

**TEORÍA LITERARIA Y LA ENSEÑANZA DE LITERATURA: PENSANDO EL LUGAR
DE LA CARRERA DE LETRAS EN LA FORMACIÓN DE LECTORES.**

**LITERARY THEORY AND LITERATURE TEACHING: THINKING THE PLACE OF
MAJORING IN ARTS FOR THE PREPARATION OF READERS**

Alexandra Santos Pinheiro ¹

alexandrasantospinheiro@yahoo.com.br

Recibido: 1 de febrero de 2012;

Aceptado para su publicación: 31 de marzo de 2012

RESUMEN

La investigación en torno de la formación de lectores literarios, a nuestro ver, debe abarcar todos los elementos que estructuran el proceso de lectura literaria: acceso a los libros, políticas públicas de lectura, bibliotecas escolares, prácticas de lectura dentro y fuera del salón de clase, etc. A ese conjunto de factores que pueden contribuir o no para la formación de lectores literarios, le sumamos la urgencia de pensar el lugar de la universidad, en especial, para el presente trabajo, del curso de Letras, en la preparación de los profesores que serán los mediadores principales entre el libro y los posibles nuevos lectores.

ABSTRACT

The research on the formation of literary readers, in our view, should cover all elements that structure the literary reading process: access to books, reading public policies, school libraries, literacy practices within and outside the classroom, etc.. In this set of factors that can contribute or not to form literary readers, we add to the urgency of thinking about the place of the university, especially for the present work, the course of Letters, in preparing teachers to be main mediators between the book and potential new readers. Research conducted over two years with students of the senior year of Letters, the Great Dourados Federal University, shows that

¹ Professora adjunta da Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD-MS-Brasil. Doutora em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP-Brasil. Ministra aulas de Ensino de Literatura e Teoria Literária na Graduação; e de História e Literatura e Escrita feminina no programa de Mestrado em Letras da UFGD. Site do currículo Lattes:
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4753167A6>.

Una investigación realizada a lo largo de dos años con alumnos del último año del curso de Letras, de la Universidade Federal da Grande Dourados, demuestra que muchos mediadores de lectura, se forman sin base teórica y sin experiencia de lectura. Son los nuevos profesores, lectores de literatura de auto-ayuda y sin soporte para lecturas más complejas, que la universidad ha mandado para el mercado de trabajo con la misión de incentivar la lectura literaria entre jóvenes, niños y adultos. La presente comunicación, por lo tanto, pretende analizar las declaraciones de los estudiantes del curso de Letras para comprender porque los futuros profesores, mediadores y formadores de lectores no consiguieron constituirse como lectores. La conclusión lleva a pensar, también en el plan curricular del curso de Letras y propone algunas acciones para que la graduación en Letras también sea pensada como lugar de formar lectores, antes mismo de formar profesores.

Palabras claves: Lectores, universidad, literatura

many mediators of reading, atheoretical form without reading experience. Are new teachers, readers of literature on self-help and without support for more complex readings, the university has sent to the labor market with a mission to encourage literary reading among young people, children and adults. This communication, therefore, to analyze the statements of the students in the course of Arts to understand why future teachers, mediators and trainers unable to build up readership as readers. The conclusion suggests, also in the course curriculum of Arts and proposes some activities for graduation in Arts also be thought of as a place to train readers and even before training teachers.

Keywords: Reading, university, literature

INTRODUCCIÓN

Há que se desenvolver o gosto pela leitura, afim de que possamos formar um leitor para toda vida (Villardí 1999, p. 11).

La investigación en torno de la formación de lectores literarios, a nuestro ver, debe abarcar todos los elementos que estructuran el proceso de lectura literaria: acceso a los libros, políticas públicas de lectura, bibliotecas escolares, prácticas de lectura dentro y fuera de la sala de aula, etc. A ese conjunto de factores que pueden contribuir o no para la formación de lectores literarios, sumamos la urgencia de pensar el lugar de la

universidad, en especial, para el presente trabajo, de la carrera de Letras, en la preparación de los profesores que serán los mediadores principales entre el libro y los posibles nuevos lectores. Una investigación realizada a lo largo de dos años con alumnos del último año de la carrera de Letras de la Universidad Federal da Grande Dourados, localizada en el estado de Mato Grosso do Sul- Brasil, demuestra que muchos mediadores de la lectura se forman sin base teórica y sin experiencia de lectura. Son los nuevos profesores, lectores de literatura de auto ayuda y sin soporte para lecturas más complejas, que la universidad ha mandado para el mercado de trabajo con la misión de incentivar la lectura literaria entre jóvenes, niños y adultos. La presente comunicación, por lo tanto, pretende analizar las declaraciones de los estudiantes de la carrera de Letras para comprender porque los futuros profesores, mediadores y formadores de lectores no consiguieron constituirse como lectores.

