

Capítulo 11

O professor de literatura: entre os saberes disciplinares e a formação do leitor

Ivanete Bernardino Soares
Maria Zélia Versiani Machado

Essa mania de ler sobre autores faz com que, no último centenário de Shakespeare, se travasse entre uma professora do interior e este escriba o seguinte diálogo:

– Que devo ler para conhecer Shakespeare?

– Shakespeare.

Mário Quintana

O professor no banco dos réus

O debate sobre a qualidade da formação do professor de literatura para atuar na educação básica brasileira tem raízes antigas e se intensifica com a democratização do ensino e com a consequente ampliação do público discente. De lá para cá, vem aumentando o discurso de responsabilização da figura do professor, que não estaria cumprindo satisfatoriamente seu papel de mediador cultural, já que ele mesmo não teria se constituído leitor, por falta de interesse ou mesmo de competência diante da literatura valorizada pela cultura escolar. Na esfera dos imaginários, a mídia e, inclusive, alguns discursos acadêmicos contribuem para criar um consenso pautado na depreciação da imagem docente (CARMAGNANI, 2009). Ainda que não tenham essa finalidade na origem, tais discursos acabam por justificar a precarização da profissão, retroalimentando um ciclo de desprestígio e desqualificação que pode servir a interesses econômicos que escapam ao âmbito estritamente educacional.

Para compreendermos os desafios do professor de literatura que atua na educação básica, no entanto, precisamos situá-lo no quadro mais amplo da crise do magistério. A profusão de representações discursivas desfavoráveis à figura do professor é resultado de uma série de decisões políticas que determinaram, historicamente, a posição e o desprestígio dessa categoria na sociedade brasileira, sendo, portanto, responsáveis pelo rebaixamento da profissão em termos materiais e culturais.

Em última instância, são projetos de sociedade que veem na figura do professor um possível risco para a manutenção do *status quo*, cujo discurso e atuação precisariam ser controlados. Muitas vezes, para que isso aconteça, são utilizados meios indiretos, como a fixação de baixos pisos salariais, condições penosas de trabalho e uma oferta de formação insuficiente, o que dificulta – embora não impeça, felizmente – o desenvolvimento de uma consciência crítica e de uma postura de resistência e insurgência contra os imperativos do discurso oficial. Além disso, a relação hierárquica estabelecida entre os órgãos educacionais públicos e os professores – especialmente os da escola básica – atribui aos primeiros a prerrogativa do planejamento das reformas, a definição de novos marcos legais e a normatização de currículos, enquanto aos segundos resta a incumbência de se ajustar às novas demandas profissionais e pedagógicas e implementar as mudanças, mesmo que não lhes seja dada nenhuma condição objetiva para isso.

No cenário político atual, acompanhamos novas nuances do projeto de imobilização do professor, como as investidas do movimento “Escola sem Partido”, que incita alunos e pais a exercerem um monitoramento ideológico constante, instruindo-os a produzirem “provas” de qualquer indício de posicionamento político em sala de aula por meio de gravações em vídeo ou áudio, testemunhos e outros recursos, bem como orientando-os a protocolarem denúncias formais contra os docentes. Como se não bastasse, o professor convive ainda com a já consolidada “pedagogia permissiva de base psicologizante”,¹ que desculpa a desmobilização do aluno no exercício de seu papel de estudante e o encoraja a alegar diferentes razões pessoais para justificar suas omissões, levando o professor, muitas vezes, à posição de refém de seus interlocutores (GUEDES, 2006).

A perspectiva educacional que promove o protagonismo do aluno e o investe de ânimo para reivindicar a palavra em sala

1 Expressão de autoria de Paulo Coimbra Guedes (2006), no desenvolvimento de sua reflexão sobre a identidade do professor de português.

de aula está fundamentada em uma concepção profundamente democrática do conhecimento, promovendo, a longo prazo, a formação de cidadãos mais resistentes a discursos autoritários, dentro e fora da escola. Ao levantarmos a historicidade do aluno da escola pública brasileira, também fica patente que muitas das alegadas razões pessoais para seu imobilismo têm demonstração concreta e não podem ser desconsideradas. O que notificamos aqui é o efeito de blindagem que essa perspectiva pode acarretar diante do comportamento de alunos que relutam em cumprir suas atribuições no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, nos referimos a um uso muito particular – e até astuto – dessa prerrogativa por parte de uma fração de alunos.

Vale mencionar ainda o deslocamento progressivo do professor do centro para a periferia dos processos de ensino e aprendizagem e seu nivelamento com aquilo que deveria limitar-se à função de apoio (útil e imprescindível, aliás), como os livros didáticos e as tecnologias da informação. Com o tempo de atualização científica e de preparação das aulas exíguo, o professor se vê cada vez mais impelido a usar o livro didático e os recursos tecnológicos como esteio fundamental de sua atuação diária.

O contexto de pandemia viral, agravado, no Brasil, a partir de março de 2020, acentuou sobremaneira a investida de iniciativas empresariais no campo da educação, por meio da oferta de alternativas tecnológicas para a manutenção das atividades letivas no período de isolamento social a partir do ensino remoto ou da educação à distância. Ao final, antecipa-se uma precarização mais criativa: o professor que precisa sublocar a própria casa como ambiente de trabalho, esforçando-se para conciliar a dinâmica familiar e doméstica com os desafios na condução da aprendizagem. Se a patrulha ideológica já atuava sem impedimentos técnicos no contexto presencial de ensino, com a facilidade de gravação e compartilhamento de dados, docentes se tornam ainda mais intimidados e constrangidos por determinações externas.

Não estamos proferindo, com isso, a defesa incontestada do professor, posicionado como vítima completamente inocente ou ideal, nem, por outro lado, o sentenciamos ao veredicto de culpado. O que buscamos resguardar é a necessidade de circunstanciar o percurso formativo do professor de literatura para além do âmbito pessoal e acadêmico, reconhecendo imperativos de ordem econômica, política e social externos à sua vontade. Evidentemente, o êxito ou o fracasso do ensino de literatura envolve um ecossistema complexo de variáveis, que inclui instâncias superiores de poder e interesses ideológicos e éticos, historicamente voláteis. O professor acaba ocupando um papel derivado – mas não de modo determinista – dos vetores que sobre ele incidem.

Partindo desse enquadramento, buscamos discutir alguns dos impasses da formação do professor de literatura, em especial daquele que atua no ensino médio. Trataremos, nesse sentido, de perspectivar a abordagem escolar da literatura pela via historiográfica e teórica, articulada aos postulados da crítica especializada que prevalece nos currículos dos cursos de Letras, confrontando-a com a demanda social por profissionais que sejam capazes de formar leitores, isto é, que promovam o hábito da leitura literária na educação básica, atuando como mediadores culturais.

