **P3** integra um grupo bem definido de docentes que tiveram, no processo de formação inicial, a experiência com professores habilidosos, cujo estilo pessoal tornam-se caminhos para uma nova percepção do fazer docente. No caso do ensino da Literatura, ser apaixonado (pela leitura literária) e passar esse amor aos estudantes é uma característica muito definidora de uma perspectiva para a prática de sala de aula de Literatura. Entretanto, **P3** ressalta uma ideia interessante em relação a isso: ela informa que o professor “*dava uma aula diferente*”. É permitido inferir, portanto, que essa “*aula diferente*” mobilizava uma experiência organizada norteada pelo conhecimento que ia além do simples prazer em ler, mas que significava uma aproximação com a linguagem literária, enquanto palavra viva (BAKHTIN, 2011).

Nos depoimentos abaixo, verifica-se que a graduação teve um papel significativo na construção dos saberes teóricos para essas professoras, que mostram ainda, a relevância do trabalho de seus docentes para esse despertar em relação à Literatura.

27 - P1: Eu tive excelentes professores de literatura, além da minha mãe, como eu já disse, na formação da graduação eu tive a professora Cássia Matos, que era encantada com a literatura, tudo o que ela falava sobre a literatura era com amor, assim, a gente sentia o encantamento dela. (Informação verbal concedida em entrevista, 2014).

56 - P1:[...] Na minha formação [...] é [...] lá da universidade esse saber teórico foi [...] foi bom, eu tive o conhecimento teórico e aí, e assim, eles tentam de alguma forma [...] né [...] nos ajudar com a prática, mostrar estratégias e tal [...] Fonte: dados da entrevista do autor (Informação verbal concedida em entrevista, 2014).

57 - P2: ... o saber teórico é o único que a gente traz mesmo da Universidade... (Informação verbal concedida em entrevista, 2014).

Nessa perspectiva, convém recuperar a posição de Garcia (1999), quando diz que a formação possui diferentes aspectos. Como dito no capítulo teórico, as professoras acima indicam justamente que a formação docente perpassa por diversos fatores, como percebem a construção dos saberes provenientes da academia. Mesmo sem detalhes, a ênfase ainda está na ideia de que a teoria se constrói somente na universidade.

Por outro lado, o sujeito de pesquisa **P4** ressalta que essa construção ficou muita a desejar, conforme exposto abaixo:

61 - P4 Já no meu caso esse saber teórico na graduação ele ficou muito a desejar [...] é [...], porque a minha graduação foi através do PROFORMAÇÃO¹ e a gente ia apenas uma vez por semana aos sábados, e [...] e realmente estudava muita teoria, mas aí, também ficava muito a desejar porque o tempo [...] né [...] era curto demais [...].
Fonte: dados da entrevista do autor

As professoras afirmam que foi na faculdade que tiveram acesso aos saberes teóricos, na aprendizagem junto aos seus professores; ressaltam ainda que o saber-fazer, ou seja, aprender a ser professor, acontece no cotidiano da sala de aula, estudando, planejando e mobilizando os saberes na sua prática.

Nesse sentido, há uma percepção desfocada, inclusive do processo de permanência no espaço da Licenciatura, porque se concebe a prática distante da teoria ou como aspectos ambivalentes, isto é, a teoria é dada numa fase e a prática em outra. Quando isso acontece, há um distanciamento da concepção de que a Licenciatura forma para docência e que, nessa fase da formação, tanto aspectos teóricos quanto práticos precisam dialogar no âmbito da pluralidade (TARDIF, 2002) de saberes que preparam para a sala de aula.

3.3 PERCURSO DA FORMAÇÃO À DOCÊNCIA: DESAFIOS NO ENSINO DE LITERATURA

Nesta seção, destaca-se, no discurso docente, as barreiras enfrentadas no exercício da docência de literatura.

¹ Programa Especial de Formação Profissional para Educação Básica – PROFORMAÇÃO. Resolução nº 06/99 – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE/UERN, 1999.

Na abordagem sobre os desafios e dificuldades enfrentadas para a mobilização dos conhecimentos que permeiam a prática docente, as professoras disseram que surgem diversas barreiras e obstáculos no cotidiano do seu fazer pedagógico, conforme apresentado, a seguir, no organograma nº 01, elaborado a partir de respostas dadas no questionário de caracterização e da entrevista coletiva.

Ressalta-se que a leitura literária disputa seu espaço com diversos meios de comunicação, como a *internet*, o celular, por exemplo, os quais, muitas vezes, tornam-se mais atrativos para os alunos, oportunizando possibilidades de o indivíduo criar, imaginar, funções antes mais desempenhadas pelo texto literário.

Outro desafio para o ensino de literatura diz respeito à ausência de uma discussão acerca dos subsídios teóricos e metodológicos para auxiliar os professores na sua prática pedagógica.

Uma informação preciosa para entender sobre por que ser professor de Literatura, está presente nas falas que seguem, nas quais as professoras demonstram características em comum no que diz respeito à docência de Literatura:

11 - P4: Porque na realidade é um desafio ...né... **um desafio que a gente vai tentar [...] de mais uma disciplina que vai estar ligada a área de língua portuguesa e proporcionar através dessa disciplina uma interação dinâmica [...] né [...] do aluno com o texto. Tentar fazer com ele se apaixone realmente, [...] é [...] por essa disciplina, [...] é [...] mostrando que a literatura além de proporcionar [...] essa visão do ontem e do hoje, ela proporciona perspectivas de [...] de pra que ele possa perceber suas emoções, seus sentimentos [...] né [...], a evolução do tempo que aconteceu através dos textos que muitas vezes, eles não são claros [...] né [...] cabe ao professor levar, [...] é [...], proporcionar caminhos pra que o aluno compreenda e faça a comparação do ontem com o hoje, que ele possa se encantar pelo texto, que ele possa [...] é [...] proporcionar caminhos diferentes [...] né [...] através desse estudo da literatura e faça com que ele se apaixone pelo texto literário, pela disciplina também.** (Informação verbal concedida em entrevista, 2014).

Os posicionamentos de **P4** mostram que ensinar Literatura é um desafio constante para qualquer professor, na tentativa de estabelecer uma interação dinâmica a partir da disciplina Língua Portuguesa junto ao aluno, fazendo com ele se apaixone pelo texto literário, mostrando as múltiplas interpretações que a literatura pode oportunizar. P2, por sua vez, afirma:

12 - P2: [...] **tenho muita dificuldade nessa questão pra trabalhar os clássicos**, é os clássicos literários, **vamos dizer que fiquem rejeitados pelos alunos**, porque você passa, a gente começa a trabalhar os clássicos e aí eles começam “**por que a gente não vai trabalhar com a literatura atual**”, o *Harry Potter* que eles querem, eles querem *Crepúsculo*, *A Saga de Crepúsculo*, *A Culpa das Estrelas*, a literatura atual, **e aí eu só consegui que meus alunos comessem a ler os clássicos, depois que eu inseri essa literatura atual, no dia a dia deles [...]**. (Informação verbal concedida em entrevista, 2014).

O posicionamento de **P2** aponta muitas dificuldades em se trabalhar com a leitura literária no Ensino Médio. Destarte, compreende-se que a professora frisa bem que os clássicos, que são vistos de forma temerosa pelos alunos, por isso, talvez, eles pedem para trabalhar textos atuais, temas mais próximos da realidade. Então, **P2** mostra que, para conseguir trabalhar os cânones literários, inicia logo o trabalho das práticas de leitura a partir de um material que se aproxime mais da linguagem do aluno-leitor. Com essa atitude, nota-se a necessidade de se trabalhar com textos que despertem o interesse e atenção do aluno, para depois, enveredar-se por obras clássicas da Literatura, especificamente, brasileiras. Ainda sobre essa dificuldade de aceitação dos clássicos, segue outro trecho:

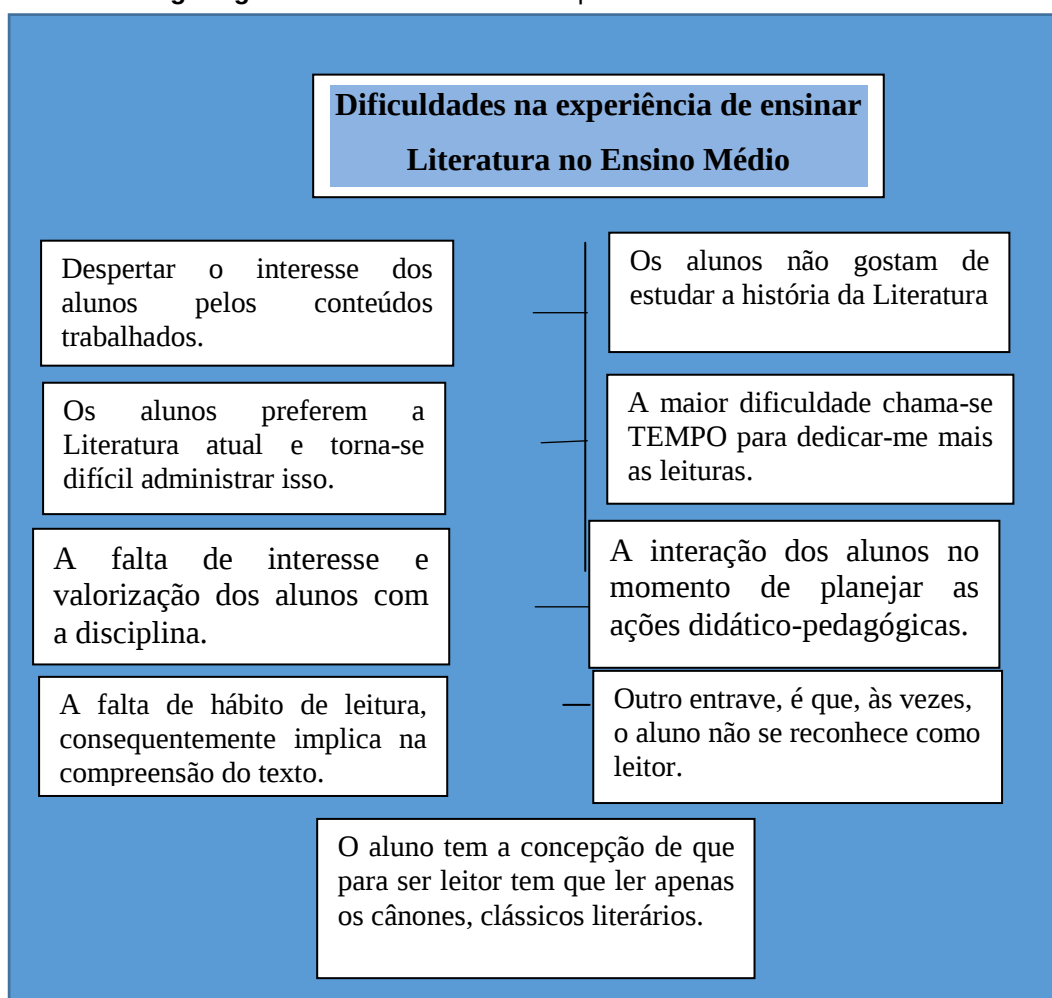
15 - P3: O que há de rejeição quando os alunos falam dos clássicos, a gente tenta trabalhar os clássicos é por causa da linguagem [...] que é difícil. E por ser a linguagem difícil, eles não conseguem entender [...]. **Mas, o que os clássicos falam, os livros atuais também falam**, só que a linguagem é diferente. Os poemas que falam do passado a gente pode observar, as músicas de hoje, muitas músicas falam [...]. (Informação verbal concedida em entrevista, 2014).

A fala de **P3** destaca que há uma rejeição por parte dos alunos quando se tenta trabalhar os clássicos, acreditando que, por ser uma linguagem difícil não se tenha tanto prazer em ler essas obras. Ela argumenta ainda que os clássicos falam a mesma coisa que os livros atuais falam, só que a linguagem é diferente. E cita pontos interessantes para a realização deste trabalho com a leitura de literatura, poemas, letras de músicas, temas atuais entre outros do interesse do aluno.

Nesse sentido, pode-se observar a necessidade de realizar um trabalho diferente, que oportunize aos alunos o envolvimento nas aulas, algo que os faça sentirem-se como parte integrante no processo ensino-aprendizagem.

Com base nas falas acima, elenca-se abaixo, os pontos que permitem refletir sobre as principais dificuldades no trabalho com a literatura no Ensino Médio.

Organograma 1 - Dificuldades na experiência de ensinar Literatura



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos enunciados do questionário e da entrevista coletiva.