DESARROLLO

La conclusión lleva a pensar algunas acciones para que la graduación en Letras también sea un lugar de formar lectores, antes de formar profesores. Trabajos, entre los cuales podemos citar como ejemplos, Lajolo (2002); Bordini (1998); Junqueira (2004); Zilberman[(2009); Cosson (2006); Freire (1989), señalan el significativo papel del profesor/a de educación básica y de las series iniciales en la formación de Lectores Literarios. Sin embargo, esos mismos teóricos reconocen que muchos docentes que deberían ser los mediadores entre el texto literario y los alumnos no presentan un “soporte” literario, para utilizar el término adoptado por Cosson (2006), que les permita ofrecer diversidad de géneros y temas. Además de eso, el hecho de que el/la profesor/a de Educación Básica no presente el conocimiento de un acervo de obras a ser ofertadas, hace que la formación de lectores, en las series iniciales y en la educación básica, sea pautada, principalmente, en las propuestas de los libros didácticos ofrecidos. El proceso es cíclico, si el mediador no vivencia la práctica de lecturas literarias, él se queda imposibilitado de ofrecer clases dinámicas, que den la oportunidad al conocimiento de diferentes textos y de diferentes grados de dificultad.

En ese sentido, es importante recordar que cuando tratamos de formación de lectores literarios pensamos en el proceso que le da la oportunidad a los sujetos a familiarizarse

con el texto literario, componiendo el “soporte” que le permitirá el acceso a textos más complejos. Cuando ese proceso no ocurre, normalmente tendremos personas con dificultad de acompañar lecturas que huyan de la narrativa común y que provoquen el extrañamiento, sea por la narrativa del flujo de conciencia, sea por la reestructuración de la sintaxis o del orden de los acontecimientos. La discusión que se hace aquí pretende pensar en el sujeto profesor y en su formación inicial, en este caso, de la carrera de Letras. Al analizar las voces de los graduandos del último año del curso, es posible explicar las ausencias de lecturas literarias al mismo tiempo en que se pueden vislumbrar acciones más eficaces para formar profesores lectores que efectivamente formarán lectores en las series iniciales y en la educación básica.

En el año 2011, la carrera de Letras de la Universidad Federal da Grande Dourados-UFGD conmemora 40 años de existencia. La graduación tiene una duración mínima de 4 años (máximo de 7 años) y ofrece dos habilitaciones, una en Idioma Inglés y otra en Literatura. En el sitio de la universidad, podemos conferir el principal objetivo de la carrera:

La carrera de Letras busca formar profesionales competentes, en términos de información y autonomía, capaces de trabajar de forma sistemática, reflexiva y crítica con temas y cuestiones relativos a conocimientos lingüísticos y literarios, en diferentes contextos de oralidad y escrita. Y con esa propuesta pretende ofrecer condiciones de modo de garantizar que el perfil del profesional de Letras contemple la interface pesquisa/enseñanza, respetándose las particularidades de cada una de las habilitaciones lo que se refiere al énfasis atribuida a ciertos conocimientos y capacidades más específicos. Así, no se concibe un profesor que no sea también investigador, de modo a romper con el círculo vicioso de mero repetidor de informaciones o repasador de contenidos previamente ofrecidos en los manuales didácticos disponibles en larga escala en el mercado- la búsqueda por la promoción de acciones didácticas articulando enseñanza e investigación en el ámbito de la graduación procura garantizar que los futuros profesionales estén preparados para lanzar un mirar teórico para su práctica en la sala de clases, que estén preparados para trabajar con el lenguaje en sus más diversas formas. (<http://www.ufgd.edu.br/facale/letras/objetivos> acceso en 02/12/2011).