Longe de compreendermos a questão como um caso de escolha da alternativa mais adequada (estudo da literatura ou leitura da literatura), a intenção é integrar as duas dimensões da formação específica desse profissional, considerando contingências prévias determinantes para a atuação do professor de literatura, como sua história pessoal como leitor e seu pertencimento de classe. Assim, comentaremos o percurso de constituição do professor de literatura, que se inicia muito antes do ingresso na licenciatura e que permanece em aberto enquanto houver livros para ler.

Um impasse equivocado

A pesquisa realizada pelo professor Ezequiel Theodoro da Silva nos anos de 2004 e 2005 com quase 400 professores da educação básica revelou que a maioria deles passou a ler com alguma frequência a partir dos 18 anos, mantendo o ritmo até a idade média de 40 anos, quando a leitura começa a rarear. Quase todos leem em casa e mais nos dias úteis que nos finais de semana; possuem em média 50 livros, embora $\frac{1}{4}$ tenha no máximo dez exemplares – no geral, se valem de fotocópias e da internet para acessar os livros. Além disso, 85% dos professores declararam que a leitura atende a interesses de aquisição de informação, aprendizagem e distinção social, sendo poucos os que a consideraram como fonte de prazer e fruição estética. Questionados sobre as preferências de leitura, os gêneros religioso e autoajuda lideraram o *ranking* de respostas, concorrendo com livros técnicos e didáticos, dicionários e textos da mídia (SILVA, 2009).

De lá para cá, esse quadro representativo da relação dos professores com a leitura não mudou muito, inclusive pela escassez de programas governamentais de promoção da leitura voltados para esse público. As condições objetivas também não foram alteradas a ponto de permitirem uma mudança de seus *habitus* de instrução. Por meio da quarta edição da pesquisa *Retratos de Leitura no Brasil*, coordenada pelo Instituto Pró-Livro e realizada em 2015, ficamos sabendo que a Bíblia é o livro, de longe, mais mencionado pelos entrevistados quando questionados sobre o último livro lido. Entre os 11 mais citados, a maioria situa-se no universo religioso e de autoajuda, com exceção de *O amor nos tempos do cólera*, de Gabriel García Márquez. Perguntados pelo autor da última leitura dos últimos três meses, 15% afirmaram não se lembrar, enquanto a maioria mencionou o nome de Augusto Cury, seguido por Chico Xavier, Gabriel García Márquez, Paulo Freire, Benny Hinn, Ernest W. Maglischo e Içami Tiba (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016).

A quinta edição da pesquisa, divulgada em 2020, não trouxe mudanças significativas se comparada à anterior. A diferença mais aparente é que o Brasil teria perdido 4,6 milhões de leitores entre 2015 e 2019, representados pela subtração de 4% no segmento da população caracterizado como leitor. A Bíblia segue como o livro mais citado pelos leitores quando questionados sobre o gênero preferido, e a falta de tempo ainda é o motivo apresentado pela maioria para justificar a ausência de hábitos leitores. Apesar disso, a maioria declarou que usa seu “tempo livre”, prioritariamente, para assistir à televisão, acessar a internet, escutar música ou rádio ou usar o aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020). Naturalmente, a leitura literária passa a concorrer, cada vez mais, com outras formas de cultura e entretenimento, quase sempre mediadas pelas tecnologias da informação. Embora a pesquisa se valha de uma metodologia profundamente questionável, a começar pelos conceitos de leitura e de leitor,² ela ajuda a delinear histórias de leitura comuns, atravessando a formação do professor.

Diante do reconhecimento dessa lacuna na formação que sustenta a atuação de muitos mediadores de leitura literária, parte da produção acadêmica busca investigar as circunstâncias dos impasses do campo, ao mesmo tempo em que examina as causas da atuação inexpressiva do professor de literatura, encontrando nos cursos de licenciatura razões que ajudam a compreender o estado da arte. Muitos desses trabalhos, no entanto, constroem seus argumentos a partir de uma dualidade discursiva situada em polos antagônicos: de um lado, a formação pautada quase

2 A pesquisa se orienta pela modelagem quantitativa, conceituando o leitor como aquele que leu, ao menos, um livro ou partes dele nos últimos três meses. Para Fabíola Farias (2018), esse corte quantitativo reduz a prática da leitura e o sujeito praticante a duas variáveis: quantidade e tempo, desconsiderando sua complexidade. Para a autora, a pesquisa atende aos interesses do mercado editorial, ao verificar os hábitos de consumo do público leitor para orientar a lucratividade da produção. “No leitor-modelo da pesquisa está o indivíduo que consome determinada quantidade de textos e livros em determinado recorte temporal, sem qualquer preocupação com os convites e exigências que a leitura como prática intelectual, histórica e social faz. O que é apresentado como discurso competente, especializado, objetivo e científico é, antes de tudo, a validação de um modelo que promove a indústria cultural, o negócio editorial e, ao fim e ao cabo, a leitura como mercadoria, em detrimento da formação para o desenvolvimento humano” (FARIAS, 2018, p. 128).

exclusivamente pelo conhecimento teórico da literatura e, de outro, a demanda por uma atuação docente na educação básica que privilegie a formação de leitores (AGAZZI, 2014).

Segundo esse encaminhamento, boa parte da responsabilidade pelo mau desempenho dos professores na educação básica seria das matrizes curriculares das licenciaturas – especialmente dos cursos de Letras, no caso do ensino médio – que abordariam o campo literário a partir de uma perspectiva preponderantemente historiográfica e orientada pelo discurso da crítica especializada, deixando à margem, ou mesmo omitindo, o debate sobre o ensino desse componente na educação básica.

A própria leitura efetiva das obras e a constituição de um repertório variado e amplo de referências literárias não tem sido uma finalidade prevista pela formação do professor nas licenciaturas. Mesmo que não explicitem, muitos docentes do ensino superior administram suas disciplinas a partir da premissa de que as práticas de convivência com a literatura são – ou deveriam ser – comuns, por exemplo, aos ingressantes nos cursos de Letras, o que já se provou ser uma ilusão. Como sabemos, o momento da escolha profissional pelo magistério nem sempre reflete o gosto pessoal pelo objeto de conhecimento com o qual o futuro professor lidará no seu ofício. Para escapar desse autoengano, um recurso possível, especialmente nas licenciaturas, seria integrar a escola básica e seu contexto no planejamento de ensino. Cyana Leahy-Dios é ainda mais incisiva ao afirmar que

[...] é preciso rediscutir a própria formação pedagógica geral dos professores universitários. Sem entender e valorizar o processo de educar, alguns continuarão cavando um imenso abismo entre o “nós” e o “eles”. É preciso reconhecer que toda disciplina de formação específica nos cursos de Letras é, necessariamente, vinculada a um fazer social, a uma ação pedagógica que é sempre política. Todas essas necessidades requerem uma renovação revolucionária e exigem que um número significativo de professores doutores pesquisadores

abandone a proteção das torres de marfim de seus gabinetes, a segurança impenetrável de seus papéis e, vencendo a repulsa inicial, passe a frequentar escolas e suas salas de aula reais, pois é para lá que se imagina estejam voltadas nossas pesquisas acadêmicas, dedicadas aos interesses da sociedade (LEAHY-DIOS, 2001, p. 73).