Outro item que paira dentre as dificuldades no ensino do texto literário é a falta de conhecimentos específicos da teoria e crítica literárias no repertório de leitura dos alunos. Nota-se que existem lacunas com relação à teoria e à escassez de práticas leitoras, no que concerne ao acesso ao texto literário, fatores estes contribuintes para que o aluno sinta a literatura como ponto de difícil entendimento.

Talvez, essas lacunas advenham lá do Ensino Fundamental, pela ausência de uma base teórico-metodológica ou por não ter sido bem fundamentada na formação, implicando no contexto nos quais o professor esteja inserido. Além da ausência de técnicas para a abordagem do texto literário em sala de aula, essa lacuna desenvolve no educando uma compreensão errônea do fenômeno literário.

Por isso, Alves (2006, p.14) propõe que o ensino de Literatura deve ser significativo, enfocando, nessa perspectiva, o texto literário como eixo do estudo. A partir da leitura dos textos e após ler diversos gêneros, o professor pode “ir formulando com os alunos os conceitos”.

Dessa forma, é preciso criar um ambiente que facilite o acesso aos livros e à leitura, além de construir um meio que estimule a imaginação, alimente o sonho, dê asas à fantasia, os quais, paradoxalmente, são extremamente necessários para enfrentar os desafios reais aos quais todos têm que responder.

Com relação ao fator *tempo*, citado nas falas das professoras, é certo que as horas de aula de literatura no Ensino Médio são poucas e o programa extenso, mas é preciso remeter o aluno à leitura da obra completa e não se conformar com os atalhos. Isto é, se os professores têm que lidar com esses vários problemas, inclusive com resumos e a leitura de partes da obra, é preciso informar ao aluno que esse estudo fragmentado não é o ideal.

3.4 O ENSINO DE LITERATURA: RELAÇÕES NA MOBILIZAÇÃO DOS SABERES NA PRÁTICA DOCENTE

A categoria que segue, leva a refletir acerca do olhar docente sobre o ensino da Literatura e suas relações da época do ontem com o hoje, ressaltando concepções teóricas que nortearam a compreensão sobre a produção dos saberes de professores de Literatura.

É importante lembrar ao leitor que, nesse momento, o objetivo foi provocar no sujeito da pesquisa uma reflexão sobre o que caracterizava o professor de Literatura antigamente, estabelecendo conexões com o modelo de professores da atualidade

Nos trechos que seguem, os sujeitos mostram que, nessa comparação do ensino de Literatura do ontem com o hoje, há diferença na prática docente, no sentido de que os professores de antigamente não tinham formação adequada, mas

liam muito mais do que os docentes de hoje, que possuem a formação, porém não leem tanto como os docentes de antigamente.

20 - P4: [...] **na minha época a literatura ela era trabalhada assim**, de uma forma muito, digamos que, não clara, [...] né [...] assim obscura dentro do texto, não era [...] é [...] **não ficava claro pra a aluno que ele estava aprendendo literatura! Era um texto normal onde o professor trabalhava ali a estrutura** de [...] de [...] diversas maneiras, mas não tinha realmente essa coisa ampla que hoje é proporcionado na sala de aula [...] né [...], **com o conhecimento que os nossos atuais professores, eu acho na minha concepção que a gente busca mais** [...] né [...], procura ler mais, eu sei, [...] é [...], formações continuadas também contribuem pra que a gente possa evoluir e trabalhar melhor a literatura na sala de aula. (Informação verbal concedida em entrevista, 2014).

É possível perceber no posicionamento de **P4** que a Literatura antigamente não era apresentada de forma clara, deixando, muitas vezes, lacunas, principalmente na recepção do texto, privilegiando aspectos que não exploravam a interpretação e análise do texto literário. Isso faz refletir o que Geraldini (2010, p.103) critica em termos de ensino da leitura, quando diz “[...] ler não é apenas reconhecer o signo com suas significações do passado. Ler é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo novo contexto [...]”.

21 - P1: Na verdade o meu ontem não é tão ontem assim, [...] né [...] **eu já consegui ter um professor apaixonado por literatura no Ensino Médio, eu já consegui ter um professor, uma professora muito encantada pela literatura, que demonstrava isso** [...] na [...] na faculdade, já não foi assim! Mas **eu acredito que esses saberes, a mobilização desses saberes depende muito da sua mobilização pessoal**, [...] é [...] do seu interesse, eu acho que não é tanto a grade curricular do curso que mudou tanto assim, talvez a geração, a cabeça das pessoas que tem mudado. E aí faz com que **o professor traga esses saberes** [...] é [...] **da sua vida pessoal** [...] né [...], **da sua mobilização pessoal, da sua vivência e da sua formação para a sala de aula e consiga mobilizar os alunos**. [...]. (Informação verbal concedida em entrevista, 2014).

Contrária a isso, **P1** afirma que já conseguiu ter professores que apreciavam a Literatura, que encantavam as aulas, oportunizando aos alunos uma aprendizagem significativa da Literatura. Segundo a professora, os saberes eram

mobilizados a partir de sua história de vida. Ela argumenta que cada professor pode, sim, fazer das suas aulas de Literatura um momento de construção de saberes.

Nesse sentido, a posição dessa professora apresenta uma reflexão mais profunda sobre o papel do professor que leciona Literatura. Essa postura dialoga com o que Bordini e Aguiar (1993) defendem no ensino de literatura, que uma alternativa interessante seja o método recepcional. As autoras afirmam que o ponto do leitor é a chave para aplicação do método, mesmo que a interpretação não seja absoluta. Para elas, a literatura “não se esgota no texto. Ocorre um complemento do ato de ler, e prefigura-se, a partir de indícios do comportamento assumido pelo leitor (BORDINI; AGUIAR 1993, p.86).

22 - P3: É diferentemente que... da minha época, eu particularmente [...] do Ensino Médio, faculdade, a minha vida profissional como professora tiveram várias etapas diferentes, [...] né [...] **no Ensino Médio quase não vi Literatura. Já quando cheguei na faculdade [.], tive mais oportunidades da Literatura. Inclusive tive um professor que despertou esse [...] o meu prazer pela Literatura. Eu não gostava de literatura, achava algo cansativo. Mas, esse professor fez despertar, ele dava uma aula diferente, ele era apaixonado por literatura e passou esse amor pra mim. Então, eu comecei olhar a literatura com outro olhar. E quando cheguei [...] Quando comecei a lecionar então, começaram a surgir dificuldades porque eu não gostava de ler, [...] né [...] principalmente a literatura antiga... os clássicos, então aí veio a maior dificuldade [...] né [...], mais aí o que, que eu fiz, o que que eu posso de fazer [...] né [...], então eu gosto sempre de mostrar que a literatura é algo também atual, eu mostro que assim como aqueles autores trabalhavam, mostravam a realidade daquela época, as músicas fazem esse trabalho, é uma forma de literatura, então, eu misturo a literatura com a literatura é [...] dos clássicos, antiga. Pra que eles possam sentir, não como algo pesado, ultrapassado, mas, como algo prazeroso, então, eu gosto de fazer essa relação.**

Fonte: dados da entrevista do autor.

No enunciado de **P3**, é nítido o quanto ela mudou com relação ao seu prazer pela Literatura, mostrando que não teve tanto acesso a ela no Ensino Médio. Já na faculdade, aconteceu o seu encontro de forma dupla com a Literatura. Esse professor a fez despertar e perceber algo diferente nessa disciplina. A professora ressalta também que, quando começou a lecionar, enfrentou dificuldades, mas, no cotidiano de seu fazer pedagógico, foi aprendendo a construir os saberes inerentes a sua prática.

Segundo Paulino (2004a), os professores que se formaram até a década de 70 liam muito e tinham acesso aos autores do cânone literário. A autora salienta ainda que “sabemos que os cânones são históricos, como a língua, mas, assim também como ela, apresentam uma durabilidade”. Ela afirma que [...] os professores antes liam mais, inclusive os cânones literários. Hoje, ela lamenta que quase não leem, por motivos vários que são relatados em suas vivências docentes.

Diante dos posicionamentos dos sujeitos, entende-se que aconteceu uma falta de comunicação na pergunta, pois as respostas não foram dadas adequadamente. Talvez os sujeitos não tenham compreendido bem, a questão, deixando, por isso, lacunas nas respostas apresentadas.

3.5 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA LITERATURA: REFLEXÕES SOBRE O PERFIL DOCENTE

Situa-se, agora, no quadro 10, outros fatores que as professoras apresentam sobre a importância de lecionar Literatura no âmbito do Ensino Médio.

Quadro 10 - A importância de ensinar Literatura no Ensino Médio.

* Preparar o aluno para o ENEM; (P1);
* Despertar o discente para o prazer da leitura (P2);
* Proporcionar um encontro mais profundo com o universo literário;(P3);
* Levar o aluno a conhecer vários aspectos ligados à Literatura (obras, períodos, fatores históricos, sociais e psicológicos) ;(P4).

Fonte: Dados construídos pelo autor com informações do questionário.

Por meio dos dados elencados, verifica-se que a disciplina Literatura no Ensino Médio proporciona contribuições para o desenvolvimento do aluno nas competências leitora e escritora, relevantes na formação humana.

Seguem, pois, alguns trechos das falas emitidas pelas professoras para destacar um aspecto bastante singular da disciplina Literatura: a *interdisciplinaridade*. Nesse sentido, a principal imagem resgatada dos enunciados diz respeito à importância da Literatura “*ser uma porta de acesso para às demais disciplinas*”, conforme as palavras de **P1**, retiradas da entrevista coletiva – parte em que todas dialogam sobre a literatura como condição propícia para a

interdisciplinaridade e a linguagem como espaço dialógico adequada ao envolvimento da literatura em sala de aula. (Cf. APÊNDICE D, Entrevista Coletiva).

17 - P1: O estudo da literatura é de extrema importância, porque nós somos seres de linguagem e, conseqüentemente, somos seres literários. E não tem como a gente fugir disso, tá presente em todas as situações de nossa vida. [...]. Isso na linguagem não deve ser feito só no Ensino Médio, **é uma coisa que a gente tem de começar no primário, na pré-escola** e aí, por aí vai até a faculdade, porque assim, esse encantamento pelos textos, pela leitura eles são indispensáveis na vida do aluno. **Eu acho que os alunos jovens nunca leram tanto e escreveram tanto como fazem hoje, fazem de uma forma diferente, mas fazem [...].** Com o advento da internet, das tecnologias eles fazem isso com mais frequência do que faziam antes, de uma forma diferente, mas não deixam de fazer; Então, assim, **a literatura a gente tem que trabalhar na sala de aula de forma que contemple também essa vivência que o aluno tem, então, é importante que seja feita, é importante que seja feita não só no Ensino Médio,** mas que seja feita em todas as séries, porque aí, a gente conquista esse aluno e ele começa a dar importância devida (a) ao ensino da literatura. (Informação verbal concedida em entrevista, 2014).

No enunciado de **P1**, percebe-se a afirmação sobre a importância do estudo da Literatura. A professora ressalta que somos seres de linguagem e, conseqüentemente, seres literários. Cita que a literatura está presente em todas as situações de nossa vida. Dito isto, entende-se que o trabalho com o texto literário deve começar cedo, despertando o prazer pela leitura logo na base inicial da vida estudantil. Assim, se faz necessária uma ação conjunta de todos os sujeitos inseridos no processo de formação do aluno (escola – família e sociedade), seja no espaço escolar ou não-escolar, para obter-se os resultados satisfatórios nessa árdua missão de formar cidadãos críticos, conscientes e mais humanizados pelo acesso à literatura.

29 - P1: O ensino de literatura no Ensino Médio ele é muito importante, porque ele [...] ele dá [...] como se fosse **uma porta de acesso para as demais disciplinas,** pra vida, é [...] o ensino de literatura ele nos dá [...] dá **uma visão histórica do [...] do ontem, do hoje,** do está acontecendo, **ele nos permite ter uma visão crítica da realidade, da sociedade,** além de do ensino da **literatura fazer a gente viver emoções, ter sentimentos, fazer desabrochar sentimentos, sensações** então assim, eu acredito que o ensino de literatura é muito importante por causa dessa mistura de sentimentos, emoções e dessa [...] essa miscelânea de conhecimentos que traz para o aluno. (Informação verbal concedida em entrevista, 2014).

Nesse sentido, Lajolo (2001), afirma ser a Literatura “[...] a porta de acesso para variados mundos que nascem de várias leituras que dela se fazem [...]”.

