

O ESPAÇO RESERVADO À FORMAÇÃO DO LEITOR NO EMENTÁRIO DE DISCIPLINAS DE LETRAS VERNÁCULAS/CAMEAM/UERN

Larissa Cristina Viana Lopes, professora, UERN

Lucineide da Silva Carneiro, professora, UERN

Kaíza Maria Alencar de Oliveira, professora, UERN

RESUMO

Este trabalho objetiva discutir e analisar as ementas das disciplinas Literatura Brasileira I, II, III, IV e Leitura do Curso Letras Vernáculas/CAMEAM/UERN, no tocante a sua adequação ao trabalho com o texto literário, visando à formação leitora do graduando em Letras/Português, também, futuro formador de leitor. Para auxiliar e reforçar a análise, nos fundamentamos em Guedes (2006), Leahy-Dios (2001), Leyla Perróne (1988), Silva (2006) entre outros. Nossa investigação constata que, nas ementas analisadas, não há espaço para o estudo do texto literário, com vistas a um trabalho mais prático, mais direcionado a formação de leitor daquele que um dia será um formador. Com isso, somos levados a reconhecer que a teoria é fundamental na formação do professor, visto que deve embasar sua prática, nortear seu dia-a-dia em sala de aula, entretanto, esta última parte, a prática, não tem ênfase nas ementas das disciplinas, sendo necessário a reformulação desse ementário, para que possa atender a formação mais eficaz, no tocante ao ensino de leitura literária.

PALAVRAS-CHAVE: Ementa, Leitura literária, formação do professor, formação do leitor.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como foco analisar ementas de disciplinas voltadas para leitura e literatura do Curso de Letras Vernáculas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, no *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM

Nossa pesquisa enviesa as análises pautadas na conjectura de que a escola tem, entre outras, a função de formar leitores literários. É dentro desse processo que o professor desempenha seu papel de mediador numa prática conduzida pela leitura literária com metas nessa formação de leitores. Nesta vertente, temos a pretensão de compreender quais as contribuições dos ementários, que contêm o que é necessário para ser colocado em cada disciplina, para a formação leitora de um professor o qual será também formador de leitores literários.

Entendemos que a ementa não comporta o curso de uma disciplina, todavia, queremos verificar se na disposição do texto que alude o que é indispensável para o discorrer

da disciplina, há a leitura literária com vistas à formação do docente leitor que, por conseguinte, formará leitores.

Nosso trabalho se divide em duas partes: na primeira, discorreremos sobre leitura literária em seus problemas e perspectivas; na segunda, faremos o estudo das ementas de disciplinas de leitura e literatura do curso e universidade mencionados.

1 LEITURA LITERÁRIA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR LEITOR

Silva (2006) indica que a leitura literária deve ter abrangência na escola, considerando a contribuição da teoria da literatura, o que pode facilitar a interação entre leitor e texto literário. Como, pois, a teoria da literatura pode chegar às salas de aula senão pelo professor de literatura? Isso nos induz a pensar na sua formação na academia: nas matrizes curriculares, nas disciplinas, nos estágios supervisionados, ou seja, em todo o processo de formação que posteriormente dará a ele o título de professor de Português e de Literatura.

Nesse processo, o graduando vivencia muitos impasses e provavelmente surgem muitas dúvidas quanto à sua futura prática docente. Leahy-Dios, a esse respeito questiona:

Como fazer *ponte* bilateral entre os saberes tratados no curso de Letras, que muitas vezes parecem cair num vácuo profundo e desvinculado da realidade, e a realidade concreta de salas de aula habitadas por uma maioria de estudantes cujo aprendizado escolar os leva a pouco ler e pouco refletir sobre o mundo que habitam, a língua que falam e a literatura que lêem? Como exercer a criatividade e a competência de refletir criticamente quando os conteúdos escolares não recebem tratamento pedagógico como objeto de estudo, reflexão e análise crítica nas disciplinas específicas do curso básico? Como lidar com a dissociação imposta entre pensar e fazer, entre produzir e consumir, entre pesquisar e lecionar? Como educar criticamente pela palavra? (2001, p.08, grifo da autora).