Para uma das teses que situa o problema na formação do professor, a alegação é que os fundamentos teórico e crítico sobre a literatura, adquiridos na licenciatura e replicados na prática cotidiana da educação básica, não seriam suficientes para promover o hábito de leitura nem o gosto pela literatura por parte das crianças e jovens, leitores em formação. Ao contrário, poderiam ampliar o descompasso entre os conteúdos curriculares e a vivência dos alunos, gerando bloqueios e aversões diante da literatura, especialmente do cânone escolar. Alguns pesquisadores da questão defendem, inclusive, que nem mesmo o professor em formação sob esse modelo curricular se tornaria leitor, caso já não o fosse antes dessa experiência:

Certamente abstrações como enredo, personagem, conflito, cenário etc. dificilmente serão concebidos por quem não dispõe de um acervo mínimo de leitura de romances, contos, novelas [...]. O aluno acaba avaliado pela sua capacidade de memorizar nomes que as teorias estudadas dão aos conjuntos de fatos muito particulares que examinam, o que reforça a prática escolar de reproduzir o discurso do professor (GUEDES, 2006, p. 29).

Por outro lado, uma formação orientada majoritariamente para o compromisso de formar leitores e desenvolver o hábito de leitura nos alunos seria alvo de uma série de outras recriminações, como o argumento de que basta aos alunos que leiam com frequência e, de preferência, que leiam as narrativas que recriem seus interesses imediatos, gerando identificação e empatia pela familiaridade. Nesse caso, o professor é

acusado de utilizar da comodidade das leituras “fáceis”, que geram interesse instantâneo no aluno – evitando o desgaste com os exercícios de convencimento – ou que correspondem às preferências de leitura do próprio professor. A condenação dessa postura pedagógica indulgente reconhece também um desprezo pelas potencialidades de compreensão dos alunos e o descompromisso em assegurar-lhes o direito de usufruir da considerada “alta literatura”, condenando-os ao imobilismo cultural e, em última instância, social e econômico, já que a eles seria negado o compartilhamento de frações importantes do imaginário coletivo. Além disso, há uma crítica ideológica que situa a educação literária no contexto fetichista da cultura, na determinação suprema da fruição e na exaltação da função hedonística da literatura.

O professor, enquanto isso, permanece no banco dos réus, culpado por ter cão, culpado por não ter cão.³ De nossa parte, entendemos que a tomada de posição por um partido em detrimento do outro, independentemente da opção eleita, é um equívoco. Tanto o estudo da literatura sem a experiência intrínseca com a obra literária quanto a leitura prazerosa, mas imobilista e alienada, tendem a cimentar uma pseudo-educação literária, incompleta e inautêntica. É preciso formularmos a questão em termos de circularidade e não de exclusão. A formação literária do sujeito demanda ocasionalmente a convivência com obras de diferentes naturezas, num movimento que articula preferências estéticas menos valorizadas pela escola às mais desafiantes. Esse percurso formativo do leitor por si só põe em contato a leitura literária – por fruição, entretenimento ou escapismo – e o estudo da literatura, entendido como inserção das obras em seu contexto de emergência, incluindo a compreensão de determinações estilísticas, temáticas e ideológicas.

3 Referência indireta ao antigo ditado popular português, “Preso por ter cão, preso por não ter cão”, formulado nesses termos por Machado de Assis no conto “O alienista”, de 1882. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action&co_obra=1939. Acesso em: 24 jun. 2022.

Benedito Antunes (2019) acredita que, para que a leitura literária se torne significativa para o aluno, é necessária a mobilização de métodos que considerem a obra como uma produção histórica, que obedece a princípios composicionais vinculados à conjuntura de sua época de emergência. Caso contrário, a obra pode figurar como pura metafísica ou enunciação perene. Por isso, para o autor,

[...] os cursos superiores que preparam o professor para o Ensino Fundamental e Médio deveriam capacitá-lo para essa tarefa, enfatizando o trabalho com o texto literário e demonstrando em que circunstância a abordagem histórica é componente indispensável do estudo da literatura. Bem entendida a questão, nos próprios cursos de Letras, o estudo da história literária precisaria ater-se à fruição do texto literário, não se constituindo em disciplina autônoma (ANTUNES, 2019, p. 89).

Portanto, trata-se de uma mediação que seja capaz de acionar os dados relevantes para atribuir sentido às leituras particulares de cada obra, sejam esses dados de cunho histórico, composicional, temático, teórico ou de outra natureza. Como bem argumenta Hansen, “a leitura literária não é natural, pois é uma *formalidade prática*” (HANSEN, 2019, p. 25). A leitura literária, assim compreendida, demanda protocolos de convivência com o texto que incluem o discernimento e o estudo, valendo a advertência para o leitor em formação: “seu papel como leitor independe do contexto concreto da sua história pessoal, quando lê ficção, o leitor tem que pôr a sua própria vida entre parênteses para entrar no mundo possível encenado pelo texto” (HANSEN, 2019, p. 34). Cabe, pois, à formação dos professores de literatura a conciliação dialética das duas frentes de acolhimento do texto literário (leitura e estudo), para que os mediadores de leitura formados ali possam contribuir verdadeiramente para a democratização cultural, finalidade elementar da escola.

O professor de literatura na dança das cadeiras das políticas públicas para o ensino médio

Para além de um percurso de formação como leitor de literatura muitas vezes adverso, por conta das condições materiais e culturais de existência desde a infância até o curso de licenciatura em Letras, o professor de literatura ainda precisa enfrentar o discurso oficial que orienta a construção dos currículos, acrescentando mais um imperativo ao seu fazer docente. Ou seja, como se não bastasse ter de fazer caber a leitura literária em um número reduzido de aulas no disputado currículo do ensino médio – o que seria imprescindível à formação do leitor nessa etapa da escolaridade –, ele precisa lidar com as políticas públicas, que nem sempre são elaboradas a partir das suas condições ou possibilidades.