30 - P3: Eu acho que realmente [...] o ensino de literatura, estudar literatura, a literatura **ela está enredada com as outras disciplinas** porque se a gente observar a literatura fala, história fala de literatura, língua portuguesa tá envolvido com literatura, então a literatura está envolvida em outras disciplinas, não só com a literatura, ela não é isolada [...] né [...], então é muito importante porque ela vai ajudar também nas outras disciplinas, além de você **entender o passado, você também realmente vai ajudar a entender o presente** e [...] eu acho **estudar literatura também ajuda a, o aluno a ser um ser crítico**, porque se você observar algumas obras literárias como você Eça de Queiroz, você vai ver como ele utilizava [...] né [...], tinha uma visão crítica do mundo em que ele vivia daquela época, e sim **a despertar também esse olhar crítico do aluno acerca do da vida.**
(Informação verbal concedida em entrevista, 2014).

31 - P2: [...] quando se fala em literatura é, se fala nesses livros, nos autores [...] né [...] é que na verdade a literatura é [...] a leitura [...] né [...] então, pra eu hoje estudar química eu preciso da literatura, eu preciso da física, eu preciso da literatura [...] né [...] Então é importante por isso, se eu não compreender eu não consigo nada [...] né [...]. Eu estou numa aula de matemática, se eu não conseguir interpretar eu não vou saber fazer, eu não vou saber, não vou compreender o conteúdo, então preciso da literatura pra isso eu preciso ler. Eu digo muito aos meus alunos: **quem lê fala bem e escreve bem** [...] né [...] assim; Eles ficam [...] é professora quem lê, fala bem e escreve bem. Então, eu acho importante por isso também.
(Informação verbal concedida em entrevista, 2014).

34 - P4: Na realidade eu acho que a importância de se ensinar literatura é fundamental porque ela proporciona um refletir [...] né [...]. **Um refletir diante das nossas atitudes das ações do ontem, do hoje** e isso faz com que o aluno, ele passe a [...] a **abrir o leque de conhecimento** dele que vai facilitar nas demais disciplinas principalmente nas que estão ligadas a área[...] né [...], realmente da Língua Portuguesa.
(Informação verbal concedida em entrevista, 2014).

Compreende-se, com base nas falas expostas, que o ensino de Literatura deve contribuir para a formação do caráter e dos valores do educando. Sem pretensões diretas ao didatismo, a arte é um espaço decisivo de construção de uma crítica consciente às mazelas do mundo.

Antônio Cândido (1995), no texto *O direito à Literatura*, reafirma esta imprescindibilidade da Literatura como instrumento que põe ordem ao caos interior de cada ser humano. Todavia, o texto literário não deve ser usado como mero pretexto para tratar da História, da biografia dos autores ou de qualquer outro dado extra literário. Ele deve ser abordado em uma perspectiva dialética, em que os

componentes internos e externos de uma obra possam ser pensados paralela e imbricadamente em uma relação dialógica entre texto e leitor, de modo que este último, a partir de seu conhecimento prévio, proceda a novas construções da realidade. Como consequência dessa perspectiva, o leitor atinge sua emancipação à medida que amplia seu horizonte e expectativas.

Na abordagem sobre as características que devem ter esse docente para a mobilização dos saberes inerentes à prática em aulas de Literatura no Ensino Médio, as professoras investigadas ressaltaram sobre a importância de ser um leitor ativo/assíduo, como será visto, a seguir, no quadro 11.

Quadro 11 - Características do professor de Literatura.

* Antes de tudo, o professor de Literatura deve gostar de ler literatura para motivar seus alunos a gostarem também; (Ser um bom leitor). (P1).
* Deve ser comprometido com seu trabalho e ter conhecimentos dos conteúdos que vai ministrar; (P2)
* Deve ser apaixonado pela leitura; ser um leitor assíduo para poder despertar esse prazer pela leitura nos seus alunos; (P3).
* Ser bem dinâmico e inovador, pois para interagir com o aluno é necessário motivá-lo sempre. (P4).

Fonte: Dados gerados do questionário.

No relato abaixo, **P1** argumenta sobre as dificuldades em conciliar o ensino de análise gramatical, à produção de textos e ao ensino de literatura. Mostra que, muitas vezes, não consegue alcançar os objetivos.

27 - P1: Na minha opinião **ser professor de literatura é um desafio diário porque a gente tem que conciliar a literatura, o ensino da gramática e a produção de textos**, então acaba ficando complicado pro professor [...] **Pra você ensinar literatura, ter essa paixão** que a colega falou, quando o professor vai ensinar literatura [...] ele é professor de Português pra ensinar tudo, tudo bem! Licenciado em Letras. Mas a gente tem aquilo que a gente se identifica mais. **Se o professor de literatura fosse aquele professor realmente apaixonado, que vive a literatura, que goste, que faz com prazer, toca, comove... é preciso ter esse amor, esse encantamento pra poder tocar o aluno**, senão a gente não consegue alcançar os objetivos. (Informação verbal concedida em entrevista, 2014).

Dessa forma, é permitido afirmar que, na verdade, torna-se complicado e tendencioso para o professor de Língua Portuguesa essa conciliação. Acredita-se que ele que vai buscar trabalhar o ponto de mais acesso para o desenvolvimento das atividades pertinentes, fragilizando, assim, os demais eixos dessa área.

3.6 SABERES NECESSÁRIOS ÀS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO: O DISCURSO DOCENTE

Esta seção destaca as posições dos sujeitos da pesquisa em relação às seguintes questões propostas na entrevista coletiva (APÊNDICE D), na abordagem sobre os saberes que um professor de Literatura deve possuir para lecionar essa disciplina no Ensino Médio: Você teve esse tipo de formação quando fez o Curso de Letras? Se não teve, você considera que possui esse(s) saber(es) em sua prática como professor(a) de Literatura? Como esse(s) saber(es) foi/foram construído(s) por você – em sua atuação como docente? O que aconteceu para que você mobilizasse esse conhecimento no seu cotidiano como professor/a?

O primeiro excerto traz a fala da **P1**, que declara a universidade como sendo o acesso ao saber teórico. Por outro lado, destaca que o saber-fazer foi adquirido no dia a dia, na prática, como ela própria diz.

56 - P1: O professor de literatura, primeiro ele tem que ter o saber teórico [...] né [...] os conhecimentos sobre a disciplina que ele vai lecionar, **ele tem que ter o saber fazer**, ele tem que ter o saber fazer a prática, ele tem que saber [...] é [...] repassar, repassar não! Construir esse... esse conhecimento com seu aluno, então assim, são saberes que estão associados [...] né [...]. Na minha formação [...] é [...] lá da universidade esse saber teórico foi [...] foi bom, eu tive o conhecimento teórico e aí, e assim, eles tentam de alguma forma [...] né [...] nos ajudar com a prática, mostrar estratégias e tal, mais aquele, **mais o saber fazer da sala a gente só sabe quando a gente vai lecionar** [...] né [...] E **cada evento de letramento, cada nova aula ela é única, é ir irrepetível e é diferente, e é mais uma coisa que a gente aprende**, é mais um momento que a gente. Então, **esse saber da prática, o saber fazer a gente aprende mesmo no dia a dia, na sala de aula lecionando, ensinando**. (Informação verbal concedida em entrevista, 2014).

A partir da declaração da professora, verifica-se que a construção dos saberes dar-se-á nas vivências pedagógicas do fazer docente, ampliando o reservatório dos conhecimentos didático-metodológicos do professor.

Nesse sentido, Tardif (2002, p.228), confirma que “[...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. [...]”. Com isso, o autor mostra que os professores, como sujeitos principais que atuam com os alunos, possuem, utilizam e produzem saberes específicos à área de atuação na docência.

A narrativa de **P2** aborda a questão do conhecer seu aluno para planejar a prática, ou seja, a partir de diagnóstico da situação para a tomada de decisões.

57 - P2: Porque na verdade esse saber, o saber teórico é o único que a gente traz mesmo da universidade, e aí o que acontece quando você chega, você conhece seu aluno, aí você vai saber como trabalhar seu aluno e esse saber aí é o que realmente faz com que a gente chegue ao mesmo objetivo. Se você, primeiro se você não conhecer seu aluno, você não vai conseguir repassar o que você quer, [...] né [...]. Você vai até tentar, mas a partir do momento que você conhece o seu aluno bem, aí você vai, tudo o que você quiser repassar pra ele, vai ser, vai ser absorvido. (Informação verbal concedida em entrevista, 2014).

Nos argumentos de **P2**, ela reforça que o saber teórico é o único que trazemos da Universidade, frisando que o saber prático de como trabalhar na sala de aula, aprendemos no cotidiano. Segundo ela, é a partir do momento que se conhece seu aluno que se percebe quais saberes poderão ser construídos. A professora ainda cita que uma aula não é igual à outra e que os saberes docentes são manifestados de formas diferentes pelo professor junto aos seus alunos.

Nesse sentido, Paulo Freire (1996), ao fazer referência aos saberes docentes, defende os princípios da dialogicidade e politicidade, ou seja, da conscientização política dos indivíduos. O estudo de Freire tem como temática central o aspecto da formação docente, ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia dos educadores. Segundo o pensador, os saberes indispensáveis à prática docente de educadores críticos, progressistas, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente.

Acredita-se, então, que essa prática adotada pela professora, reflete no seu papel docente por criar/ realizar intervenções a partir do que é lhe apresentado no

contexto situacional. É, pois, um fator importante na sua formação para o desenvolvimento da sua prática e da aprendizagem dos alunos.

A seguir, revelam-se falas de outras professoras que declaram que a construção dos saberes acontece ao longo da formação inicial ou continuada.

60 - P3: Esses saberes que a gente adquirem ao longo da nossa formação, eles apesar deles nos encantar quando a gente tá lendo [...] né [...], mas o saber, fazer no dia a dia é que realmente nos ajuda a construir às aulas [...] né [...]. É o dia dia que vai nos ajudar, que vai nos orientar através daquele contato com os alunos. Quando você vai planejar, o que você aprendeu vai te ajudar, mas realmente, mas vai influenciar é o dia a dia, essa é a maior aprendizagem que tem, é o dia a dia na sala de aula. (Informação verbal concedida em entrevista, 2014).

De acordo com a fala acima, verifica-se que **P3** acredita que os saberes docentes são elaborados ao longo da formação. Ela ressalta também que o saber fazer (a prática) acontece na construção diária da sala de aula, nos planejamentos sobre o que você quer ensinar para o aluno aprender.

Desse modo, é possível dizer que os saberes dos professores, além de se consolidarem como plurais, se constroem ao longo do tempo, “[...] de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. [...]” (TARDIF 2006, p. 64. Grifos do autor).

61 - P4: É [...] a gente sabe que o saber que a gente tem que ter ...né... ao entrar numa sala de aula, primeiro é o saber teórico [...] né [...]. Já no meu caso esse saber teórico na graduação ele ficou muito a desejar [...] mas tive que buscar realmente na prática, pedindo ajuda aos colegas, sendo humilde, sentando, tirando dúvidas que eu não conseguir tirar lá, mais aí, é como a colega disse foi no dia a dia num é, naquela perspectiva de [...] de buscar e aprender que a gente foi aperfeiçoando. (Informação verbal concedida em entrevista, 2014).

No trecho acima, **P4** reafirma que a mobilização dos saberes teóricos e práticos acontecem cotidianamente, sanando as dificuldades que vão surgindo. Segundo ela, nessa perspectiva, os professores associam a teoria e prática e, assim, vão aperfeiçoando-se enquanto sujeitos mediadores da aprendizagem.

Para Gauthier et al (1998), ao se pensar em um modelo de professor, deve-se levar em conta o contexto no qual se constroem e se aplicam os saberes docentes,

isto é, as condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão, condições estas que servem de base para a prática docente. Este professor possui, em virtude da sua experiência de vida pessoal, saberes próprios que são influenciados por questões culturais e pessoais.

A partir destas colocações, entende-se que, mesmo de forma inconsciente, os docentes possuem conhecimentos/ têm noção de que não existe prática sem a construção desses saberes que permeiam suas ações didático-metodológicas na sala de aula.

Os sujeitos da pesquisa, por exemplo, elencam os saberes da experiência como o mais importante dos saberes, frisando que se deve estimular um ensino de Literatura a partir da própria história de vida do aluno, sendo mais fácil para que esse aluno adentre outro contexto diferente do dele.

Elas pontuam, ainda, que a mobilização dos saberes dos professores de hoje é muito diferente daquela exercida pelos professores do ontem, lembrando que antes era uma leitura feita de forma obrigatória para os alunos. Já no contexto atual, buscam-se várias formas de interação com o aluno, levando-o a inserir-se nesse mundo fascinante de conhecimentos.

Nos recortes acima, referentes aos discursos das professoras, os quais tratam dos saberes docentes mobilizados em aulas de Literatura no Ensino Médio, elas citam que o professor dessa disciplina tem que mobilizar um conjunto de saberes inerentes a sua prática pedagógica como fator significativo a arte de ensinar.