Quando os graduandos se formam e vão enfrentar as salas de aula e elaborar seus planejamentos, adotam como guia as discussões teóricas da graduação ou suas aulas quando eram discentes de Ensino Médio? Leahy-Dios acredita que é mais comum a segunda possibilidade, o que inviabilizaria a educação crítica pela palavra, isto é, a formação de alunos leitores, críticos, estes considerados como os que entendem onde estão situados e ampliam seus conhecimentos quando leem, discutem, interagem, exteriorizam. Entretanto, é mais comum que o profissional de literatura seja direcionado a acatar como leitura apenas os textos canonizados, e tal adoção incide na operação atemporal de poder, afastada de aspectos sociais, históricos e políticos.

A forma como o texto costuma ser manipulado/manietado na formação dos profissionais de Letras obedece a uma crítica ditatorial feudal e auto-referente. Do leitor não

se espera contentamento, euforia, conforto (*prazer*) e muito menos um estado de alerta, uma crise, uma releitura de suas convicções, gostos, valores e lembranças (*fruição*). (LEAHY-DIOS, 2001, p. 23, grifo da autora).

O texto de fruição, definido por Barthes (2008) como o que desconforta ou desestabiliza o leitor quanto às bases culturais e sociais e sua relação com a linguagem, parece não ter espaço na academia. O trabalho com o texto literário, temos dito, pode conduzir a formação de leitores literários capazes de experienciar essa leitura de fruição. No entanto, a predominância das periodizações literárias no Ensino Médio é aspecto já há muito criticado neste meio de discussão, entretanto, continuam muito presentes nas práticas de sala de aula, inclusive no Ensino Superior, como citado acima.

Como afirmam Zilberman & Silva (2008), a forma como a literatura é trabalhada pode torná-la tudo ou nada: tudo, se conseguirmos fazer a junção de sensibilidade e conhecimento; nada, se as pedagogias desencontradas frustrarem suas promessas.

Tendo a escola a pretensão de formar leitores críticos, o professor de literatura, dentro dessa perspectiva, deveria nortear a leitura do texto literário não no sentido de decodificação, mas na sua apropriação e na consciência de seus efeitos. Para isso, o professor precisaria ter essa experiência com a leitura, incorporando-a na sua prática de ensino.

Tanto no Ensino Fundamental e Médio, como no Ensino Superior as aulas de literatura devem incorporar, enquanto prática, espaços de diálogo e compreensão do mundo, da sociedade. Zilberman & Silva (2008) pensam nesta vertente: o ensino de literatura deve ser implantado sobre o diálogo, considerando que, se o professor não originar interação de experiências de leitura entre os alunos com os quais lida, não terá como conhecê-los. Se saímos das escolas com deficiências no que diz respeito às leituras literárias, onde poderemos aprender, apreender, dominar essa área senão no curso que nos torna profissionais de literatura e futuros formadores de leitores?

Silva (2006) afirma que a deficiência de conhecimento teórico e a ausência de práticas de leitura cooperam para que a literatura continue estigmatizada como objeto artístico de entendimento complexo. Muitos docentes não levam obras literárias adequadas para a sala de aula e desconsideram o conhecimento prévio do aluno e suas expectativas de leituras. As formas de trabalho com o texto literário fazem com que o leitor compreenda a literatura de modo mitificado.

Por isso, é importante considerar que a formação docente na área de literatura é um processo sucessivo de construção de conhecimentos teóricos e metodológicos que se aludem mutuamente. Mas, como questionamos antes, até que ponto o curso de Letras contribui para a prática docente do ensino de literatura a partir da leitura?