Además de la propuesta de promover una enseñanza que posibilite la conexión entre investigación y extensión, la carrera tiene por objetivo tornar el sujeto autónomo, capaz de trabajar con el lenguaje en diferentes contextos. Ocurre, que muchos de los/as académicos/as que se han formado en la carrera, presentan significativos problemas con el lenguaje. Muchos no demostraron el soporte necesario para manejar el lenguaje y avanzar en diferentes espacios: concursos públicos, test selectivos para docencia, etc. La facultad de Letras de la UFGD cuenta con una maestría en Literatura y Lingüística, sin embargo, pocos académicos, al concluir la carrera de Letras en la UFGD, han participado de la selección para ingresar en la pos-graduación, sobre la justificación de que no se sienten preparados.

En relación al cuerpo docente y discente, es posible esclarecer que la mayor parte del cuerpo docente está compuesta por profesores/as doctores/as, oriundos/as de los grandes centros brasileros de formación. El cuerpo discente, por su parte, está formado, en su mayoría, por personas provenientes de escuelas públicas, que necesitan trabajar por la mañana y por la tarde, principalmente en el comercio de la ciudad, para mantenerse y no raras veces, sustentar la familia. Para muchos, la opción por la carrera de Letras es justificada por la poca concurrencia en el vestibular y como se verá a lo largo de este artículo, gran parte no se interesa en perfeccionar la escrita y en constituirse lectores literarios.

Ante lo expuesto, surgió la inquietud de comprender la trayectoria de la vida de esos sujetos que, después de vivenciar cuatro años de una graduación en Letras, afirman no ser lectores y no tener el gusto de producir textos escritos. El énfasis dado aquí, no será el de juzgar el mérito de la carrera, pero sí, el de dar voz a los académicos del último año de la graduación en Letras, identificar las experiencias que los constituyeron, comprender que cuatro años de formación parece poco delante de sujetos marcados por la ausencia de libros literarios y de prácticas de escrita.

Para Magda Soares, la práctica de la lectura es un “processo de natureza social, não individual, vinculado às condições de comunicação que, por sua vez, vinculam-se às estruturas sociais – o social determinando a leitura e construindo seu significado” (2005, p.18). La reflexión aquí propuesta comulga de la afirmación de Soares y cree que el proceso de construir significados solamente se efectiva cuando el sujeto se apropia de

la lectura a partir de sus necesidades. Leal y Melo enumeran en una lista que no se agota aquí, diferentes sentidos de la lectura:

(1) ler para divertir-se, para relaxar, para apreciar (essa leitura visa ao resgate do prazer de ler e a despertar curiosidade de ler sobre outros temas relacionados ao texto de leitura original); (2) ler para receber mensagens de outras pessoas (para resgatar os sentidos que podem ser atribuídos ao texto); (3) ler para orientar-se sobre como realizar atividades diversas (leitura que auxilia na realização de alguma atividade); (4) ler para informar-se (leitura que permite ao sujeito aprender através dos textos ou estudar, finalidade importante na escola); (5) ler para escrever (objetivando promover uma escrita mais organizada e com conteúdos para seu desenvolvimento); (6) ler para aprender a ler (na medida em que, na escola, lemos para cada vez mais melhorarmos a nossa leitura) (2006, p. 40).

El estudio fue realizado a partir de un cuestionario entregado a los treinta y ocho académicos/as del último año de la carrera de Letras del 2011. Al entregar el cuestionario fue dada la libertad de negarse a responderlo y no hubo necesidad de identificación, lo que, a nuestro ver, podría comprometer la honestidad de las respuestas. El cuestionario contenía las siguientes preguntas:

1. Vuelva a su infancia: antes de ingresar a la escuela, ¿Leía alguien para usted o le contaba historias?
2. Durante los primeros años de la fase escolar: ¿Contaba alguien historias en la escuela? ¿Recuerda haber participado de clases en la Biblioteca? En su casa, ¿Compraba alguien libros o leía?
3. Adolescencia: en la enseñanza secundaria, ¿Participó de proyectos de lectura en la escuela? ¿Quién fue su mejor y su peor profesor de Literatura? ¿Usted u otra persona de la familia acostumbraba leer literatura en las horas libres?
4. ¿Por qué escogió la carrera de Letras? ¿Cómo se siente al final del mismo? ¿Pretende trabajar en el área?
5. ¿Cuántos libros de Literatura llegó usted a leer a lo largo de la carrera de Letras? De esas lecturas, escoja la que más lo marcó y escriba sobre ella.
6. ¿Se considera usted lector literario? ¿Por qué?
7. ¿Qué pretende hacer a partir del año 2012?