No enunciado de **P1, por exemplo**, verifica-se que ela cita os saberes teóricos como aqueles conhecimentos pertinentes à disciplina que leciona e que são relacionados aos saberes da prática, o saber-fazer. Ela ainda frisa que são saberes que estão associados e permeiam a construção e utilização desse conhecimento junto aos alunos.

A professora argumenta que na Universidade (na formação inicial) são repassados os saberes teóricos e mostra algumas estratégias para ajudar na prática mas o saber fazer da sala de aula é construído quando vai lecionar. Frisa também que existem os saberes da história de vida que são pontuados pelos sujeitos da investigação como essenciais à formação docente.

Nos argumentos de **P2**, ela reforça que o saber teórico é o único que trazemos da Universidade, ressaltando que o saber prático de como trabalhar na sala de aula aprendemos no cotidiano. Segundo ela, é a partir do momento que se conhece o aluno, que vê-se que saberes poderão ser construídos. A professora ainda cita que *“uma aula não é igual à outra [...] E os saberes docentes são manifestados de formas diferentes pelo professor junto aos seus alunos”*.

Já **P3** defende que os saberes docentes são construídos ao longo da formação e que o saber fazer (a prática) acontece na construção diária da sala de aula, nos planejamentos - sobre o que você quer ensinar para o aluno aprender.

Nessa perspectiva, **P4** afirma que os saberes teóricos são explanados na formação e que os saberes práticos aprendemos a construí-los no cotidiano da sala de aula, buscando suprir as dificuldades que surgem. Dessa forma interligam a teoria e prática, e assim elas vão aperfeiçoando-se enquanto sujeitos mediadores da aprendizagem.

Para melhor visualização do posicionamento de cada professora e, conseqüentemente, dos saberes por elas apontados como essenciais, foram elaborados os quadros 12, 13 e 14, apresentados na sequência.

Quadro 12 - Saberes necessários para as práticas de Letramento Literário

Saberes do Conhecimento para o letramento literário
O professor de Literatura, primeiro ele tem que ter o saber teórico [...] os conhecimentos sobre a disciplina que ele vai lecionar (P1).
Porque, na verdade, esse saber, o saber teórico, é o único que a gente traz mesmo da universidade (P2).
Esses saberes que a gente adquirem ao longo da nossa formação, eles apesar deles nos encantar quando a gente tá lendo [...] (P3).
A gente sabe que o saber que a gente tem que ter [...] ao entrar numa sala de aula, primeiro é o saber teórico. [...] esse saber teórico na graduação ele ficou muito a desejar [...]. (P4)

Fonte: Dados da Entrevista coletiva.

Quadro 13 - Saberes da Experiência

Saberes da Experiência para o letramento literário
[...] ele tem que saber [...] é [...] repassar não! Construir esse [...] esse conhecimento com seu aluno, então assim, são saberes que estão associados. (P1)
[...] quando você chega, você conhece seu aluno, aí você vai saber como trabalhar seu aluno e esse saber aí é o que realmente faz com a gente chegue ao mesmo objetivo. (P2)
Quando você vai planejar, o que você aprendeu vai te ajudar, mas realmente,

mas vai influenciar é o dia a dia, essa é a maior aprendizagem que tem, é o dia a dia da sala de aula. (P3)

[...] mas tive que buscar realmente na prática, pedindo ajuda aos colegas [...] naquela perspectiva de [...] buscar e aprender que a gente foi aperfeiçoando. (P4)

Fonte: Dados da Entrevista coletiva.

Quadro 14 - Saberes Pedagógicos

Saberes Pedagógicos para o letramento literário
[...] mas o saber fazer da sala de aula a gente só sabe quando a gente vai lecionar.
Então, esse saber da prática, o saber fazer a gente aprende mesmo no dia a dia, na sala de aula lecionando, ensinando. (P1)
Se você, primeiro se você não conhecer seu aluno, você não vai conseguir repassar o que você quer [...]. (P2)
[...] mas o saber fazer no dia a dia é que realmente nos ajuda a construir às aulas. (P3)
[...] aprendi claro, adquirir muito, muito conhecimento teórico, mais tive que buscar realmente na prática [...]. (P4)

Fonte: Dados da Entrevista coletiva

Após a análise das informações concedidas pelas professoras de Literatura, percebeu-se que os saberes por elas construídos em sua prática docente de Literatura no Ensino Médio são: os saberes dos conhecimentos da disciplina Literatura, saberes da experiência, e saberes pedagógicos.

Em síntese, a análise dos dados indicou que as professoras colaboradoras desta investigação construíram e reconstruíram seus saberes relacionados à Literatura e seu ensino na ação docente, ou seja, no processo de desenvolvimento profissional, interligando um conjunto de conhecimentos na prática pedagógica em sala de aula com os alunos, após reflexões, planejamentos e na imersão desses saberes no seu fazer docente.

Os dados sinalizam também que elas passaram a identificar esses saberes dentro da Literatura, concebendo uma prática docente reflexiva na integração do saber-fazer, despertando, assim, o interesse pela mobilização dos saberes de professores em busca de uma transformação na ação docente e desenvolvimento profissional.

Observou-se também melhorias nos conhecimentos que emergem na teoria, nos aspectos didáticos e curriculares das professoras colaboradoras, quando das relações entre teoria e prática, no planejamento das situações de aprendizagem e na aplicação dos conhecimentos, em sua prática docente no contexto escolar.

Por fim, compreende-se que a constituição desses saberes se dá de forma contínua e gradativa, no cotidiano docente, pois, como já ressaltou-se aqui, eles não são guardados e utilizados conforme a necessidade, mas são construídos no exercício da prática docente, dentro do contexto situacional vivenciado pelo professor, na relação teoria x prática.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa possibilitou perceber, a partir dos enunciados pronunciados pelos professores - construídos por meio de aplicação de um questionário e da realização de uma entrevista coletiva -, que os saberes docentes não provêm de uma fonte única, mas são oriundos de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional do docente, sejam saberes construídos no ambiente social, saberes da formação escolar ou saberes da própria prática pedagógica, na relação com seus pares e com os alunos.

Assim, observou-se que, no processo de formação e desenvolvimento das práticas docentes, é importante considerar a diversidade de saberes docentes construídos e, ao mesmo tempo, a sua origem para construir estratégias para lidar com as situações diárias de sala de aula. Esses saberes têm origens diversas, porque advêm desde as experiências pessoais, familiares, socioculturais, estudantis e profissionais, às construídas nas disciplinas curriculares, nos conhecimentos sucedidos através dos cursos de formação. Todos esses saberes são importantes para serem articulados, mobilizados e utilizados no fazer pedagógico.

Verificou-se ainda que as escolas podem ser um meio de produção e disseminação do letramento literário, embora nem todas percebam a importância desse aspecto no contexto escolar. Trabalhar com textos literários na escola é trabalhar sementes de sensibilidade.

Portanto, acredita-se que é nas práticas desenvolvidas diariamente no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, nos atos que envolvem o planejar, o executar, o avaliar, nas ações realizadas na escola, nas relações profissionais e nas trocas de ideias que os professores constroem experiências

significativas, as quais contribuem para a construção de saberes docentes, bem como para fortalecer e solidificar o processo de formação profissional.

Assim, retomando a questão inicial - Quais os saberes docentes são mobilizados por professores de Literatura no Ensino Médio? - pode-se afirmar que na prática docente de qualquer professor existe sim a mobilização de conhecimentos, habilidades e competências que nortearão o desenvolvimento do seu fazer pedagógico, até porque são elementos necessários, que dão suporte aos pressupostos teóricos construídos pelo professor no âmbito de sua formação, permeando, assim, seu cabedal de conhecimentos e habilidades no seu árduo ofício do ser professor.

Nesse sentido, foi possível contemplar os objetivos desta pesquisa, quando se propôs compreender os discursos de professores de Literatura do Ensino Médio, que descrevem os saberes mobilizados em sua prática pedagógica para a formação de leitores literários no espaço escolar. Verificou-se, pois, a existência de um leque de saberes que estão inseridos no fazer docente e que são construídos e reconstruídos ao longo do processo de formação docente (inicial/continuada).

Buscou-se também compreender que importância os professores atribuem à construção desses saberes no âmbito da formação pessoal e profissional para a docência no ensino de Literatura? Além de se refletir sobre a pertinência de uma bagagem literária e pedagógica, contexto da formação de professores de Literatura do Ensino Médio. Desse modo, este estudo contribuiu de forma significativa para uma análise das práticas de professores de Literatura do Ensino Médio e na construção de saberes inerentes às práticas para o letramento literário.

A conclusão da pesquisa aponta, então, os seguintes saberes como conhecimentos necessários à docência de Literatura no Ensino Médio: saberes do conhecimento; saberes da experiência e os saberes pedagógicos. Sendo assim, no processo ensino-aprendizagem não há como separar teoria e prática, pois são duas facetas integrantes desse processo, articulando-se no desenvolvimento formativo do professor.

Diante do momento de transformação na profissão docente, sendo o professor ator protagonista do processo educacional, cada vez mais são feitas cobranças no aspecto formativo. Por isso, a formação sempre será contínua. Como

revela Freire (1996, p.109), “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito.”

Por fim, deve-se frisar que os discursos dos professores precisam ser entendidos por quem faz a formação de professores de Ensino Médio, porque eles estão vivenciando a realidade com relação ao ensinar Literatura e às dificuldades enfrentadas para oportunizar aos seus discentes uma maneira viva e eficaz de olhar e sentir o mundo que o cerca. Por essa razão, esta pesquisa valoriza a importância dos sujeitos dessa investigação e dos saberes que mobilizam em suas práticas docentes.

Como consequência, este trabalho produziu um conhecimento científico acerca de uma compreensão da realidade vivida por docentes do Ensino Médio em relação ao trabalho com os textos literários. Assim sendo, entende-se que as implicações pedagógicas aqui propostas podem direcionar desdobramentos para pesquisadores e professores-formadores sobre os saberes necessários à atuação de docentes de Literatura.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. (Org.). Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In MARINHO, Marildes (org.). **Ler e navegar** – espaços percursos da leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001. p. 139-157. (Coleção leituras no Brasil)

AGUIAR, Vera Teixeira *et al.*. **Leitura em Crise na Escola**. (Org.) Regina Zilberman. Porto Alegre. Mercado Aberto, 1993.

ALVES, José Helder Pinheiro. Leitura no Ensino Médio: uma hipótese de trabalho. In: DIAS, Luiz Francisco (Org.). **Texto, escrita, interpretação**: ensino e pesquisa. João Pessoa: Ideia, 2001.

_____. Teoria da Literatura, crítica literária e ensino. IN: _____; NÓBREGA, Marta (Orgs.). **Literatura**: da crítica à sala de aula. Campina Grande: Bagagem, 2006. p. 111 - 126.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**. Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo. Musa Editora, 2001.

_____. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T. A., JOBIM e SOUZA, S. & KRAMER, S. **Ciências Humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo; Cortez, 2003.

_____. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 1ª ed. 2ª reimpressão São Paulo: Contexto, 2010. 264p.

_____. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Tereza; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia (Orgs.). **Ciências Humanas e pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época; v.107). p.11-25.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo, Martins Fontes, 2011.

BARBALHO, F. C.; Junior, D. F. P. Saberes docentes na formação de professores de literatura: práticas de letramento literário no Ensino Médio. **CONEDU**. vol.2, anais. Editora Realize. Campina Grande: PB, 2015.

_____. BENEVIDES, Araceli Sobreira. Letramento Literário no Ensino Médio: práticas metodológicas no ensino de literatura. **ENLIJE**. Vol.1, anais. Editora Realize, Campina Grande: PB, 2014.

_____. A leitura como prática dialógica. In: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz; OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: UFAL, 2008a. p.87-110.

_____. A leitura como percurso da formação do docente. In: OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de; ALVES, Maria da Penha Casado; SILVA, Maria Marluce da. **Linguagem e práticas sociais**: ensaios e pesquisas. Natal: UFRN, 2008b. p. 87-103.

_____. **Leitura e formação docente**: a trajetória da prática da leitura de alunos/as do curso de Letras. Natal, 2005. 313 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

_____. **Os mundos de letramentos dos professores em formação**: a constituição/formação do sujeito-leitor na formação docente. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – UFRN. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Natal, RN, 2002, 170p.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2012.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. MEC, Brasília: 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. MEC-SEMTEC – Brasília: 2002.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM** - (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias/Secretaria de Educação Básica.). MEC, Brasília, 2006.

BRITO, Percival Leme. **Contra o consenso**: cultura, escrita, educação e participação. São Paulo: Mercado das Letras, 2003. p. 99-114.

CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. Vários escritos. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. SOUZA, Renata Junqueira de. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. Disponível em <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em 30. Ago.2014.

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

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa Social: teorias, métodos e criatividade** 29 ed. Petrópolis, RJ, 2011, p. 61-77.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Dicionário em Construção – Interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FONTES, Francicleide Cesário de Oliveira. **Saberes docentes mobilizados na alfabetização de crianças: percursos de práticas exitosas**. Dissertação (Mestrado em Educação) / UERN. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Mossoró, RN, 2013, 221p..

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A Importância do ato de ler**. São Paulo Cortez, 1997.

FREITAS, Maria Teresa de A. A Abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos Pesquisa** nº116, p.21-39, Minas Gerais, julho/2002.

_____; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FRISON, Marli Dallagnol. **A produção de saberes docentes articulada à formação inicial de professores de Química: implicações teórico-práticas na escola de nível médio**. Porto Alegre, 2012. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012, 310p..

GARCIA, C. M. A Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por Uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas Sobre o Saber Docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2002. p.88-103.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas uma alternativa para lidar com a diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em Ciências Humanas. In: FREITAS, M. T; JOBIM e SOUZA, S; KRAMER, S. **Ciências Humanas e pesquisa**: leitura de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007. p.11-25.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2001.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto, 4ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

MARTINS, Ivanda. A Literatura no Ensino Médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clecio; MEDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 83-102.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (ORG.). **Pesquisa Social**: teoria. Método e Criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.** Vol. 10, nº 2, 1994, P..329-338.

MONTEIRO, Ivone Rodrigues Diniz. **As práticas exitosas de leitura no Ensino Fundamental**: vozes sociais de professores e estudantes. Natal, 2013. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem do Centro de do Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013, 148p..

MONTEZUMA, Luci Fátima. **Saberes Mobilizados por um grupo de professores diante do desafio de integrar a Literatura Infanto-Juvenil e a Matemática**. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2010, 146p..

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção Textual na universidade**. Parábola Editorial, 2010.

NÓVOA, Antonio. Formação do professor e trabalho pedagógico. Lisboa/Portugal: Educa, 2002. NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

_____. Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto/Portugal Porto Editora, 1995.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. O Círculo de Bakhtin e sua contribuição ao estudo das práticas discursivas. **Eutomia: Revista Online de Literatura e Linguística**, n.2, p.1-18, 2009a.

PAULINO, Graça. Formação dos leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga Universidade do Minho, vol.17, nº1, 2004, 2004a.

_____. **Das leituras ao letramento literário**. Pelotas: UFPEL; Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2010.

_____. A formação de professores leitores literários: uma ligação entre infância e idade adulta? **Educação em Revista**, nº 30. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

_____. **Letramento Literário: cânones estéticos e cânones escolares**. Caxambu: ANPED, 1998. (Anais em CD ROM).

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PÉREZ-GÓMEZ, A.I. A formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes abordagens. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GOMÉZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2010.

SANTOS, Maria Deuza dos. **Saberes sobre a literatura: um estudo com professores de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental**. Natal, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014, 164p..

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. vol.14. nº 40. jan/abr. 2009. Acesso em 22.09.2015.

_____. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996.

SILVA, Ivanda Martins. A literatura no Ensino Médio: quais os desafios do professor? In: **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

SOUZA, SOLANGE Jobim e; ALBUQUERQUE, ELAINE Deccache e. A Pesquisa em Ciências Humanas: uma leitura bakhtiniana. **Revista Bakhtiniana**, V. 7, nº 2, p. 109-122. São Paulo. Jul/Dez.2012.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: **Seminário de Pesquisa sobre o saber docente**, 1996, Fortaleza. Anais. Fortaleza:UFCE, 1996. (mimeo).

_____; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, 1991.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro. Difel, 2009.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WANDERLEY, Maria Auxiliadora Cerqueira. **A formação do professor e a literatura**: a terceira margem. Salvador, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010, 113p..

ZILBERMAN. R (Org). **Leitura em crise na escola**: alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

APÊNDICES

APENDICE A - Solicitação de autorização para pesquisa

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC

Mossoró (RN), 16 de junho de 2014.

Ilmo. Professor:

João Reinaldo Ferreira

Diretor da Escola Estadual Professor Francisco Veras
Angicos (RN)

Assunto: Solicitação de autorização para pesquisa.

Solicitamos de V. Sa. a autorização para realização de pesquisa pelo orientando de mestrado **FRANCISCO CEZAR BARBALHO**, do Programa de Pós-Graduação em Educação/POSEDUC, da Faculdade de Educação da UERN, intitulada O Ensino de Literatura em Escola Pública de Angicos/RN: saberes necessários para as práticas de letramento literário no Ensino Médio.

Os dados necessários à realização da pesquisa por parte do orientando são referentes aos saberes docentes mobilizados pelos professores de literatura para às práticas de letramento literário no Ensino Médio desta instituição de ensino.

Para o desenvolvimento da pesquisa, o orientando necessita, de relatos dos professores de literatura desta escola através da aplicação de questionário e de uma entrevista coletiva com o mesmo grupo de professores selecionados no trabalho com a referida temática, conforme critérios acima elencados.

No decorrer da pesquisa, o orientando desenvolverá ações junto aos professores/as selecionados, através de encontros para a construção de dados referentes a relatos/narrativas das experiências desses profissionais. Tais atividades serão realizadas de comum acordo com os/as professores/as, em dias previamente estabelecidos.

Informamos ainda que a pesquisa pretende contribuir para uma compreensão da realidade escolar de modo a contribuir para os estudos e melhoramento do ensino de literatura na perspectiva das políticas públicas de formação de leitores e que a participação e colaboração desta instituição serão de grande valia ao desenvolvimento do estudo em questão.

Atenciosamente,
Araceli Sobreira Benevides
Professora Orientadora

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa **“O ENSINO DE LITERATURA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ANGICOS/RN: saberes necessários para as práticas de letramento literário no Ensino Médio”** que é coordenada pelo professor **Francisco Cezar Barbalho** e que segue as recomendações da resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares.

Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Essa pesquisa procura analisar os saberes docentes mobilizados no exercício da prática pedagógica pelos professores de Literatura no Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Angicos/RN, para a formação de leitores literários no espaço escolar, além de contribuir com reflexões significativas no contexto da formação de professores de literatura e do seu papel de mediador no acesso ao letramento literário. Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) ao(s) seguinte(s) procedimentos:

- a) Preenchimento de um questionário que caracteriza as informações principais de sua experiência com o Ensino de Literatura no Ensino Médio (idade, nível de escolaridade, tempo de serviço, participação em cursos de formação, etc.);
- b) Participação de uma entrevista coletiva em que serão respondidas questões que detalhem a experiência individual e coletiva a construção/reconstrução dos saberes docentes que permeiam o fazer-pedagógico nas aulas de literatura. Nessa entrevista acontecerá um encontro com outros participantes da pesquisa, para que, em diálogo, sejam construídas informações mais detalhadas e sejam também compartilhadas experiências entre os pares.

Os riscos envolvidos com sua participação são: constrangimento em expor sua trajetória ou experiência pessoal, tanto no preenchimento dos questionários quanto na participação da entrevista coletiva, que serão minimizados através das seguintes

providências: mediação pelo coordenador da pesquisa para o estabelecimento de um clima de confiança, respeito e diálogo mútuo entre os participantes. Cuidado para a proteção da identidade dos participantes, através do sigilo dos nomes; armazenamento em lugar seguro dos dados construídos.

Você terá os seguintes benefícios ao participar da pesquisa:

- a. Irá contribuir para a construção de informações sobre as dificuldades encontradas no ensino de Literatura do Ensino Médio;
- b. Irá contribuir para que as outras gerações de professores/as entendam o período que se vive atualmente em relação aos saberes de professores construídos na disciplina de Literatura no Ensino Médio;
- c. Irá contribuir para uma reflexão profunda sobre a realidade de ensino e aprendizagem existente na escola ora pesquisada no que concerne aos saberes de professores de literatura mobilizados em sua prática docente no Ensino Médio;
- d. Irá contribuir para as transformações que o conhecimento dessa realidade poderá provocar no contexto escolar no ensino de Literatura e acesso ao letramento literário nessa modalidade de ensino.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Se você tiver algum gasto que seja devido à sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite.

Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito a indenização.

Você ficará com uma cópia deste Termo e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para Francisco Cezar Barbalho, no seguinte endereço: Rua Virgílio Germano, 57, Alto do Triângulo – Angicos/RN ou pelo telefone (84) 9658.4845.

Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da UERN no endereço <http://di.uern.br/cep/> ou pelo telefone (84) 3315.2180 ou pelo fax (84) 3315.2177.

APÊNDICE C – Questionário de caracterização do professor de Literatura no Ensino Médio e sua experiência na formação de leitores



GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO E SUA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES

QUESTIONÁRIO – PROFESSOR

1) Dados pessoais:

Nome: _____ (OPCIONAL)

Área de Formação: _____

Idade: _____

2) Dados sobre a formação profissional

a) Formação Acadêmica

Qual curso frequentou?

b) Possui algum tipo de especialização?

() Sim () Não

Especifique. _____

c) Você costuma ler? () Sim; () Não;

Se sim, que práticas de leitura você tem feito?

() Jornal

- ☐ Revista sobre educação
- ☐ Revistas diversas
- ☐ Livros literários
- ☐ Livros informativos
- ☐ Livros sobre temas da educação
- ☐ Internet
- ☐ Outros_____

3) Dados sobre a experiência profissional

a) Há quantos anos leciona Literatura do Ensino Médio?

- ☐ mais de 1 ano ☐ 3 a 5 anos ☐ mais de 5 anos ☐ mais de 10 anos

b) Em quais séries costuma lecionar?

- ☐ somente 1ª Série ☐ somente 2ª Série ☐ somente 3ª Série
☐ mais de uma série ☐ todas as séries do Ensino Médio

c) Em quantas escolas leciona?

- ☐ uma
☐ duas
☐ mais de uma

d) Carga horária semanal:

- ☐ 20h
☐ 40h
☐ 60h

e) Qual o grupo social que é atingido nas aulas de Literatura?

- f) É professor de Literatura somente ou trabalha com outras áreas de linguagem (Ensino de Produção Textual e/ ou Análise Linguística?). Como você avalia essa situação?

4) Sobre o ensino de literatura

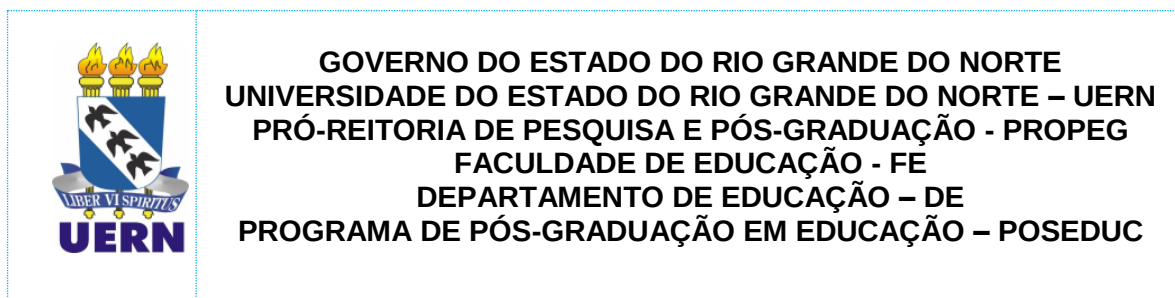
- a) Qual a importância de ensinar Literatura em turmas do Ensino Médio?
- b) Que estratégias você utiliza para inserir o texto literário em sala de aula?
- c) Há planejamento para o Ensino de Literatura? Como acontece? Quem participa?
- d) Há alguma proposta direcionando a sua atuação como professor/a de Literatura? Qual?
- e) Quem escolhe os conteúdos para as aulas de Literatura?
- f) Você organizaria o currículo de Literatura de outra maneira? O que seria alterado?
- g) Em seu ponto de vista, como deve ser o professor de Literatura? Quais as características desse/a profissional?
- h) Que dificuldades você enfrenta com a experiência de ensinar Literatura?
- i) Quais concepções teóricas sobre o ensino que fazem parte da sua prática docente?
- j) A escola apoia as práticas realizadas em relação ao Ensino de Literatura?

- k) Há algum trabalho em conjunto com outras disciplinas? Se há, detalhe. Se não, explique os motivos.
- l) Como a escola lida com as dificuldades que aparecem em relação ao Ensino da Literatura?
- m) Que autores são recomendados para o planejamento de uma aula de Literatura para o Ensino Médio?