Alguns marcos históricos merecem uma maior atenção quando se discute o ensino de literatura ou, adotando-se uma direção mais voltada às práticas, da leitura literária no ensino médio. O final da década de 1980 e início da década de 1990 se caracterizam como um período de construção crítica desse ensino, sobretudo pela tendência dominante de ensinar literatura através das escolas literárias, sem o compromisso com a leitura das obras. Após esse período, apresenta-se a oportunidade de consolidação dessas discussões com a implementação do Programa Nacional do Livro do Ensino Médio (PNLEM) em 2004. O programa, embora tardio quando comparado ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de outros segmentos da educação básica, exibiu de forma contundente o ecletismo metodológico nas propostas para esse ensino, em tendências com diferentes nuances e abordagens, ora com ênfase na tradição historiográfica, ora voltada a uma perspectiva mais afinada com a experiência de leitura por meio de sugestões de obras selecionadas ou mesmo a disponibilização de textos literários mais extensos ou integrais. Naquele momento, surgiram algumas propostas que buscavam uma articulação entre

essas tendências, antes consideradas antagônicas, trazendo para um primeiro plano a experiência literária sem abandonar a sua dimensão diacrônica.

Além desses momentos férteis de discussão sobre a literatura no ensino médio, outro fator que impactou o professor na sala de aula foi a implantação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que mudou as formas de acesso à universidade, levando à “mudança de paradigma do vestibular para o paradigma do ENEM” (FISCHER, 2016) e à consequente retirada da leitura de obras literárias do exame. No nosso entendimento, isso causou mais perdas que ganhos.

A leitura de obras indicadas por parte de cada universidade dava às aulas de literatura uma dinâmica seletiva e compulsória, que promovia discussões, palestras e debates sobre os livros literários, mesmo em escolas públicas. Embora saibamos que mecanismos facilitadores diversos, tais como resumos das obras, fossem produzidos por cursinhos, nas escolas, os professores buscavam ler as obras indicadas pelas universidades para discutir-las com os alunos. A seleção de livros para os vestibulares era responsável pela constituição de repertórios que não se restringiam a obras canônicas da literatura brasileira. Fischer destaca o seu longo processo de maturação pelas universidades a partir da década de 1970:

Esse processo foi longo e, como dito, permeável a algumas novidades. [...] foi sendo incorporada a literatura mais recente, e ganharam espaço gêneros de grande relevo mas pouco ortodoxos como a crônica e canção, e puderam ter espaço autores que os católicos dos anos 50 repudiariam até a morte, como Nelson Rodrigues. Para nem falar da obra da madura geração de 30, agora já irrecusavelmente grande – os Jorge Amado, os Erico Veríssimo, os Drummond, nenhum deles podia mais ser tratado como gente secundária ou meramente tentativa (FISCHER, 2016).

Apesar dos consideráveis avanços sociais trazidos pelo Enem, a literatura perdeu a sua força no processo seletivo, dando lugar a questões sobre fragmentos de textos literários que não exigem a leitura dos livros. Menos impactantes do ponto de vista da sala de aula e da atuação dos professores foram os documentos orientadores Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM), de 1999, e os Parâmetros Curriculares Nacionais “Mais” (PCN+), formulados em 2002 com o objetivo de apresentar propostas mais claras a título de complementação, como indica o sinal de adição no título, e até reparos conceituais ao primeiro documento, considerado insuficiente para orientar o trabalho dos professores. Mais tarde, em 2006, uma nova tentativa de orientação curricular surgiria com as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNs), que se opunha de modo mais incisivo à baixa assertividade dos Parâmetros (a designação “orientações curriculares” mostrava significativamente essa oposição), porém não atingiu o seu público alvo, ou seja, os professores que atuavam no ensino médio.

Revisitar esses documentos que buscaram parametrizar ou orientar os currículos do ensino médio é um movimento importante para se constatar a permanência do impasse entre uma perspectiva mais totalizante, que pretende abarcar um leque maior de obras por meio de fragmentos e da via historiográfica, e uma perspectiva mais representativa e de caráter mais seletivo para garantia de uma verticalização da leitura literária através da própria experiência da leitura, ou seja, que abarque o estudo sistemático da literatura e a leitura literária propriamente. Se o conjunto dessas políticas intensificadas nos últimos 30 anos movimentaram o cenário do ensino da literatura, isso não ocorreu positivamente. Há ainda um silêncio acerca dessas proposições em grande parte dos currículos das licenciaturas em Letras: como elas têm integrado as discussões curriculares e metodológicas do ensino de literatura no ensino médio em seus projetos de formação de professores?

No texto "Ensino de literatura: desafios ontem e hoje", estruturado em quatro tópicos, Lajolo (2018) apresenta alguns aspectos relevantes a essa discussão. No primeiro, intitulado "Desafios de ontem", desconstrói a ideia de que a reclamação sobre os níveis de leitura no Brasil seja uma particularidade da contemporaneidade: "Há mais de um século, lamenta-se o que hoje se chama de crise da leitura" (LAJOLO, 2018). No segundo tópico, para evitar conclusões anacrônicas sobre o presente à luz dos exemplos do passado, faz-se necessária uma correção de rumos, comparando dados a respeito da leitura dos brasileiros de censos e pesquisas do passado e do presente. Essa comparação, entre outros aspectos, aponta:

Se o censo demográfico de 1872 registrava que apenas 30% da população brasileira sabia ler (o que parece ter deixado um Machado de Assis de 33 anos profundamente desencantado), pesquisas contemporâneas (2015) mostram considerável avanço no número de brasileiros que se declaram leitores. Considerando *leitor/a* quem – nos três meses anteriores à pesquisa – leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro, pesquisa do Instituto Pró-Livro, ao longo dos nove anos em que é realizada, apresenta número – ainda que nem sempre crescente – bem mais generoso de leitores (LAJOLO, 2018).

Os números da sequência do texto mostram que os desafios do passado são muito diferentes dos que enfrentamos hoje. Atualmente, é preocupante que, entre as inúmeras pessoas consideradas leitoras, são poucas as que preferem a leitura a outras diversas atividades culturais. Os dados das pesquisas, segundo a autora, inspiram propostas, e é com esse objetivo que se desenvolve o último tópico do seu texto.

Ao lado de urgentes ações políticas para a qualificação financeira do magistério – tópico que permeia todas estas maltraçadas (reflexões? propostas?) –, é preciso investir na preparação dos alunos de Letras para a formação de leitores.

Precisamos aprender como é que se formam formadores de leitores (LAJOLO, 2018).