Guedes (2006) aponta o argumento pelo qual tem se justificado a presença de destaque da teoria nesta graduação que seria permitir a visão de que o domínio da teoria condiciona o professor para “transformar o conhecimento em conteúdo de ensino” (p. 28), porém, essa justificativa eterniza as deficiências de formação do aluno ao realizar, as universidades, licenciatura de professores cobrados para trazer inovações, sendo que a academia não mostra como se faz. Isso porque:

A formação pedagógica que recebe se compõe de outros discursos a respeito da educação, com ênfase na descrição das mazelas do ensino em geral e do ensino de língua e literatura em particular e da discussão de generalidades a respeito de inovações para apresentar tal ou qual conteúdo do mesmo velho programa durante o estágio de prática de ensino. (GUEDES, 2006, p. 29)

Concordamos com o pensamento desse autor ao perceber que a universidade, por conseguinte, discute teorias e crítica literária, apresenta problemas do ensino de língua e literatura e requer dos alunos um diferencial na hora de dar aula, de mostrar o que tem aprendido no curso de Licenciatura em Letras, sendo que, na prática, não é o que tem passado a academia aos seus graduandos. O autor ainda coloca que a teoria não é necessariamente o ponto de partida para licenciar alunos em Letras e torná-los professor de português.

2 ANALISANDO AS EMENTAS DE DISCIPLINAS DE LITERATURA

2.1 O conceito de ementa

Para o estudo das ementas, recorreremos ao seu conceito. Guimarães (2004), faz um apanhado histórico para definir ementa, citando alguns autores e o modo como a ementa foi e é utilizada. Neste trabalho, encontramos Campestrini (1994, p. 1) colocando que a origem da palavra ementa vem do latim *emeniscor*, que significa ideia, recurso de lembrança rápida ou apontamento. Wellish (1986) informa que a ementa como anotação pode ter surgido em índices de páginas ou marcações sumárias marginais, desde os primeiros séculos incunábulo

até meados do século XIX, para orientação de leitores acerca dos tópicos básicos com abrangência naquela página. Já em Portugal, a palavra é usada para indicar o menu ou cardápio de restaurante (Prata, 1994, p. 53).

Essas concepções evoluíram e hoje ementa é tida como uma espécie de sumário, resumo ou síntese (SILVA, 1952; FERNANDES, 1957; FERREIRA, 1979). Neste pensamento, Guimarães (2004) ressalta que na educação é comum que a ementa indique uma relação de tópicos em programas de ensino. O mais interessante é a sua crítica sobre essa concepção quando argumenta que estes programas devem conter conteúdo programático, objetivos, metodologia e avaliação da disciplina, sendo que a ementa não visualiza, mas deveria visualizar, estes aspectos. Dessa forma, trata-se de uma descrição que compendia o conteúdo conceitual e/ou procedimental das disciplinas, sendo os tópicos dispostos na ementa o essencial para cada disciplina.

2.2 Ementas de disciplinas de literatura

Na análise que nos propomos fazer, iremos estudar as ementas de disciplinas de literatura brasileira e, logo após, a de leitura.

Faremos a análise agora das disciplinas de Literatura Brasileira I, II, III e IV. Vamos à elas.

Literatura Brasileira I	Das origens ao Romantismo. A formação da literatura brasileira. Manifestações literárias do Brasil colonial. A prosa e a poesia barroca. A poesia árcade e pré-romântica. A poesia romântica brasileira
Literatura Brasileira II	Do romantismo ao Pré-Modernismo. O romance romântico. O realismo-naturalismo. A poesia parnasiana. O simbolismo brasileiro. Autores e obras pré-modernistas ou de transição
Literatura Brasileira III	Modernismo brasileiro. Antecedentes da Semana de Arte Moderna. A semana de Arte Moderna. Desdobramentos da Semana da Arte Moderna. A fase de ruptura e renovação. O romance de 30. A poesia da segunda fase do modernismo brasileiro. Modernismo: em busca de uma nova linguagem ou a prosa rosiana e lispectoriana.
Literatura Brasileira IV	O estudo da literatura a partir de 45. João Cabral de Melo Neto. A Geração de 45. Literatura de Vanguarda e Pós-Modernismo. Movimento da poesia concreta. Poesia e

	prosa marginais ou experimentações em busca de uma nova poética
--	---

A primeira ementa das Literaturas Brasileiras, com 60 horas/aula, refere-se à origem e formação da literatura até chegar ao Romantismo. Fazer alusão à formação desta literatura e de manifestações literárias do Brasil colonial liga diretamente a literatura à história como um procedimento projetado, visto que falar em origens de escolas literárias nos faz perceber esses movimentos como um planejamento de estilo literário que se impregna nas condições sócio históricas que os geraram.