5) Sobre a aprendizagem da Literatura

- a) Como é a reação dos estudantes durante as aulas de Literatura? Eles valorizam a disciplina? Gostam? Participam?
- b) Como os alunos têm acesso ao texto literário em suas aulas?
 - () pelo Livro Didático
 - () pela Biblioteca Escolar
 - () pela compra pessoal da obra indicada
 - () pela internet
 - () não têm acesso
 - () Outra opção. Indique: _____
- c) O que é mais difícil em relação à aprendizagem de Literatura no Ensino Médio?
- d) O que é mais fácil em relação à aprendizagem de Literatura no Ensino Médio?
- e) Existem possibilidades outras para melhorar a aprendizagem da Literatura? Que possibilidades seriam? Comente.

APÊNDICE D - GUIÃO DA ENTREVISTA COLETIVA SEMI-DIRETIVA DIRECIONADA AOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA



Tema: Saberes Docentes Mobilizados pelos Professores de Literatura no Ensino Médio.

Objetivo geral:

Analisar os discursos de professores de Literatura do Ensino Médio, que descrevem os saberes mobilizados na prática pedagógica destes docentes, para a formação de leitores literários no espaço escolar.

Lugar: Biblioteca da Escola Estadual Professor Francisco Veras – Angicos (RN)

Identificação do entrevistador: Francisco Cezar Barbalho

Identificação do entrevistado: Grupo de professores de Literatura

Data: 17/12/2014

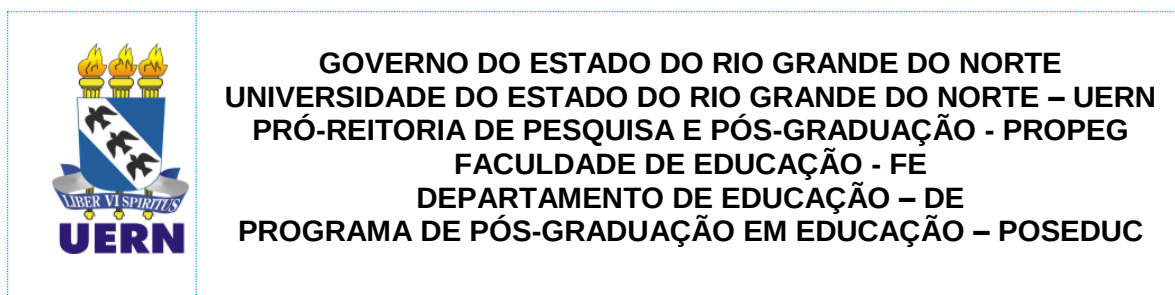
Hora: 19h

Recursos: Filmadora + Bloco de anotações

Blocos	Objetivos Específicos por Bloco	Questões Orientadoras
Bloco 1 Legitimação da Entrevista.	• Explicitar o problema em estudo. • Esclarecer os objetivos da entrevista. • Garantir a confidencialidade dos dados. • Motivar os entrevistados.	• Explicitação do problema em estudo e dos objetivos da entrevista. • Explicação do percurso da pesquisa. • Motivação dos entrevistados. • Discussão sobre a posição do pesquisador e dos professores no contexto da pesquisa.
Bloco 2 Caracterização do Professor.	• Compreender os motivos que os/as levaram a decidir pelo curso de Letras.	• A formação escolar influenciou em suas escolhas como profissional na área de Letras? • Por que ser professor de Literatura? • Comparando o Ensino de Literatura

	• Conhecer como os sujeitos da pesquisa se constituíram professores.	de hoje com o de sua época – você acha que mudou alguma coisa em relação aos saberes dos professores sobre essa disciplina? Comente um pouco...
Bloco 3		
Concepções de Literatura	• Conhecer os interesses pessoais e profissionais para lecionar Literatura. • Levar os professores a explicitarem conhecimentos sobre as ações didático-pedagógicas para o ensino de Literatura, mobilizados durante a formação docente.	• No seu ponto de vista, qual a importância de ensinar Literatura no Ensino Médio? • Quais as concepções teóricas sobre o ensino de Literatura fazem parte da sua prática docente? • Que dificuldades você enfrenta com a experiência de ensinar Literatura no Ensino Médio?
Bloco 4		
Conhecimentos/saberes dos professores sobre as ações didático-pedagógicas para o Ensino de Literatura.	*Conhecer como os professores foram preparados no âmbito da formação pessoal e profissional para a docência do ensino de Literatura; • Perceber os conhecimentos pedagógicos que fazem parte da formação de professores de Literatura do Ensino Médio; • Refletir sobre a pertinência de uma bagagem literária e pedagógica no âmbito da formação de professores de Literatura do Ensino Médio.	* Em seu ponto de vista, que saberes um professor de Literatura deve possuir para lecionar essa disciplina no Ensino Médio? * Você teve esse tipo de formação quando fez o Curso de Letras? Se não teve, você considera que possui esse(s) saber(es) em sua prática como professor(a) de Literatura? Como esse(s) saber(es) foi/foram construído(s) por você – em sua atuação como docente? O que aconteceu para que você mobilizasse esse conhecimento no seu cotidiano como professor/a?

APÊNDICE E – Dados adquiridos pelo questionário de caracterização do professor de Literatura e sua experiência na formação de Leitores



DADOS ADQUIRIDOS PELO QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR DE LITERATURA E SUA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES

1) Dados sobre a formação profissional dos sujeitos da pesquisa

- a) São professores de Literatura (Língua Portuguesa);
- b) São graduado em Letras;
- c) São especialista na área de Linguagem;
- d) Estão atuando em turmas de 1^{as}, 2^{as} ou 3^{as} séries/anos do Ensino Médio;
- e) Todos os sujeitos pertencem ao sexo feminino;
- f) Possuem idade entre 25 e 50 anos.

2) Práticas de Leitura

Costumam ler jornais; revistas sobre educação; livros sobre temas da educação; internet e por último, livros literários.

3) Sobre o ensino de Literatura

3.1 A importância de ensinar Literatura

- * Preparar o aluno para o ENEM;
- * Despertar o discente para o prazer da leitura;
- * Proporcionar um encontro mais profundo com o universo literário;
- * Levar o aluno a conhecer vários aspectos ligados à Literatura (obras, períodos, fatores históricos, sociais e psicológicos).

3.2 Estratégias utilizadas em aulas de Literatura

- Leituras diversificadas;
- Discussão das obras literárias em sala de aula;
- Dramatizações;
- Dinâmicas;
- Reconstrução de textos poéticos;
- Questões comentadas;
- Encontros literários; (levo as obras eles escolhem);
- Estudo sobre poesia;
- Visitas a biblioteca;
- Sarau literário;
- Seminários.

3.3 Planejamento e conteúdos no ensino de Literatura

- * Na escola o planejamento é feito de forma bem genérica, quando planejo algo especificamente para literatura faço em casa mesmo;
- * Planejo sozinha, faço pesquisas na internet;
- * Não há um planejamento específico; O planejamento é direcionado a todas as áreas do conhecimento e depois cada um planeja sua aula individualmente.

- * Sobre os conteúdos, quem escolhe sou eu, e às vezes deixo os alunos opinarem;
- * Como mediadora do conhecimento, tentando levar o que chama mais atenção para meu aluno.

3.4 O perfil do professor de Literatura

- * Antes de tudo o professor de Literatura deve gostar de ler literatura para motivar seus alunos a gostarem também;
- * Deve ser comprometido com seu trabalho e ter conhecimentos dos conteúdos que vai ministrar;
- * deve ser apaixonado pela leitura; ser um leitor assíduo para poder despertar esse prazer pela leitura nos seus alunos;
- * Ser bem dinâmico e inovador, pois para interagir com o aluno é necessário motivá-lo sempre.

3.5 Concepções teóricas no ensino de Literatura / e autores recomendados no planejamento de uma aula de Literatura

- * Como estudo letramento, gosto de teorias que privilegiam o uso da linguagem nas situações sócio comunicativas da vida real. Posso citar autores que representam muito bem isso: Freire, Kleiman, Oliveira, Colomer, Paz, Barton, Hamilton e outros.
- * Apoio-me em alguns pensamentos de BAMBERGER que diz que os livros não devem ser considerados como 'trabalho escolar', mas, como companheiros e BURLAMAQUE que comenta que o professor, ao invés de exigir leitura, deveria partilhar sua própria felicidade de ler, sua vivência de leitura.
- * Concepções e estratégias de leitura, seus elementos e funções necessárias para compreensão de todo e qualquer texto.
- * No momento estou planejando com Leila Lauar Sarmiento e Douglas Tufano, autores do livro didático adotado pela escola;

- * Os autores que estou trabalhando são os do livro didático;
- * Ângela Kleiman, Maria Helena Martins, Maria da Glória Bordini, Alfredo Bossi entre outros.

3.6 Dificuldades na experiência de ensinar Literatura

- * É difícil tocar os alunos de modo que desperte o interesse pelos conteúdos trabalhados, eles não gostam muito de estudar a história da literatura preferem a literatura atual e torna-se difícil administrar isso.
- * É difícil porque não tenho tempo para me dedicar a uma só disciplina, pois leciono quatro disciplinas diferentes.
- * A maior dificuldade que encontro chama-se TEMPO, tempo para poder dedicar-me mais a leitura e assim conhecer mais obras, e a falta de interesse e valorização por parte dos alunos.
- * A interação com os alunos na hora de planejar ações a serem desenvolvidas, pois muitas vezes eles recuam não querendo participar.

4) Sobre a aprendizagem da Literatura

4.1 Como os alunos têm acesso ao texto literário em suas aulas?

- (X) pelo Livro Didático
 - (X) pela Biblioteca Escolar
 - () pela compra pessoal da obra indicada
 - (X) pela internet
 - () não têm acesso
 - () Outra opção. Indique: _____
- a) O que é mais difícil em relação à aprendizagem de Literatura no Ensino Médio?
- b) O que é mais fácil em relação à aprendizagem de Literatura no Ensino Médio?

4.2 Possibilidades outras para melhorar a aprendizagem da Literatura.

- Acredito que se houvesse mais projetos voltados para despertar o interesse do aluno e motivá-los a participar das aulas de literatura o rendimento seria bem melhor;
- Se a escola programar mais eventos como saraus, chá literário etc.
- Acredito que o hábito de leitura somente se adquire praticando, “é lendo que se aprende a ler”, então isto requer tempo, e esse fator é algo que é visto como negativo, pois vivemos é uma sociedade que a palavra chave é velocidade, a velocidade como se adquire uma informação, velocidade na internet, para gastar tempo com uma leitura, chega a ser visto como perder tempo, mas para se adquirir este hábito têm-se que está disposto a gastar tempo, para ganhar tempo no conhecimento e na aprendizagem.
- Sim, eu acredito na transformação dos nossos alunos adquirindo hábito pela leitura, buscando descobrir que a leitura é o caminho para toda e qualquer aprendizagem.

APÊNDICE F – Transcrição da entrevista coletiva com professores de Literatura do Ensino Médio



GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC

LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

PESQUISA: O ENSINO DA LITERATURA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE ANGICOS/RN: SABERES NECESSÁRIOS PARA AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COLETIVA COM PROFESSORES DE LITERATURA DO ENSINO MÉDIO

1. Pesquisador: Boa noite! Nossa investigação tem como objetivo refletir acerca dos saberes docentes que são mobilizados nas práticas pedagógicas dos/as professores de Literatura no Ensino Médio.

2. Pesquisador: Na questão 01, perguntamos se a formação escolar influenciou em suas escolhas como profissional na área de Letras?

3. P1: Eu diria que não só a minha formação escolar que me influenciou, mas o meu momento com minha mãe, minha tia que elas são professoras. E também teve um episódio na minha vida que me influenciou bastante, que foi a vinda de uma pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina, ela veio fazer uma pesquisa com ...é... os egressos dos Círculos de Cultura de Paulo Freire, e aí, ela pediu a colaboração da minha mãe que tinha acompanhado os pais quando era criança e eu acompanhei, então, eu ia com ela nas casas, e via ela fazendo as entrevistas com os alunos e vi todo esse processo, e aquilo me encantou, achei interessante, ...é... eu achei bonito pesquisar, fazer aquele trabalho, ...e.. ela era professora de Letras, então, eu acho que uma maior influência foi essa, esse contato que eu tive com essa professora.