Se trata de preguntas que posibilitan comprender si hubo o no la presencia de libros, en especial los literarios, a lo largo de la trayectoria de estos sujetos. El resultado, que se podrá acompañar a seguir, señala la pérdida gradual del contacto con el texto literario e incluso en la facultad de Letras, la lectura de obras literarias, para muchos, no es retomada, por lo menos de la forma con que los objetivos de la carrera, expuestos encima prevén.

Lo que cuentan los académicos: lecturas del lado de afuera de la Universidad

Antes de entregar el cuestionario a los académicos, fue realizada una conversación informal en la clase. Se reflexionó acerca de la formación de lectores y entre las indagaciones levantadas para el debate, estaba la pregunta: “¿Qué es necesario para formar lectores?”. La clase, recordando que se trata del último año de la carrera de letras, sugirió muchas acciones, como políticas públicas que proporcionen bibliotecas escolares con mayor diversidad y número de obras, invitaciones, etc. Nadie se acordó de la necesidad de que los mediadores sean lectores. Cuando la atención fue llamada para ese punto, hubo silencio como respuesta. En ese momento, el cuestionario fue entregado como una invitación para pensar en la trayectoria de vida que los llevó hasta ahí. El objetivo no era el de cuantificar libros, pero sí el de percibir que la trayectoria de los futuros mediadores de lectura justifica la dificultad en leer obras literarias más complejas o la de incorporar ese tipo de lectura en su rutina.

Además de identificar las causas que los torna poco familiarizados con la lectura literaria, es posible también notar que la mayoría se constituirán en mediadores de lectura, cuyas acciones serán pautadas sólo en los libros didácticos. Como evidencia Brito:

[...] o fato é que para boa parte dos professores a prática de leitura limita-se a um nível mínimo pragmático, dentro do próprio universo estabelecido pela cultura escolar e pela indústria do livro didático... mais que ser leitor ou não leitor, o professor é um leitor interdito (Brito apud Maranhão e Silva, 1998, p.76-77).

Por lo que señalan las voces de los graduandos, los cuatro años de la carrera de Letras poco contribuyeron para que ellos no sean “lectores interdictos”. Es preciso ponderar esas afirmaciones en el sentido de explicitar que, por más que el curso esté consolidado, con una matriz curricular actualizada y con profesores magísteres y

doctores capacitados, la tarea de formar lectores autónomos en la universidad es difícil. Muchos discentes trabajan todo el día, otros sostienen que no les gusta leer y hay aquellos que no consiguen reflexionar sobre su trayectoria y la necesidad urgente de insertar el gusto por la lectura en su vida. Como se observa, no hay en este texto la intención de encontrar víctimas y culpables. Lo que se desea es identificar el porqué de muchos alumnos de Letras salen de la Universidad sin haber adquirido el gusto por la lectura; identificar, también, qué acciones podrían realizar para amenizar esta realidad. Las respuestas transcritas en este texto, vale resaltar, fueron escogidas de acuerdo con el objetivo de la presente reflexión, por lo tanto, algunas entrevistas aparecen más de tres veces cuando otras, debido a la síntesis en las respuestas, no aparecen en ningún momento.

Como ya fue afirmado anteriormente, los recuerdos de los/las académicos/as direccionan para una práctica de lectura que disminuye a medida que los sujetos crecen:

Recuerdo que mi madre me contaba historias para dormir (entrevista 1); ¡sí! Mi padre siempre me contó historias para dormir (entrevista 2).

Cuando íbamos para el campo, mis abuelos me contaban historias de bichos (entrevista 3);

Cuando era niña mi padre contaba historias tanto para mí, como para mi hermana, él fue el mayor mediador de lectura en nuestras vidas, él compraba varios libros y cómics para incentivarnos a leer (entrevista 4);

Mi madre me contaba lindas historias que me encantaban. Yo creía que ella las había leído, pero era simplemente su imaginación (entrevista 5).