A lição que fica, à luz da provocação de Lajolo, é a de que o ponto fulcral é a formação de futuros professores e daqueles que já atuam nas escolas, para que possam, como interlocutores desse processo em que formam e se formam, aceitar ou recusar com argumentos da teoria e da prática as políticas públicas que são propostas ao segmento. Essas políticas contam com consultas e audiências públicas que não garantem uma participação significativa desses profissionais no processo de discussão. Esse distanciamento pode ser minimizado com o envolvimento permanente e atento das instituições formadoras, no caso os cursos de Letras, para que os futuros professores possam ocupar a sua cadeira, impondo o seu ritmo à dança.

Os cursos de Letras deveriam, por exemplo, incluir na licenciatura uma discussão profunda a respeito do lugar da literatura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que surge na esteira das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). A discussão do documento para a educação básica a partir de 2015, iniciada com maior ênfase nos segmentos da educação infantil e do ensino fundamental I e II, passou por várias etapas, ganhando novas versões até a sua versão final. No caso específico da discussão curricular do ensino médio, em função de um projeto maior de estruturação do “novo ensino médio”, a proposta ainda estava sendo elaborada quando as de outros segmentos tinham a sua terceira versão concluída. Por isso, ela foi homologada posteriormente, em 2018. A importância das licenciaturas em Letras se amplia quando se constata o nível de flexibilização da proposta para o ensino médio. Há, nesse sentido, uma forte demanda de participação na elaboração de “arranjos curriculares” pelos sistemas de ensino e seus professores, como se pode ver no trecho a seguir da BNCC:

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (BRASIL, 2018, p. 468).

Essa flexibilidade dada às escolas na oferta dos “itinerários formativos” diz respeito a 1200 horas de uma carga horária total de 3000 horas, sendo que língua portuguesa e literatura estariam contempladas nas 1800 horas obrigatórias do currículo. Apesar dessa suposta garantia, o texto mostra uma flutuação no uso da palavra “literatura”, que ora se apresenta no domínio das artes, ora no de língua portuguesa, o que, em uma leitura atenta, pode significar uma mudança de paradigma para a etapa que historicamente deu à literatura um lugar de destaque e autonomia no currículo. O documento propõe uma série de práticas pautadas em descritores, mas não se preocupa em estabelecer um diálogo com práticas anteriores do ensino da literatura, para, a partir delas, indicar novas possibilidades. Há, nesse sentido, uma rede de classificações que inclui competências, habilidades, campos de atuação, sem a indicação de uma sequência clara de práticas pedagógicas para o alcance dos objetivos, o que pode dificultar o processo de elaboração curricular pelos sistemas de ensino. No tópico que traz indicações sobre o que ler, por exemplo, apresentam-se diferentes categorias que também exigirão do professor um apurado senso de medida (o que selecionar?), como se pode ver a seguir:

- A ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc.;
- A inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana (BRASIL, 2018, p. 500).

Introduzir de modo mais sistemático e crítico nos cursos de formação de professores a discussão curricular da educação básica, no nosso caso, do ensino fundamental II e ensino médio, pode ser um produtivo caminho para ajudar a resolver a questão sugerida por Lajolo (2018): como formar formadores de leitores literários? Para essa pergunta, não teremos apenas uma resposta. No entanto, estamos certas de que a mais importante delas, mais uma vez concordando com Lajolo, coloca-se como um prerequisite: só se forma leitores, lendo literatura.

Ser professor e fazer tempo para ler⁴

Como pretendemos demonstrar ao longo desta reflexão, o impasse da formação do professor de literatura que atua particularmente no ensino médio não está localizado, exclusivamente, em uma instrução inicial baseada em teoria, história e crítica literária, nem na falta de reflexão sobre o ensino nesse estágio da formação profissional. A questão fundamental, e que precede às demais, é que o licenciando que estuda na graduação história e crítica literárias pode não ter sido formado leitor.

4 Replicamos aqui, por ser extremamente oportuno à defesa que vimos fazendo, o título de um capítulo da obra *Leitura em curso*, de Ezequiel Theodoro da Silva (2003).

Falta, nesses casos, a experiência da leitura (em termos sensíveis, mas também em relação a habilidades linguístico-textuais) para articular e ampliar a percepção da literatura a partir de dados contextuais e minúcias formais.

Sem generalizar, mas considerando o perfil mais frequente, ele pode ser leitor de autoajuda com ou sem aspirações literárias, de *best sellers*, especialmente os de produção seriada, mas não se habituou a acessar um texto mais exigente, que depende de uma série de inferências (inter)culturais e de uma rede intertextual que exige conhecimento de um acervo maior de obras. A disposição do ensino de literatura na educação básica não tem permitido a muitos sujeitos, situados à margem dos rituais da cultura letrada hegemônica e de seus protocolos comportamentais classistas indiciadores de “distinção”, que se conciliem com textos literários mais desafiadores.

Nesse cenário, tanto a abordagem predominantemente histórico-crítica nas licenciaturas como a raridade do debate sobre o ensino de literatura, se não são os maiores responsáveis, reforçam o malogro da formação leitora pregressa. Não há uma hierarquia geral de causas das dificuldades que o ensino da literatura encontra, nem uma razão capital que acarretaria todas as outras, dada a complexidade de cada caso particular. Também sabemos que não há determinismos capazes de explicar a situação leitora de um sujeito – sempre que tentarmos defini-los encontraremos contraexemplos que tornarão estéreis quaisquer generalizações. O que pretendemos é, temporariamente, dar ênfase a uma dimensão desse impasse no interesse de encaminhar uma emenda, para que o professor ganhe protagonismo na escolha do que acha importante ensinar e do como ensinar. A bibliografia que registra a “crise” da leitura no Brasil noticia há décadas as possíveis causas do problema: abordagens didáticas conteudísticas (que privilegiam o historicismo e a caracterização dos estilos de época mesmo antes da apreensão do fato literário); apresentação da produção literária a partir do critério cronológico (obrigando adolescentes do

ensino médio a iniciarem os estudos sistemáticos de história e crítica literárias por obras de cinco séculos e, no percurso de três anos, aportarem na literatura contemporânea); a má acomodação da literatura em grande parte dos livros didáticos (com o comparecimento recorrente do mesmo grupo restrito de autores, gêneros e trechos, corroborando para a limitação do cânone escolar); o uso excessivo do texto como pretexto (para compreensão de recursos linguísticos ou para realização de “redações”, saraus, teatros, e toda uma série de instrumentos avaliativos), além de inúmeras outras questões. Escolarizada nesses termos, a literatura perde qualquer semelhança com a prática cultural da leitura literária em ambientes não escolares e em situações espontâneas, alheias à inibição causada pelo julgamento.