4. P2: Na minha formação ...é... eu tive uma presença muito forte de Fatuca ...né..., foi minha professora do quarto ano, eu acho que começou aí, eu admirava muito. E

aí depois veio Cibebe (né). Cibebe foi quem me direcionou mesmo pra a área de Letras, que na verdade desde pequena que já tenho essa história de... queria ser professora ...e..., mas, pra área de Letras mesmo, quem me influenciou foi Cibebe. Quando ela começou a fazer Letras e eu sempre ia com ela pra faculdade, aí me encantei com...com a Literatura Americana, com o Inglês, e aí, foi o que me fez decidir mesmo que quando tivesse... fosse prestar vestibular, que na época era prestar vestibular, eu iria fazer Letras, e assim fiz.

5. P3: (Risos) A minha história é um pouco parecida com a colega... né, (risos). Eu não tive na época, até o Ensino Médio, eu não tive assim grandes encantamentos pela sala de aula, ... né..., apesar de ter uma mãe professora. Mais o que fez me despertar foi na universidade, alguns professores encantavam a forma como eles ensinavam ...e.... Mas tornar-me professora na verdade foi no dia a dia, é... estudando, me encantando, planejando, então isso, fez com que eu me encantasse com a sala de aula, mais alguns professores me inspiraram na faculdade.

6. P4: Já, ...é... comigo foi o seguinte: eu tinha realmente essa influência, porque tinha uma irmã que era professora e me incentivava bastante. Mas não é. O meu foco realmente não era cursar Letras. Eu tinha paixão pelo curso de Pedagogia, ...né.... Mas aí depois de tentar vestibular e não consegui entrar realmente no curso que eu queria, eu mudei de opção, aí fui fazer o curso de Letras. E aí, comecei, comecei a me apaixonar realmente pelo curso, que é encantador, e fui me apaixonando cada dia e consegui finalizar o curso com esse... gostei bastante.

7. P2: E na época tinha a questão de primeira opção, segunda opção, ...né... o vestibular.

8. P4: Não, na minha não.

9. P2: Apesar, na minha já tinha a minha primeira opção foi Letras, e a segunda foi Pedagogia.

10. Pesquisador: Por que ser professor de Literatura?

11. P4: Porque na realidade é um desafio ...né... um desafio que a gente vai tentar ...né... de mais uma disciplina que vai tá ligada a área de língua portuguesa e proporcionar através dessa disciplina uma interação dinâmica ...né... do aluno com o texto. Tentar fazer com ele se apaixone realmente, ...é... por essa disciplina, ...é... mostrando que a literatura além de proporcionar ...né..., essa visão do ontem e do hoje, ela proporciona perspectivas de...de pra que ele possa perceber suas emoções, seus sentimentos ...né..., a evolução do tempo que aconteceu através dos textos muitas vezes, eles não são claros ...né... cabe ao professor levar, ...é...,

proporcionar caminhos pra que o aluno compreenda e faça a comparação do ontem com o hoje, que ele possa se encantar pelo texto, que ele possa ...é... proporcionar caminhos diferentes ...né... através desse estudo da literatura e faça com que ele se apaixone pelo texto literário, pela disciplina também.

12. P2: E aí tenho um...um tenho muita dificuldade nessa questão pra trabalhar os clássicos, é os clássicos literários eles...eles são, ...é..., vamos dizer que fiquem rejeitados pelos alunos, porque você passa, a gente começa a trabalhar os clássicos e aí eles começam a ...a... pedir, a “por que a gente não vai trabalhar com a literatura atual” ...né..., o *Harry Potter* que eles querem, eles querem ...é... *Crepúsculo*, *A Saga de Crepúsculo* e aí, ...é... aquele outro *A Culpa das Estrelas*, a literatura atual, e aí eu só consegui que meus alunos comessem a ler os clássicos, depois que eu inseri essa literatura atual, na... na... no dia a dia deles ...né.... A gente começou com... com... com atualidades ...né... com que eles, o que vocês gostam de ler ...né... vamos lá, vamos pegar o livro que você gosta de ler e aí depois no meio deles eu comecei ...a... a inseri *Iracema*, *O Cortiço*, e aí...aí, foi como eu consegui que... que eles, se eu tivesse começado com os livros da literatura os clássicos, eu não teria conseguido.

13. Pesquisador: Muito interessante esse paralelo que ela faz, a **P2** faz pra mostrar que a literatura, ela está presente na atualidade. ...né... Eu percebi, quando vocês falaram que a literatura ela é atual, na verdade é atual. Nós temos o cânone literário, que a professora mostra que ela tem dificuldades de inserir isso, o cânone literário. Então, ela começa pela atualidade pra depois ...né... ela fazer esse trabalho de...de interligação entre o ontem e o hoje ...né....

14. P2: E aí, o que tentei mostrar pra eles é que, quando se fala em literatura eles vem logo com Machado de Assis, só...só os clássicos mesmo, os antigos ...né.... E aí tentei mostrar pra eles que não é só isso, ...né... então, aí estou conseguindo.

15. P3: O que há de rejeição quando os alunos falam dos clássicos, a gente tenta trabalhar os clássicos é por causa da linguagem ...né... que é difícil, e por ser a linguagem difícil, eles não consegue entender ...né.... Mas...mas o que os clássicos fala, os livros atuais também fala ...né..., só que a linguagem é diferente. Os poemas que falam do passado, a gente pode observar, as músicas de hoje, muitas músicas falam ...né..., as músicas que realmente tem letra ...né.... Se a gente pegar, observar

o poema de Gregório de Matos ...né..., a gente vê lá ele criticando a cidade da Bahia, então, quantas músicas hoje num tem fazendo crítica do Brasil ou de algum fato ...né..., se a gente também olhar muitos poemas falando sobre amor ...né... e o que...que muitas músicas falam sobre amor ...né.... A gente vê também os poemas falando sobre a valorização da mulher, a gente pega também algumas músicas também valorizando a mulher, então, a gente pode fazer, observar que, o que falava no passado, ainda fala hoje, só que de forma, de uma linguagem diferente.

16. P2: Pois é, aí...aí assim é que eu consegui mostrando pra eles que...que o que mudar era só o contexto.

17. P1: O estudo da literatura é de extrema importância, porque nós somos seres de linguagem e, conseqüentemente, somos seres literários. E não tem como a gente fugir disso, tá presente em todas as situações de nossa vida. É assim, fazer aluno, fazer que aluno goste, queira, é, se interesse, ...é..., é extremamente importante pra gente, ...né.... Isso na linguagem não deve ser feito só no Ensino Médio, é uma coisa que a gente tem de começar no primário, na pré-escola e aí, por aí vai até a faculdade, porque assim, esse encantamento pelos textos, pela leitura eles são indispensáveis na vida do aluno. Eu acho que os alunos jovens nunca leram tanto e escreveram tanto como fazem hoje, fazem de uma forma diferente, mas fazem ...né.... Com o advento da internet, das tecnologias eles fazem isso com mais frequência do que faziam antes, de uma forma diferente, mas não deixam de fazer; Então, assim, a literatura a gente tem que trabalhar na sala de aula de forma que contemple também essa vivência que o aluno tem, então, é importante que seja feita, é importante que seja feita não só no Ensino Médio, mas que seja feita em todas as séries, porque aí, a gente conquista esse aluno e ele comece a dar importância devida (a) ao ensino da literatura.

18. P4: Como você mesmo falou que...que haja um segmento ...né..., que não seja apenas um ...um momento e ali estacione ...né..., que haja realmente, que seja proporcionado entendimento pra quem quer esse estudo da literatura, ele se aprofunde cada vez mais.

19. Pesquisador: Comparando o Ensino de Literatura de hoje com o de sua época – você acha que mudou alguma coisa em relação aos saberes dos professores sobre essa disciplina? Comente um pouco.

20. P4: Com certeza, porque na minha época a literatura ela era trabalhada assim, de uma forma muito, digamos que, não clara, ...né... assim obscura dentro do texto, não era ...é... não ficava claro pra o aluno que ele estava aprendendo literatura, entendeu! Era um texto normal onde o professor trabalhava ali a estrutura de ...de... diversas maneiras, mas não tinha realmente essa coisa ampla que hoje é proporcionado na sala de aula ...né..., com o conhecimento que os nossos atuais professores, eu acho na minha concepção que a gente busca mais ...né..., procura ler mais, eu sei, ...é..., formações continuadas também contribuem pra que a gente possa evoluir e trabalhar melhor a literatura na sala de aula.

21. P1: Na verdade o meu ontem não é tão ontem assim, ...né... eu já consegui ter um professor apaixonado por literatura no Ensino Médio, eu já consegui ter um professor, uma professora muito encantada pela literatura, que demonstrava isso ...na... na faculdade, já não foi assim! Mas eu acredito que esses saberes, a mobilização desses saberes depende muito da sua mobilização pessoal, ...é... do seu interesse, eu acho que não é tanto a grade curricular do curso que mudou tanto assim, talvez a geração, a cabeça das pessoas que tem mudado. E aí faz com que o professor traga esses saberes ...é... da sua vida pessoal ...né..., da sua mobilização pessoal, da sua vivência e da sua formação para a sala de aula e consiga mobilizar os alunos. Então, da minha época eu não vejo tanta mudança assim, ...né... eu acredito que essa mudança é mais pessoal, ou seja, envolve a história de vida de cada professor.

22. P3: É diferentemente que... da minha época, eu particularmente... do Ensino Médio, faculdade, a minha vida profissional como professora tiveram várias etapas diferentes, ...né... no Ensino Médio quase não vi Literatura. Já quando cheguei na faculdade já, já..., tive mais oportunidades da Literatura. Inclusive tive um professor que despertou esse... o meu prazer pela Literatura. Eu não gostava de literatura, achava algo cansativo. Mas, esse professor fez despertar, ele dava uma aula diferente, ele era apaixonado por literatura e passou esse amor pra mim. Então, eu comecei olhar a literatura com outro olhar. E quando cheguei... Quando comecei a lecionar então, começaram a surgir dificuldades porque eu não gostava de ler, ...né... principalmente a literatura antiga... os clássicos, então aí veio a maior

dificuldade ...né..., mais aí o que, que eu fiz, o que que eu posso de fazer ...né..., então eu gosto sempre de mostrar que a literatura é algo também atual, eu mostro que assim como aqueles autores trabalhavam, mostravam a realidade daquela época, as músicas fazem esse trabalho, é uma forma de literatura, então, eu misturo a literatura com a literatura é... dos clássicos, antiga. Pra que eles possam sentir, não como algo pesado, ultrapassado, mas, como algo prazeroso, então, eu gosto de fazer essa relação.

23. Pesquisador: Dentro dessa vivência, **P3** como é ser professor de literatura, na sua opinião? Se você ensinasse só literatura o que é você tinha que buscar mais, que saberes você mobilizaria em suas aulas?

24. P3: Eu acho que a gente se dedicaria mais a literatura. Eu acho (ah!) que o ensino ficaria mais rico, porque você não precisaria dividir sua aula com outra disciplina de Língua Portuguesa ...né... Produção de Textos, você ia se dedicar mais a sua disciplina, buscando entender os saberes teóricos, da experiência do dia dia, acho que seria mais rico em produção de conhecimentos e desenvolvendo saberes importantes do professor de literatura junto a sua prática de sala de aula, eu acho que você poderia estimular o aluno a ter mais prazer, mais a leitura, incentivar o letramento, eu acho que você teria mais tempo pra pesquisar e fazer esse trabalho.

25. Pesquisador: Você falou uma coisa bem interessante, o meu professor de literatura, você disse assim: “Ele era apaixonado por literatura!”. Então, você acha que para ensinar literatura tem que ter paixão?

26. P3: Com certeza, você tem que ter paixão em tudo ...né.... E é isso que contagia o outro. É você mostra que aquilo é bom, que aquilo faz bem.

27. P1: Na minha opinião ser professor de literatura é um desafio diário porque a gente tem que conciliar a literatura, o ensino da gramática e a produção de textos, então acaba ficando complicado pro professor, se for um professor... eu acho que fica até um pouco tendencioso, se o professor gosta mais de gramática, ele deixa as outras coisas de lado, se ele gosta mais da produção, aí, ele deixa um pouco a literatura de lado, e se for apaixonado por literatura, aí, pronto (risos). Pra mim o ideal é que fossem separados, “Cada macaco no seu galho”, então assim, eu acho que ficaria melhor, até porque é preciso pra você ensinar literatura, ter essa paixão que a colega falou, quando o professor vai ensinar literatura... ele é professor de

Português pra ensinar tudo, tudo bem! Licenciado em Letras. Mas a gente tem aquilo que a gente se identifica mais. Se o professor de literatura fosse aquele professor realmente apaixonado, que vive a literatura, que goste, que faz com prazer, toca, comove... “Eu tive excelentes professores de literatura, além da minha mãe como eu já disse, na formação da graduação eu tive a professora Cássia Matos que era encantada com a literatura, tudo o que ela falava sobre a literatura era com amor, assim, a gente sentia o encantamento dela; e no meu Ensino Médio eu tive um professor que era muito apaixonado pela literatura, que era o professor Cezar Barbalho, então, ele também comovia a gente, tocava a gente, ele vinha com prazer ensinar as coisas, trazia vídeos, fazia oficinas, ele mostrava..., trazia músicas, e a literatura não ficava em só ler um livro é, com vocabulário que a gente muitas vezes não entendia, não era só isso, entendeu? Então assim, muitos eram estimulados é preciso ter esse amor, esse encantamento pra poder tocar o aluno, senão a gente não consegue alcançar os objetivos.