A segunda Literatura Brasileira, também de 60 horas/aula, abarca do Romantismo ao Pré-modernismo, com direções à prosa de ficção romântica, ao romance realista-naturalista e às poesias parnasiana e simbolista, finalizando com autores e obras Pré-modernista ou de transição.

O encaixe de obras e autores permanece. É o que Leyla Perróne (1988) critica ao dizer que todos os autores e obras literárias se adequam a alguma escola e, quando são distintas em seus caracteres com relação ao movimento, são chamadas então de obras de transição ou autores de transição. Este encaixe só reforça o tratamento dado à literatura como algo esboçado que, a partir do desenho, é desenvolvido. A ementa, portanto, expõe Romantismo, Realismo-Naturalismo, Parnasianismo, Simbolismo e Pré-Modernismo como uma série a ser acompanhada.

O modo como o romance e a poesia estão dispostos na ementa dá a entender que serão estudados enquanto produções de uma época que marca a literatura de uma determinada forma, isto é, como se o estudo desses textos fossem em busca, por exemplo, das características do estilo, dos assuntos mais presentes, da escrita do autor. Não há nenhum enfoque no que diz respeito à leitura ou ao ensino enquanto trabalho de desenvolvimento e/ou discussão de problemas e perspectivas.

Literatura Brasileira III, duração de 90 horas/aula, acompanha a historiografia e chega ao Modernismo brasileiro, entrando aí os antecedentes da Semana de Arte Moderna, sua concretização e desdobramentos, seguidos da fase de ruptura e renovação. Aqui, versa-se sobre o evento que foi a Semana para a literatura no Brasil, com o que acontece antes e depois, além de falar em rompimento e renovação, da mesma forma como têm sido aventados os conteúdos literários nas ementas anteriores.

Depois, temos o romance de 30, a poesia na segunda fase do movimento e a nova linguagem da prosa de Guimarães Rosa e Clarice Lispector. Nesta parte, continuamos detectando a presença explícita da história literária, já que a Semana de Arte Moderna é exposta como conteúdo e, ao citar seus desdobramentos, parece-nos que são tendências desenroladas após a realização dela.

Além disso, a separação entre poesia e prosa continua, sendo estas estudadas por época, inseridas em um determinado tempo da história da literatura. As obras da década de 1930, prosa e poesia, também parecem receber o mesmo tratamento de textos citados nas ementas das disciplinas precedentes nas quais temos a impressão de que a leitura do texto literário só aparece dependendo da prática do professor ministrante da disciplina, mas não como centro ou lembrete do ementário.

Por fim, a prosa rosiana e lispectoriana estão implantadas na ementa da disciplina como que na busca de uma nova linguagem, ou seja, ainda que a leitura restrita da prosa destes autores aconteça, a ênfase parece ser dada já à procura desta linguagem distinta e de autores distintos, o que possivelmente fará acontecer, mais uma vez, o estudo do estilo de escrita e dos temas mais abordados dos autores supracitados em seus textos.

A última dessas literaturas, Literatura Brasileira IV, também de 90 horas, historiograficamente modela o ementário a partir da literatura de 45, com João Cabral de Melo Neto, a geração de autores do mesmo ano, a Literatura de Vanguarda e o Pós-modernismo, concluindo com o movimento da poesia concreta, poesia e prosa marginais ou experimentações em busca de uma nova poética.

Para cumprir a série que vem sendo sugerida pelas ementas, depois das obras de 1930, o corte feito pela história da literatura para partir para outro movimento literário é exatamente nos anos de 1945. Outrossim, citar João Cabral de Melo Neto e a geração de 45 não corresponde exatamente a estudar a literatura de 45, mas os autores desta década, como tem sido a forma de todas as outras ementas. O nome do autor João Cabral, sozinho na ementa, não se direciona exatamente à obra no sentido de conhecê-la pela leitura, mas, como temos visto até agora, às características que o fazem um autor desta geração (encaixe num estilo literário novamente) e como se ele não pudesse ter outros caracteres distintos do que, em geral, tem-se desta época.