Apesar do conhecimento geral dessas circunstâncias, na prática, os novos documentos solidificam velhas concepções, como é o caso da BNCC de 2018: a maioria dos livros didáticos persiste atada a protocolos superados de leitura literária, apesar das inovações gráficas e da modernização de superfície; as matrizes curriculares dos cursos de Letras permanecem as mesmas, a despeito das reformas, de modo que, ao fim, formam-se professores de literatura sujeitos que passaram pela escola básica pública excluídos do usufruto dos bens simbólicos produzidos no campo literário. É assim que o percurso formativo progresso desse provável professor de literatura tem sido composto: por hiatos de leitura descontínuos desde a infância que impactam negativamente sua formação como leitor, já que falta a esse “leitor referência” o entusiasmo e o testemunho.

A formação do professor de literatura inicia-se, portanto, muito antes do seu ingresso em uma licenciatura: começa na educação básica e até antes dela, a partir das práticas de letramentos vivenciadas na infância, no contexto familiar. É nesse tempo que se inicia o enraizamento da concepção pessoal de literatura e de leitura que atravessará sua formação e se manifestará a partir de uma acomodação mais ou menos apática aos modelos

hegemônicos que encontrará na universidade. Um percurso lacunar como esse resulta, segundo Guedes, em uma concepção de literatura “como um conjunto de obras classificadas em dois grupos: aquelas sobre as quais eu acho *interessante* falar (porque me identifico com elas, o que acaba priorizando as mais recentes) e as *chatas*, que devem ser obrigatoriamente mencionadas por algum misterioso motivo” (GUEDES, 2006, p. 85, grifos do autor).

Para evitar o condicionamento de uma musculatura entorpecida para a leitura,⁵ o percurso escolar deveria corresponder, ainda segundo Guedes, ao enriquecimento do acervo expressivo do aluno no ensino fundamental, à incorporação de rudimentos teóricos que o habilitassem a historicizar a literatura no ensino médio e, no ensino superior, à compreensão dos diversos sistemas interpretativos.

O grande problema da formação do professor de português é que os dois primeiros níveis são pré-requisitos para o terceiro, e, no quadro geral em que estamos trabalhando, é no curso de letras que vão acontecer, para a maioria dos alunos, não só os primeiros questionamentos de leitura, mas também, com muita frequência, as primeiras leituras de obras clássicas da literatura brasileira e universal (GUEDES, 2006, p. 85).

Evidentemente, a escola não tem assegurado o direito a esse percurso. Uma parte expressiva de professores de literatura da educação básica, ao que parece, internalizou a desvalorização, foi convencida de que não é leitor, nem tem as ferramentas adequadas para acessar o texto literário, já que o discurso da crítica especializada se apresenta como uma leitura quase nunca coincidente com a sua, e segue apenas replicando-a em sala de aula por ser garantia de legitimidade.

5 Aproveito aqui a excelente metáfora de Ana Maria Machado presente no texto introdutório de sua organização de contos de Luiz Fernando Veríssimo, *Comédias para se ler na escola* (2001), intitulado “Bom de Ouvido”.

Seria um bom começo se o professor de literatura da educação básica reivindicasse o direito de assumir suas interpretações pessoais, cotejando-as (sem servilismo) com a leitura da tradição. É preciso considerar que

[...] o professor não é um leitor como qualquer outro: ele precisa aprender como se aprende a ler para descobrir como se ensina a ler e não tem outro jeito a não ser observar-se aprendendo a ler. Esse aprendizado baseia-se em sua leitura pessoal, indispensável para ensinar a ler, mas insuficiente se não for uma leitura feita em confronto com a leitura da tradição. [...] Não se trata, pois, de ficar o professor agarrado à sua leitura, mas de usá-la como referência a partir da qual se apropria das outras por reconhecimento de semelhanças e diferenças, construindo com elas uma leitura de todos. Formando-se leitor por esse processo, o professor formar-se-á professor de leitura de seus alunos (GUEDES, 2006, p. 75).

Assim, o professor de literatura precisa assumir seu protagonismo como leitor, mesmo que reconhecendo-se ainda em formação, ou seja, percebendo que está “aprendendo a ser leitor”. Não nos referimos a uma questão de promoção da autoestima, que estaria sendo tratada aqui com complacência. Trata-se de uma conscientização de que esse sujeito participa de um processo de ensino excludente, que prioriza a educação para o consumo de bens materiais e para os conhecimentos tidos como “práticos”, reservando as artes e os bens simbólicos a uma fração privilegiada.

É preciso que as licenciaturas politizem a formação em literatura, no sentido mais amplo, a partir do confronto crítico entre sua atuação profissional e os vetores que sobre ela incidem, como as estruturas ideológicas hegemônicas, comprometidas com o controle do imaginário popular; as determinações de classe, gênero, raça e etnia que impactam na construção da identidade do professor de literatura; os interesses do mercado editorial, que modela gostos e percepções estéticas visando à

amplificação do lucro; e a convergência de interesses díspares que compõem as políticas públicas de promoção da leitura, sempre aparelhadas a conveniências de gestão.

Além disso, uma formação crítica não deve ser indiferente ao debate sobre a supremacia atribuída a certos comportamentos leitores e determinadas práticas de leitura em detrimento de outras, estigmatizadas como “populares” ou “de massa”. A discussão sobre o ensino de literatura nas licenciaturas não pode se furtar a discutir sobre a constituição do cânone literário nem à difusão da chamada “cultura de massa”, cotejando ambos com os processos e sujeitos que participam da cadeia de produção do livro. Uma formação por esses moldes, se não forma leitores, ao menos garante a percepção do futuro professor de literatura da totalidade que o mantém no imobilismo ou o estimula à ação pedagógica. Enquanto isso não acontece, os dados educacionais continuarão a indicar as defasagens da formação e atuação docente, gerando interpretações que podem localizar origem e causa no próprio sujeito. De acordo com os dados da edição de 2017 da Prova Brasil e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), 41% dos professores da educação básica que responderam ao questionário – o que equivale ao número absoluto de 103.061 profissionais – afirmaram que leem livros “de vez em quando” ou “nunca ou quase nunca” em seu tempo livre. No mesmo questionário, 72% dos respondentes (182.713 professores) ocupam o tempo livre acessando sites na internet e 95% (240.995 professores) leem jornais e revistas nesse período (FUNDAÇÃO LEMANN; MERITTI, 2017).

O que se pode inferir mais abertamente desses dados é que o livro (seja técnico ou literário) não lidera a preferência do professor como atividade de lazer ou mesmo de formação continuada, perdendo espaço e estima para os textos midiáticos e virtuais. Muitas variáveis podem ser elencadas nas especulações sobre a emergência dessas práticas de letramento no contexto da atuação docente. Para os fins deste capítulo, interessa-nos considerar a ausência de conexão entre o professor e

o objeto simbólico livro, mais especificamente o livro de literatura, valendo-nos do argumento de que lhe falta, antes de tudo, protagonismo e segurança para assumir suas interpretações e percepções estéticas, ainda que não autorizadas pela crítica ou pelo discurso hegemônico.