La infancia es rememorada a partir de recuerdos positivos, marcados por el primer proceso de lectura literaria: la narrativa oral. El texto literario era compartido por madres, abuelos, padres, tías, etc. Los cinco fragmentos señalan una vivencia rica en imaginación. Miedos, anhelos, aprendizajes y sentimientos eran experimentados a partir de la fabulación. Antonio Candido, con una definición que abarca el arte literaria, legitima la lectura realizada de las tradiciones orales. Los cuentos contados alrededor del fogón a leña, los miedos provocados por la figura del Hombre Lobo, de la mula sin cabeza, etc, son reflejo de lo que Antonio Candido apunta como intrínseco al hombre:

Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco (CANDIDO, 2004, p. 174).

La narrativa oral experimentada en la infancia debería dar oportunidad a la lectura del texto literario. El orden de la estructura narrativa, vocabularios y sentidos de vida son aprendidos a partir de ella. La entrevistada número cuatro hace una analogía con el contenido que estaba siendo estudiado en la clase y concluye que el padre “fue el mayor mediador de lectura en nuestras vidas”. Según Abramovich, 1994, p. 16-17).

“é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias e escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo”

La realidad vivida en casa durante la infancia, para la mayoría, se va a extender a los primeros años de la escuela:

En la escuela no había biblioteca. Me acuerdo de la profesora Ilda de la 4 serie de la enseñanza fundamental, que siempre leía algo, trechos, poesías. En casa mi madre compraba libros y yo también frecuentaba la biblioteca municipal (entrevista 5).

Tuve una profesora que leía mucho y nos llevaba a la biblioteca. Recuerdo que ella hacía clase de lectora en el patio de la escuela. Era muy bueno (entrevista 6).

La profesora dividía algunas obras entre los alumnos y cada uno contaba para el grupo su libro. Durante las clases que la profesora reservaba para lectura, ella nos llevaba para la biblioteca, para que allí pudiésemos leer y adquirir el hábito de frecuentar la biblioteca (entrevista 7)

Los recuerdos sugieren puntos significativos, como el esfuerzo de algunas profesoras en perfeccionar el poco material de lectura literaria que la escuela, muchas veces sin el espacio de la Biblioteca, poseía. Otra cuestión que sobresale de las recordaciones es el

hecho de no existir los cobros institucionales. Nadie recuerda, en ese período, de evaluaciones realizadas, entiéndase tan solo que el esfuerzo era para incentivarlos a frecuentar la Biblioteca y aproximarse más a los encantos del texto literario. Como indica Zilberman:

O recurso à literatura pode desencadear com eficiência um novo pacto entre os estudantes e o texto, assim como entre o aluno e o professor. No primeiro caso, trata-se de estimular uma vivência singular com a obra, visando ao enriquecimento pessoal do leitor, sem finalidades precípua ou cobranças ulteriores. Já que a leitura é necessariamente uma descoberta de mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual, cumpre deixar que este processo se viabilize na sua plenitude (2009, p. 35-36).

Cuando el/la estudiante llega a la Enseñanza Secundaria, por lo que indican los recuerdos de los/las académicos/as, el acceso al material impreso parece ligado a las evaluaciones y la narración de historia prácticamente deja de existir:

No, no había proyectos de lectura en la escuela. Mi mejor profesora fue Lena de Menodora y la peor fue Suzana que nos obligaba a leer Machado de Assis, José de Alencar y otros (entrevista 8)

En la enseñanza secundaria detestaba las clases de literatura porque solamente aprendía la teoría y no las obras. Mis profesores de literatura eran los de portugués, y para ser sincera, las clases eran tan aburridas que no tengo buenos recuerdos (entrevista 9).

La profesora sólo daba la teoría y ninguna lectura (entrevista 10)

Tuve solamente una profesora, fue pésima, el contacto que tuvimos con la literatura fue la mitad de un libro didáctico. ¿Texto literario? Sólo para la evaluación (entrevista 11)

No tuve buenos profesores en la enseñanza secundaria, en las horas libres yo leía, pero por motivación propia (entrevista 12)

Las voces encima demuestran que los/las académicos/as definen un buen profesor de Literatura como aquel que no valoriza la teoría en detrimento a la lectura del texto; aquel que no reduce sus clases al libro didáctico; aquel que presenta un proyecto coherente de trabajo. Recordarse de la infancia en casa y en los primeros años de escuela parece haber sido una tarea más placentera. Tal vez por los momentos de

afectividad que la narrativa oral o escrita del texto literario proporcionó: la aproximación entre padre, madre, abuelos, profesores y los niños. La Enseñanza Secundaria sustrae el aspecto de la afectividad y marca el lugar de la responsabilidad en sacar notas para ser aprobado.