De igual modo, a Literatura de Vanguarda e o Pós-modernismo se mostram na ementa apenas como movimento, estilo literário, assim como o movimento da poesia concreta.

Destacamos a poesia e prosa marginais, primeiro porque não é um conteúdo tão visto nos livros didáticos e, logo, na escola básica. Sua presença na ementa trará a conhecimento dos universitários uma fase da literatura pouca conhecida a qual não faz parte do cânone literário, diferentemente do que as ementas já analisadas têm sugerido, pois os manuais trazem pequenas notas que mal abordam esta etapa. No entanto, não vemos ainda alusão ao ensino ou a qualquer tipo de trabalho prático relacionado diretamente a sala de aula ou a leitura como centro, porque citar “poesia e prosa marginais” está seguido de “ou experimentações em busca de uma nova poética” e nos leva a pensar no estudo do movimento literário não a partir da leitura da poesia e prosa da década de 1970, mas no intuito de perceber que os escritores procuram produzir de uma nova maneira.

Acreditamos que o estudo delas na academia ajuda a compreender um pouco as questões canônicas, dando ao aluno graduando a noção e consciências de outras literaturas as quais não possuem destaque ou espaço significativo no ensino de literatura presente na Educação Básica porque os manuais didáticos ditam o que merece espaço na escola.

2.3 Analisando a ementa da disciplina de leitura

Para compreendermos as perspectivas dos ementários no que dizem respeito à leitura, a análise da ementa da disciplina que carrega este nome é imprescindível para nossa averiguação. Vamos à ementa:

Leitura	Conceito de leitura. Tipos de leitura. O processo de leitura. Estratégias de leitura de textos em língua materna. Aspectos sociolinguísticos da leitura.
----------------	--

Leitura, de 120 horas, começa a ementa com conceitos, tipos e processos de leitura. Acreditamos que em “tipos de leitura” deve aparecer a leitura literária, além disso, os processos de leitura são essenciais para a compreensão do trabalho com ela. Seguidamente, aparecem estratégias de leitura de textos em língua materna, o que consideramos válido porque visa a prática dos futuros docentes. Infelizmente, não há aqui uma apologia ao trabalho direto com a leitura do texto literário, embora a ementa aponte para teoria e prática, o que consideramos pertinente e apreciável em meio às outras ementas discutidas anteriormente.

Entretanto, o que nós ainda podemos discutir é a ausência, no texto da ementa, de um segmento que aponte para a formação do professor leitor que, como já dissemos, será formador de leitores.

Ainda que os termos “Estratégias de leitura de textos em língua materna” indique uma contribuição para a formação de leitores na escola, não vemos menção direta para o próprio professor, no sentido de torná-lo um leitor.

Deixamos claro que compreendemos que a forma como o professor universitário manejar a disciplina, pode dar à ela uma ênfase na leitura literária e na formação leitora, contudo a nossa ressalva é que esta perspectiva só aparece dependendo do olhar do professor sobre a disciplina e a formação do discente de Letras.

2.4 A CONTRIBUIÇÃO DAS EMENTAS PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR LEITOR

Creemos que a teoria é fundamental na formação do professor, visto que deve embasar sua prática, nortear seu dia-a-dia em sala de aula, entretanto, esta última parte, a prática, não tem ênfase nas ementas das disciplinas. Na verdade, não aparecem. E, mais adiante no curso, os alunos enfrentarão o estágio supervisionado apenas com a teoria que ele precisará aplicar a uma prática nunca exercida.

É necessário lembrar que o professor ministrante das disciplinas acadêmicas é quem dá direção às suas aulas com os graduandos, sendo que ele pode trazer a discussão do ensino de literatura, dependendo do modo como ele planeja e aplica esse planejamento no desenvolver da disciplina. Contudo, isso se vincula à visão que este professor tem sobre o ensino e até que ponto a ementa lhe influencia na prática de suas aulas.