Aqui é preciso enfatizar que, no exercício da prática interpretativa, o que vai garantir a participação animada desse leitor professor é a centralidade de seu horizonte de expectativa pessoal (social, ideológico, linguístico e emocional). Apesar de essa aproximação afetiva e pessoal do professor com a obra ser um ponto de partida, não deve ser abandonada depois de iniciada. Como bem lembram Bordini e Aguiar (1983, p. 84), “quanto mais leituras o indivíduo acumula, maior a propensão para a modificação de seus horizontes, porque a excessiva confirmação de suas expectativas produz monotonia, que a obra ‘difícil’ pode quebrar”. São horizontes de leitura compostos de exigências variadas que vão se sobrepondo e não se substituindo. Se esse encaminhamento faz sentido, então a estética da recepção muito pode contribuir para devolver, na prática profissional desse professor, a obviedade da dependência do leitor para a realização da obra.

Assim, o leitor efetivamente beneficiado pela potência humanizadora da obra literária não é, necessariamente, o leitor de muitas páginas. De nada adiantará ao professor da educação básica se convencer da necessidade de ampliação de seu repertório literário e passar a reservar as últimas horas de seu dia cheio de aulas e tarefas burocráticas para fazer a “leitura obrigatória” dos textos fundamentais. Não é esse o caminho do professor comprometido com a mediação cultural e com a formação de leitores, justamente porque ele seguiria sendo um leitor inautêntico. A leitura literária como um imperativo da profissão é exatamente o contrário da leitura como experiência íntima, seja sob os efeitos da insurgência, da emancipação ou até mesmo da simples evasão.

Ler é fazer tempo para ler, e tempo falta ao professor que precisa sobrepor encargos didáticos para alcançar um rendimento mínimo diante de suas necessidades materiais. Cada projeto estético exige um ritmo de leitura e uma disposição de espírito mais ou menos sintonizados com a linguagem utilizada e com os encaminhamentos da efabulação. Portanto, o gatilho para uma mudança de postura e de concepção sobre a leitura e sobre a literatura pode estar no investimento pessoal nas (poucas que sejam) obras escolhidas pelo professor, valendo-se, ao menos a princípio, das indicações de leitores experientes, como os críticos literários. Seguindo esse raciocínio, uma entrada possível seria pela literatura contemporânea, que, além de propiciar a aproximação pela linguagem e pelo universo temático de referências, obriga o leitor a assumir sua interpretação sem a dependência exclusiva da tradição crítica.

O espaço da Literatura contemporânea é aquele onde o professor mais do que nunca tem que se comportar como leitor. Ele não tem como se valer (ouse repetir) de uma fortuna crítica canônica e canonizadora. Mas ele tem como tentar exercer a sua força interpretadora e o seu potencial criativo no salutar exercício da leitura inaugural (RAMOS, 2002, p. 27).

Como tudo em arte, essa não é nem uma receita nem uma garantia. O gosto específico formado pela experiência vivida pode direcionar as escolhas espontâneas para obras de outros tempos, representantes de outras cosmovisões e outras filiações estilísticas que não as da atualidade. No entanto, uma condição necessária seria que a realização dessas escolhas ocorresse no interior de um conjunto de obras qualificadas. O argumento situa-se em um terreno minado que envolve a questão do cânone institucionalizado e levanta riscos da acusação de uma postura elitista.

Os critérios de qualificação e legitimação das obras literárias são históricos e mudam conforme os novos sistemas

interpretativos se alimentam das mudanças de conjuntura. Assim, fatores externos, como a crítica especializada, as instituições acadêmicas, as premiações do campo e o mercado editorial têm um papel considerável na definição do cânone. Pode-se ainda questionar os processos de canonização das obras se partirmos de sua consideração como mecanismos que consolidam a transmissão de modelos estabelecidos (de sociedade, de costumes, de epistemologias etc.).

No entanto, insistimos na proposição aos professores de literatura da educação básica de um esforço intelectual em direção aos livros clássicos que compõem a tradição, sem exclusão dos que escapem desse território. Pois, como sabemos, o argumento que justifica a hostilidade ao cânone pelo estilo de linguagem difícil e desusado se desmancha com o ingresso dos modernistas no círculo restrito das obras legitimadas e com a multiplicação de dissertações e teses sobre autores pouco considerados até então, além da produção contemporânea, uma realidade favorecida pela expansão dos cursos de pós-graduação (FISCHER, 2014). Diferentemente do seu aluno da educação básica, o professor já possui a experiência com práticas variadas de letramentos, sendo sua identidade atravessada pela leitura e por ela constituída.

Ezequiel Theodoro da Silva afirma que as três dimensões da identidade docente previstas por António Nóvoa – a pessoa, o profissional e o membro de uma organização – são “banhadas por processos específicos de leitura” (SILVA, 2009, p. 24), isto é, “por dever de ofício e por expectativa social, o professor tem na leitura, além de instrumento e de prática, uma forma de atuar ou agir” (SILVA, 2009, p. 26).

Ademais, como se pode inferir do resultado de pesquisas sobre os hábitos leitores dos professores, de modo geral, eles já estão habituados à leitura de *best sellers*, de livros de autoajuda, de textos religiosos e midiáticos. Muitas dessas escolhas, submetidas à lógica do sistema econômico, operam como objetos de entretenimento, de consumo descartável, não suscitando,

inclusive, disposição para a releitura. Normalmente, depois de conhecido o desfecho, perde-se o interesse, já que o desenvolvimento da intriga é o elemento mais envolvente e não necessariamente o modo, o estilo, a linguagem usada para o conformar. Portanto, o que ainda pode faltar é a iniciação à leitura literária de obras cujo trabalho artístico com a linguagem, a profundidade de tratamento dos temas eleitos, a originalidade e a capacidade interpretativa da realidade sejam elementos definidores e que justifiquem sua sobrevivência no tempo.

Considerações finais

Neste texto, ao tratar da formação docente para o ensino da literatura na educação básica, optamos por um recorte, dada a complexidade da formação de leitores na ampla etapa da escolaridade que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A formação de professores para os primeiros anos do ensino básico é de responsabilidade dos currículos de pedagogia e para o restante dos cursos de Letras. O nosso recorte focalizou o ensino médio, com seus permanentes impasses que envolvem o que e como ensinar a ler literatura – recaindo na ênfase ora para o estudo da literatura, ora para a experiência de leitura – e os impactos de políticas públicas no saber e no fazer docente nesse segmento.