Por lo tanto, se debe dar un mirar ponderado al docente de Educación Básica, en especial al de Enseñanza Secundaria, que necesita acumular muchas escuelas para llenar sus 30 o 40 horas de clases de Literatura, reducidas, en algunos estados, como es el caso de Mato Grosso do Sul, en apenas dos horas semanales. Delante de la condición de trabajo que se impone al docente, el libro didáctico constituye un recurso fundamental a los profesionales de la educación que no encuentran tiempo para investigar o para disfrutar de lecturas literarias. Magda Soares corrobora con esta ponderación al afirmar que:

Olha, há o papel ideal e o papel real [do livro didático]. O papel ideal seria que o livro didático fosse apenas um apoio, mas não o roteiro do trabalho [do professor]. Na verdade isso dificilmente se concretiza, não por culpa do professor, mas de novo vou insistir, por culpa das condições de trabalho que o professor tem hoje. Um professor hoje nesse país, para ele minimamente sobreviver, ele tem que dar aulas o dia inteiro, de manhã, de tarde e, freqüentemente, até a noite. Então, é uma pessoa que não tem tempo de preparar aula, que não tem tempo de se atualizar. A conseqüência é que ele se apóia muito no livro didático. Idealmente, o livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino. (Soares, 2009, [s.p.]).

Es importante destacar la afirmación de Soares porque, a lo largo de cuatro años de la carrera de Letras, los/as entrevistados, entre los motivos para no haber ampliado el contacto con el libro literario indican la falta de tiempo, la necesidad de trabajar ocho horas por día, de ir directo para la facultad, muchas veces, sin poder bañarse o merendar. Esa vida, muchas veces, sacrificada del profesor, parece, entonces, que tiene inicio durante su formación inicial, en la graduación. Cuando se recuerdan de los libros que leyeron y de los que más les marcaron, tenemos respuestas como las que siguen:

Creo que leí tres libros y me gustaron más las obras infantojuveniles (entrevista 1)

13 libros. Tudo ao mesmo tempo agora, pues narra la historia de un muchacho justo, simple, que batalló para alcanzar sus objetivos (entrevista 13)

No me acuerdo de la cantidad, pero lo que más me marcó fue As meninas (entrevista 25)

10 libros de infantojuvenil; 4 libros de literatura y 8 libros teóricos de literatura (no comentó ninguno) (entrevista 16);

Cerca de 40 obras. La que más me gustó fue Dom Casmurro, que no había leído aún fuera de la carrera (entrevista 18);

Leí solamente libros relacionados a la teología, el único libro literario que leí completo fue Orgulho e preconceito de Jane Austen, Amé el libro (entrevista 31)

Leí más de 5. Libro que más me marcó O irmão de Pinóquio, Lobato (entrevista 22);

Varios, el que me marcó fue Dom Casmurro, un libro el cual es sugerido para leer en la enseñanza secundaria, pero para mí no lo fue (entrevista 21);

Fueron ocho libros. El más agradable fue O Primo Basílio (entrevista 11).

Bueno, creo que leí más de 20 obras, pero la que me marcó y adoré leer fue A moreninha, José de Alencar, y Capitães de areia, Jorge Amado (entrevista 9)

Poquísimos, creo que leí seis libros, pero hice lecturas que no fueron recomendadas por profesores, el que más me gustó fue Cidade do sol que cuenta la historia de una musulmana. Es apasionante (entrevista 28)

No sé exactamente, pero se aproxima de los 10, solamente no leía más porque las disciplinas de la facultad no me daban tiempo (entrevista 7);

Durante la graduación fue el tiempo que yo menos leí literatura, creo que unas diez (entrevista 30).