28. Pesquisador: No seu ponto de vista, qual a importância de ensinar Literatura no Ensino Médio?

29. P1: O ensino de literatura no Ensino Médio ele é muito importante, porque ele...ele dá é... como se fosse uma porta de acesso pras demais disciplinas, pra vida, é ...o ensino de literatura ele nos ´dá...dá uma visão histórica do...do ontem, do hoje, do está acontecendo, ele nos permite ter uma visão crítica da realidade, da sociedade, além de do ensino da literatura fazer a gente viver emoções, ter sentimentos, fazer desabrochar sentimentos, sensações então assim, eu acredito que o ensino de literatura é muito importante por causa dessa mistura de sentimentos, emoções e dessa... essa miscelânea de conhecimentos que traz para o aluno

30. P3: Eu acho que realmente... o ensino de literatura, estudar literatura, a literatura ela está enredada com as outras disciplinas porque se a gente observar a literatura fala, história fala de literatura, língua portuguesa tá envolvido com literatura, então a literatura está envolvida em outras disciplinas, não só com a literatura, ela não é isolada ...né..., então é muito importante porque ela vai ajudar também nas outras disciplinas, além de você entender o passado, você também realmente vai ajudar a entender o presente e... eu acho estudar literatura também

ajuda a, o aluno a ser um ser crítico, porque se você observar algumas obras literárias como, você lendo Eça de Queiroz, você vai vê como ele utilizava ...né..., tinha uma visão crítica do mundo em que ele vivia daquela época, ensina despertar também esse olhar crítico do aluno acerca do da vida.

31. P2: É que na verdade é ... porque assim... quando se fala em literatura é, se fala nesses livros, nos autores ...né... é que na verdade a literatura é... a leitura ...né... então, pra eu hoje estudar química eu preciso da literatura, eu preciso da física, eu preciso da literatura ...né... Então é importante por isso, se eu não compreender eu não consigo nada ...né.... Eu estou numa aula de matemática, se eu não conseguir interpretar eu não vou saber fazer, eu não vou saber, não vou compreender o conteúdo, então preciso da literatura pra isso, eu preciso ler. Eu digo muito aos meus alunos: quem lê fala bem e escreve bem ...né... assim; Eles ficam... é professora quem lê, fala bem e escreve bem. Então, eu acho importante por isso também.

32. P1: A literatura não é só os cânones literários, ela vai muito mais além...

33. P2: Exatamente porque quando se fala em literatura você já leva sua... seu pensamento pra isso e que na verdade ...né... não é só isso, é um leque bem amplo.

34. P4: Na realidade eu acho que a importância de ensinar literatura é fundamental porque ela proporciona um refletir ...né.... Um refletir diante das nossas atitudes das ações do ontem, do hoje e isso faz com que o aluno, ele passe a...a abrir o leque de conhecimento dele que vai facilitar nas demais disciplinas principalmente nas que estão ligadas a área ...né..., realmente da Língua Portuguesa.

35. P2 Que na verdade, que na verdade hoje é tudo interdisciplinar ...né...

36. P4: É...é mais a gente tá vendo aquelas que tem um foco mais forte ...né... , claro que ela proporciona um todo, mas tem uns que tem um foco mais forte como a história, a arte como a colega já citou a Filosofia.

37. Pesquisador: Quais as concepções teóricas sobre o ensino de Literatura fazem parte da sua prática docente? No seu dia a dia enquanto professor de Literatura?

38. P1: Os livros didáticos que a gente usa eles trazem muitos é *Cereja*, *Cochar*, aí...aí eu ainda procuro também trabalhar com concepções teóricas de *Ângela Kleiman* porque eu acho que o letramento tá em tudo, em todas as partes a gente não tem como fugir disso, nem evitar, assim tudo é letramento. Como eu já disse nós

somos seres de linguagem então nós tem que ... que letramento há em todas as situações ainda que seja um ser analfabeto é um ser letrado porque convive com as letras no cotidiano e não tem como a gente fugir disso. Então, assim é... eu uso esses autores que o livro didático trás né! Que é o livro que a escola adota que é o livro que a gente utiliza... e ela utiliza as novas concepções de *Cóll*, por exemplo ...né..., de *Ângela Kleiman*, de *Oliveira* é ... enfim, são esses autores mesmo.

39. P2: No meu dia a dia é assim é... faz muito tempo que eu é... não tenho essa leitura. As últimas que tive contato foi na minha especialização, esta já faz muito tempo, então, eu não tenho nenhum conhecimento assim. Posso até tá seguindo algumas sem saber (risos).

40. P3: Eu tou no caminho da colega **P2** (risos). Realmente, no dia a dia quando eu vou planejar é que eu nunca vou buscar dessas pensadores e ... realmente quando li foi na época da minha especialização.

41. P2: É na verdade a gente tem esse costume já de só procurar essa literatura quando está numa especialização, num mestrado, numa formação. No dia a dia é difícil, uma pessoa, um professor parar, a não ser que ele seja um professor pesquisador. Um professor de sala de aula, ele não vai parar pra... pra se deter a essa literatura a não ser que ele esteja fazendo um trabalho, uma pesquisa, um trabalho, ...né....

42. P4: É comigo é praticamente o que os colegas falaram ...né...! Eu pesquisei bastante vários ...né...! Quando estava fazendo a especialização, mais aí, depois a gente se volta, se debruça sob os livros pra buscar num é ...né...! O que a gente vai realmente trabalhar com o aluno ali, não vou com o pensamento de buscar uma linha de pensamento pra gente seguir, vou até de acordo com o livro. Talvez a gente até use mesmo como minha amiga disse, mas a gente não sabe definir ali no momento ...né....

43. P1: Elas estão falando que vão procurar um livro de como ensinar, aí eu lembrei de *Isabel Solé*, as estratégias de leitura de Solé, certamente todos utilizam uma ou outra estratégia de leitura dessa autora, mas como estamos em sala de aula ensinando e acabam não notando esse conhecimento.

44. P2: Na verdade eu acho que este perfil é mais para o professor pesquisador ...né....

45. Pesquisador: Quais as dificuldades você enfrenta com a experiência de ensinar Literatura no Ensino Médio?

46. P4: Primeiro é... A falta de hábito de leitura ..né... do aluno que a gente, recebe lá do ensino fundamental e que é dificulta porque muitas vezes, ele ainda, ele chega no ensino médio ainda com aquela leitura silabada ...né... e aí pra que ele possa adquirir a compreensão do texto se torna muito difícil por essa falta de leitura, ...né... de ler com coerência, pra que possa compreender.

47. P2: Aí, tem a questão, tem a questão por ele ter essa leitura, ele fica com vergonha, ele não quer lê ..né.... Eu pelo menos na minha sala de aula tenho muitos alunos que...que eu praticamente imploro pra ele lê, e ele não lê. Mais eu sei que é a leitura não é fluente então ele fica com vergonha.

48. P3: Às vezes não é um texto fácil de ler.

49. P2: É, com medo de errar, ...né...!

50. P3: Eu acho que o fato também, esse problema de não ler bem aí ele não vai compreender bem porque a leitura não se torna atrativa, por que ele não tá entendendo.

51. P2: Ele tá lendo... Ele lê por lê!

52. P3: Às vezes lê, termina de lê e não entender nada.

53. P2: E nem ele entende e nem a turma nos momentos da coletiva, a turma também não vai entender, porque tá embalado bem...

54. P1: Um outro entrave que vejo, às vezes é que o aluno não se reconhece como leitor ...né..., ele acha que não é leitor e as vezes até é, e aí quando a gente vai procurar saber, pergunta mais um pouquinho, aí ele diz, não eu gosto de ler histórias em quadrinhos, ...né... Outro diz não eu só leio é as músicas, gosto de música, eu sou músico. Ele tem aquela concepção que pra ser leitor tem ler apenas os clássicos literários - os cânones, e a gente sabe que não é assim, ...né... Então, às vezes é um entrave, fazendo com que eles se reconheçam enquanto o leitor e descubra aquela leitura que lhe faz bem, que você gosta. Então, eu acho que esse é um dos maiores prazeres que a gente pode conseguir alcançar, perceber ..é... que percepção, o que...que vai agradar o nosso aluno e conquistar ele, fazendo com que ele faça aquele tipo de leitura que mais o agrada ...né..., pra poder assim ir pra

aquelas leituras que tem que ser feitas, que fazem parte do currículo, e assim por diante.

55. Pesquisador: Em seu ponto de vista, que saberes um professor de Literatura deve possuir para lecionar essa disciplina no Ensino Médio? Você teve esse tipo de formação quando fez o Curso de Letras? Se não teve, você considera que possui esse(s) saber(es) em sua prática como professor(a) de Literatura? Como esse(s) saber(es) foi/foram construído(s) por você – em sua atuação como docente? O que aconteceu para que você mobilizasse esse conhecimento no seu cotidiano como professor/a?

56. P1: O professor de literatura, primeiro ele tem que ter o saber teórico ...né... os conhecimentos sobre a disciplina que ele vai lecionar, ele tem que ter o saber fazer, ele tem que ter o saber fazer a prática, ele tem que saber ...é... repassar, repassar não! Construir esse... esse conhecimento com seu aluno, então assim, são saberes que estão associados ...né.... Na minha formação ...é... lá da universidade esse saber teórico foi... foi bom, eu tive o conhecimento teórico e aí, e assim, eles tentam de alguma forma ...né... nos ajudar com a prática, mostrar estratégias e tal, mais aquele, mais o saber fazer da sala a gente só sabe quando a gente vai lecionar ...né... E cada evento de letramento, cada nova aula ela é única, é irrepetível e é diferente, e é mais uma coisa que a gente aprende, é mais um momento que a gente. Então, esse saber da prática, o saber fazer a gente aprende mesmo no dia a dia, na sala de aula lecionando, ensinando.

57. P2: Porque na verdade esse saber, o saber teórico é o único que a gente traz mesmo da universidade, e aí o que quer que acontece quando você chega, você conhece seu aluno, aí você vai saber como trabalhar seu aluno e esse saber aí é o que realmente faz com que a gente chegue ao mesmo objetivo. Se você, primeiro se você não conhecer seu aluno, você não vai conseguir repassar o que você quer, ...né.... Você vai até tentar, mas a partir do momento que você conhece o seu aluno bem, aí você vai, tudo o que você quiser repassar pra ele, vai ser, vai ser absorvido.

58. P1: Como Paulo Freire diz: A gente tem que mergulhar nas mesmas águas do...do educando.

59. P2: Como a P1 diz: Uma aula não, não é igual à outra, realmente, eu tenho os três primeiros anos, eu dou o mesmo assunto e as aulas são completamente diferentes. Exatamente por isso, porque tem os saberes dos alunos que tem aquela troca e que não vai ser igual, porque não são os mesmos alunos.

60. P3: Esses saberes que a gente adquirem ao longo da nossa formação, eles apesar deles nos encantar quando a gente lá lendo ...né..., mais o saber, fazer no dia a dia é que realmente nos ajuda a construir às aulas ...né.... É o dia a dia que vai nos ajudar, que vai nos orientar através daquele contato com os alunos. Quando você vai planejar o que você aprendeu vai lhe ajudar, mas realmente, o que mais vai influenciar é o dia a dia, essa é a maior aprendizagem que tem, é o dia a dia na sala.

61. P4: É... A gente sabe que o saber que a gente tem que ter ...né... ao entrar numa sala de aula, primeiro é o saber teórico ...né.... Já no meu caso esse saber teórico na graduação ele ficou muito a desejar ...é..., porque a minha graduação foi através do PROFORMAÇÃO e a gente ia apenas uma vez por semana aos sábados, e...e realmente estudava muita teoria, mas aí, também ficava muito a desejar por que o tempo ...né... era curto demais, e aí, aprendi claro, adquiri muito...muito conhecimento teórico, mas tive que buscar realmente na prática, pedindo ajuda aos colegas, sendo humilde, sentando, tirando dúvidas que eu não consegui tirar lá, mais aí, é, como a colega disse foi no dia a dia não é! Naquela perspectiva de...de buscar e aprender que a gente foi aperfeiçoando.