Os formadores de leitores saídos de cursos de Letras encontrarão em sala de aula jovens na faixa que vai, aproximadamente, dos 11 aos 17, com repertórios e interesses distintos. Encontrar os pontos de conexão entre a experiência anterior e aquela que se desencadeará tem sido um dos grandes desafios das licenciaturas que têm como objetivo formar formadores de leitores.

Se no ensino fundamental II – do sexto ao nono ano – há a necessidade de um estreito diálogo com o segmento anterior para que se possa conhecer de perto o que esse estudante traz como bagagem literária, nos dois últimos anos já se deve estar

atento à passagem para o ensino médio. Nas licenciaturas, essas nuances da formação nem sempre são colocadas.

Não são poucos os estudantes de Letras que se formam sem conhecer o que a literatura juvenil oferece na atualidade. Muitos deles têm como referência apenas as Edições Vaga-Lume, que tiveram grande entrada nas escolas brasileiras. Para além dos repertórios potenciais, nota-se ainda que a formação fecha os olhos para os modos de ler fora da escola, modos de socialização e compartilhamento de leituras que têm muito a ensinar às licenciaturas.

Entretanto, as lacunas da formação do professor de literatura não se restringem a questões de ensino de literatura para a educação básica, como buscamos mostrar neste capítulo. Elas incidem também sobre a experiência pregressa de grande parte dos estudantes de Letras que chegam até a universidade sem um acúmulo de leituras literárias que os deixe à vontade no lugar de futuro formador de leitores. Mais uma vez, essa evidência mostra o quanto é preciso propor uma articulação entre os diferentes níveis de ensino nos propósitos comuns de formação literária.

Tudo começa na educação infantil. Hoje, no Brasil, nos encontramos no ponto de consciência de que há um longo caminho a percorrer até a universalização dos direitos de crianças pequenas ao acesso pleno à literatura. Depois de iniciada nesse tipo de leitura, com acesso à diversidade das propostas estéticas que os livros da literatura infantil apresentam, a criança estará disposta a não mais parar de ler, quando em condições favoráveis para isso. A experiência literária, se significativa, não nos abandona. Uma experiência com a ficção e a poesia, ao despertar o imaginário, tira-nos da paralisia e nos faz *outro*, assim, nessa condição, misto de afinidade e alteridade, não se reduz mais a vida a um lugar inerte.

Voltando aos estudantes de Letras, oriundos de diversos sistemas de ensino, vamos encontrar muitos que vão se formar

literariamente na universidade e posteriormente na vida da sala de aula. Trata-se de uma formação de mão dupla. Os cursos de Letras devem contar com essa dimensão de modo mais propositivo, pelo menos enquanto não se afinam os currículos de todos os segmentos de ensino responsáveis por essa ampla formação.

Para o ensino médio, no momento atual, é preciso um esforço integrado de professores universitários, professores que estão nas escolas e estudantes de Letras para que a literatura não se dilua em falsas boas intenções. O interesse se volta para o que os sistemas de ensino vão propor para a educação literária a partir da BNCC e da propalada reforma do ensino médio. É importante que professores de literatura das escolas da educação básica e das universidades fiquem atentos para intervir com propostas que considerem o histórico do ensino de literatura – inclusive o da articulação entre historiografia e leitura de obras, ao qual chamamos *impasse equivocado* – e resguardar o lugar da leitura literária nos currículos que estão sendo ou que serão elaborados.

Referências

- AGAZZI, Giselle Larizzatti. Problemas do ensino da literatura: do perigo ao voo possível. **Remate de Males**, Campinas, v. 34, n. 2, p. 443-458, jul./dez. 2014.
- ANTUNES, Benedito. História ou literatura? Uma questão de método. In: MELLO, Cláudio et al. (org.). **Literatura e ensino: desafios contemporâneos**. Guarapuava: Unicentro, 2019, p. 77-91.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura. A formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. (Consultoras: Neide Luzia de Rezende; Maria Zélia Versiani Machado; Enid Yatsuda Frederico). Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006.
- CARMAGNANI, Anna Maria Grammatico. Linguagem e exclusão: o discurso da mídia sobre o professor e a escola. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 499-514, 2009.
- FARIAS, Fabíola Ribeiro. **O leitor e a leitura revelados pela Retratos da leitura no Brasil: uma análise à luz da teoria da semicultura**. 2018. Tese. (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-B69FFJ>. Acesso em: 10 mai. 2020.
- FISCHER, Augusto Luís. **Do Vestibular ao ENEM – o novo paradigma para o ensino de literatura para jovens no Brasil**. 2016. Disponível em: <https://porteiradafantasia.wordpress.com/2016/01/08/do-vestibular-ao-enem-novo-paradigma-para-o-ensino-de-literatura-para-jovens-no-brasil/>. Acesso em: 27 jul. 2020.
- FISCHER, Augusto Luís. O fim do cânone e nós com isso – passado e presente do ensino de literatura no Brasil. **Remate de males**. Campinas-SP, v. 34, n. 2, p. 573-611, jul./dez. 2014.
- FUNDAÇÃO LEMANN; MERITT. Questionário professor Prova Brasil 2017. **Portal QEdu.org.br**. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/questionarios-saeb/professores/7-brasil>. Acesso em: 12 jun. 2020.

- GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- HANSEN, João Adolfo. **Literatura e História**. Aula Magna na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH – USP) em 20 de março de 2019. Disponível em : <https://zazie.com.br/wp-content/uploads/2021/05/HANSEN-2.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 4. ed. Realização e coordenação Instituto Pró-Livro. Execução Ibope Inteligência. São Paulo, 2016. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf. Acesso em: 16 dez. 2016.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 5. ed. Realização e coordenação Instituto Pró-Livro. Execução Ibope Inteligência. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em: 12 nov. 2020.
- LAILO, Marisa. Ensino de literatura: desafios ontem e hoje. In: NAVAS, Diana; CARDOSO, Elizabeth; BASTAZIN, Vera (org.). **Literatura e ensino: territórios em diálogo**. São Paulo: EDUC – Capes, 2018. E-book.
- LEAHY-DIOS, Cyana. **Língua e Literatura: uma questão de educação?** Campinas, SP: Papirus, 2001.
- QUINTANA, Mário. **Caderno H**. 2 ed. São Paulo: Globo, 2006.
- RAMOS, Tânia Regina Oliveira. Literatura contemporânea com(o) disciplina. In: **Encontro da ANPOLL**, 17, jul. 2002. Gramado/RS. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/154/153>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura em curso**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. O professor leitor. In: SANT'ANNA, Affonso Romano de et al. (org.). **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global Editora, 2009, p. 23-36.