Primeramente, es necesario llamar la atención para los libros destacados. De los 38 entrevistados, pocos citaron una obra y los que lo hicieron, como está indicado en los fragmentos encima, se recuerdan de Dom Casmurro, un clásico de la Literatura Brasileira, generalmente leído en la enseñanza secundaria debido a las exigencias del vestibular, como resalta una de las respuestas: “un libro el cual es sugerido para leer en la enseñanza secundaria, pero para mí no lo fue”. Otro clásico citado, A moreninha, es atribuido erróneamente a José de Alencar y no a Joaquim Manuel de Macedo. Otra reflexión a ser hecha es que, entre los pocos que citaron una obra literaria, apenas la

entrevista 28 escribió, aunque brevemente, sobre ella, recordando que la pregunta era: “¿Cuántos libros de literatura leyó usted a lo largo de la carrera de letras? De esas lecturas, escoja la que más le marcó y escriba sobre ella”. Las respuestas, sin sombra de dudas, llevan la constatación de que, durante los cuatro años de la graduación de Letras, momento en que el sujeto se prepara para actuar en la sala de clases, el texto literario, poco estuvo presente en las actividades curriculares.

Las entrevistas 7 y 30 son categóricas al afirmar: “No sé exactamente, pero se aproxima de los 10, solamente no leía más porque las disciplinas de la facultad no me daban tiempo” (entrevista 7); Durante la graduación fue el tiempo que yo menos leí literatura, creo que unas diez (entrevista 30). Las respuestas culpabilizan la facultad por la falta de tiempo para vivenciar el texto literario. ¿Cómo comprender que la carrera que debería propiciar oportunidad para que el futuro mediador entre libros y lectores amplíe su soporte literario es, en la visión de algunos graduandos, justamente la responsable por el poco acceso a ese material? Quien actúa en la licenciatura de la carrera de Letras, y no es necesario referirse solamente a la realidad de la UFGD-Dourados-MS, sabe que cada año se reciben alumnos y alumnas de la enseñanza secundaria con poca vivencia de lectura y con poca fluencia en los textos escritos y orales. Con eso, no se desea disculpar a las carreras de Letras por dar oportunidad a pocas prácticas de lecturas literarias, lo que se procura indicar es que el trabajo con la formación inicial de profesores de Letras, se ha tornado una tarea ardua. ¿Qué hacer primero? ¿Enseñar las reglas básicas de la expresión escrita y oral? ¿Insertar los sujetos en formación en el proceso de enseñar a leer el texto literario (poemas, teatros, narrativas)? Ante el desfase educacional brasileiro, las carreras de Letras también se encuentran, muchas veces, perdidas. La matriz curricular parece no acompañar parte de sus académicos, desprovistos de una formación básica satisfactoria y el cuerpo docente se resiste a admitir la necesidad de discusiones pedagógicas que señalen direcciones de trabajo. Delante de los pocos libros citados, los/las académicos/as responden si se consideran o no lectores/as:

No practico mucho, pero me gusta (entrevista 13);

Creo que todavía no, tengo mucho que aprender, pero no voy a medir esfuerzos para llegar a ese objetivo (entrevista 24)

Sí, al final en la literatura existen varios géneros, todos nosotros somos lectores literarios (entrevista 11);

Sí, me gusta leer literatura de los más variados géneros (entrevista 8);

No, falta tiempo y desempeño (entrevista 7)

Creo que no todavía, pues muchas de éstas literaturas fueron por obligación, ahora tendré tiempo para otras lecturas solamente por placer (entrevista 15)

Más o menos porque no tuve mucho tiempo para leer (entrevista 20).

No, pero quiero tornarme (entrevista 13)

Sí, porque no leo por obligación y sí porque me gusta y creo que es ese placer que hace un lector (entrevista 30)

No, porque me gusta leer revistas y libros no literarios (entrevista 27);

No, mis lecturas aún son pocas. Existen muchos clásicos que yo todavía no leí (entrevista 18)

Sí, me gusta leer, cuando tengo tiempo siempre estoy con un libro en la mano. Ya compré 5 libros para leer. Y mi objetivo es leer en las vacaciones. Es un Box de 3 libros de Aghata Christie y otros dos también muy buenos (entrevista 22)

Las respuestas encima indican que los académicos de la carrera de Letras de la UFGD, grupo 2011, vivencian poco el texto literario y la práctica de esa lectura, por lo que si sugiere, todavía es una realidad distante para la mayoría. Al acompañar las recordaciones de estos sujetos, es posible percibir que la literatura, oral y escrita, que marca la infancia y los primeros años de escolaridad se torna cada vez más rara en la enseñanza secundaria y no es recuperada, por lo que indican en sus respuestas, en la carrera de Letras.