Neste pensamento, indicamos que as ementas das disciplinas deveriam ter, em algum momento ou algumas delas, o foco a que o ensino de literatura cabe: não ao repasse do patrimônio estabelecido e canonizado, mas a formação do leitor, pois o que valida o ensino de literatura é a leitura desta, é a experiência com o texto literário. Além disso, seriam bem vindos textos também que trabalhassem um pouco dos problemas desse ensino unido à leitura literária. A teoria seria enriquecida, porque seria possível pensar em possibilidades de aplicá-la ao discutir problemas e/ou perspectivas de ensino na área.

Todavia, as ementas não apontam análise e reflexão acerca de objetivos específicos da função que deveria ter, isto é, a forma de atuação didática que deveria proceder da formação nesta área. Não há a existência explícita de desenvolvimento de idoneidades voltadas à reflexão e/ou direcionadas à pesquisa e investigação ou ainda a fenda para práticas de cooperação e processos inovadores que resultem em mudança no ensino de literatura.

Se a sala de aula deve ser o laboratório do professor, ele precisa ter conhecimentos teóricos e práticos para assumir seu papel nesse processo. Assim sendo, é papel do professor mediar aulas, dentro dessas disciplinas, a partir de recursos que possam realmente enfatizar a leitura do texto literário na formação do aluno enquanto leitor crítico e, para isso, o docente deve ter a compreensão de que precisa existir a interação aluno/texto literário e que as esferas tradicionais (apregoadas pelos livros didáticos), quando forem usadas em suas salas de aula dificilmente podem alcançar essa meta. Portanto, o professor, enquanto orientador deste universo, precisa usar vários recursos que possam proporcionar essas situações.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo o ensino de literatura baseado na leitura do texto literário para a formação de leitores, compreendemos que se a escola não forma leitores e estes não-leitores chegam aos cursos de Letras, então só lá ele pode se tornar um professor leitor que pode vencer os reptos de instituir o diálogo entre leitor/texto literário e suas relações com o mundo. Se a leitura fizer parte das atividades particulares e diárias por intermédio da academia, ele terá mais chances de conseguir também desenvolver o gosto pela leitura em seus alunos. As consequências, provavelmente, estariam inseridas no contexto de visão de mundo ampliada, compreensão de sentido de palavras, construção de significado que, entre outras coisas, podem garantir um bom começo no combate aos problemas de letramento com os estudantes.

Trata-se de trazer para as salas de aula o letramento literário, haja vista o letramento ser “apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela” (PAULINO, 1998, p. 16). Trazendo este conceito para o campo da literatura, o letramento pode ser trabalhado dentro das especificidades do texto literário, para a formação de um leitor literário. Os indicadores dessa formação em sala de aula da escola básica devem aparecer no curso formador.

A descrição e análise das ementas das disciplinas obrigatórias voltadas para literatura e leitura no curso de Letras/Português do CAMEAM/UERN, possibilita-nos entender que o conteúdo do ementário aponta para uma perspectiva não leitora, tanto na formação do professor como leitor, como no segmento de que será um formador de leitores. Além disso, vemos o afastamento entre universidade e Educação Básica na perspectiva deste ensino com foco no leitor, pois a primeira não comunga de conteúdos que possam refletir diretamente em mudanças no ensino de literatura nos níveis Fundamental e Médio.

4 REFERÊNCIAS

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

GUIMARÃES, José Augusto Chaves. **Elaboração de ementas jurisprudenciais: elementos teórico-metodológicos**. Brasília, 2004. 154 p. – (Série Monografias do CEJ; volume 9).

LEAHY-DIOS, C. LAGE, C. (colab) **Língua e Literatura: uma questão de educação?** Campinas, SP: Papyrus, 2001. – (Coleção papyrus educação)

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas Literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SILVA, I. M. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

ZILBERMAN, R. SILVA, Ezequiel. T. **Literatura e pedagogia** ponto & contraponto. 2 ed. São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB- Associação de Leitura do Brasil. 2008.

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. **Projeto Pedagógico Curso de Letras**. V. I. Pau dos Ferros: 2008.