También es posible afirmar que los nuevos profesionales de la lectura, que iniciarán la profesión en el año 2012, se suman a los muchos educadores que se encuentran en el mercado de trabajo: son mediadores de lectura literaria sin que esta se constituya una práctica en sus vidas.

Letras con Letras: ¿Cómo una carrera de Letras podría formar lectores?

Al tratar de la práctica del educador, Pedro Demo afirma que ella (la práctica) debe estar pautada en la teoría, que debe a su vez, ser confrontada con la realidad histórica. ¿Cómo quedaría ante las apreciaciones encima, la enseñanza de literatura? La carrera

de Letras, de forma general, tiene la responsabilidad de formar profesores con conocimiento teórico para actuar en la enseñanza de Literatura, adoptando una práctica coherente con el referencial teórico y con la realidad social, económica e histórica del grupo que pretende formar. La unión entre teoría y práctica debería nortear la práctica docente. De esta forma, la enseñanza de Literatura en la enseñanza fundamental y en la enseñanza secundaria no quedaría perjudicada por la fragilidad conceptual de algunos docentes, que desprovistos de un soporte de literatura significativo, se esconden en los libros didácticos y los usan sin ningún tipo de sentido crítico.

A lo largo del siglo XIX, la literatura fue amparada por la creencia de que la palabra tenía un poder ilimitado y de que la práctica de Literatura era una especie de vehículo traductor de la realidad, con el poder de reflejar el mundo y sus contornos. Hoy, la visión de la Literatura busca, como afirma Marisa Lajolo, la “gran aventura da significado provisorio”, transformando ese provisorio en el “arma de su permanencia”. El arte literario pasa a ser vista como “instauración de una realidad, aprehensible apenas en la medida en que permite el encuentro de escritor y lector sin que, entre ambos, haya cualquier acuerdo previo en cuanto a valores, representaciones, etc. Por la importancia que creemos que tiene la Literatura, observamos que ella merece una discusión continua, en la medida en que, tanto el hecho literario como la crítica y la teoría de que se ocupan están ligados al momento histórico en el que son producidos.

El papel de la carrera de Letras en la formación de lectores literarios sería, entre las múltiples posibilidades de reconsiderar al público que recibe a cada año. Marcado, en su mayoría, por el poco soporte de textos literarios, sea ellos de tradición canónica o no. Enfrentar esa realidad implica en un trabajo conjunto de los docentes de la carrera, en sentido de proponer estrategias para amenizar el pizarrón. Si cada profesor o profesora exigiese la lectura de una obra literaria y realizara la discusión efectiva en el salón, los graduandos leerán, por año, en torno a seis obras, y sabrán discutirlos. Parece una acción ingenua, pero ella es significativa en sentido de demostrar que el trabajo aislado de la carrera de Letras, a ejemplo de la UFGD, grupo 2011, resultó en 38 estudiantes que no consiguieron escribir sobre un libro que los haya marcado en la facultad. De la misma forma, es preciso destacar que lo planeado, conjunto de las disciplinas no es lo suficiente para sanar “la poca lectura de textos literarios”. Si fuese considerada la vida y

la identidad de la mayoría de los sujetos entrevistados, se nota que cuatro años de graduación no es lo suficiente para suplir las ausencias que marcan sus trayectorias. Pero, si la propuesta de la carrera de Letras también fuese la de proponer estrategias que despierten el encantamiento en relación al texto literario, tendremos profesionales más maduros para que se constituyesen como lectores a lo largo de su vida profesional y personal.

Además de eso, reconocer colectivamente la necesidad de formarse lectores en la carrera de Letras implica resultados más puntuales. Tal vez sea prepotencia afirmar que la carrera de Letras puede formar lectores literarios, mismo porque, esa es una formación que vamos constituyendo a lo largo de nuestras prácticas de lectura.

CONCLUSIONES

Mientras tanto, es posible afirmar que el trabajo conjunto de los responsables por la formación inicial de formadores de la oportunidad a los subsidios para que los académicos amplíen su acervo y para que, después de formados, actúen como efectivos mediadores entre el texto literario y los lectores en potencial de la enseñanza Fundamental y Secundaria. Es preciso enseñar a leer literatura, es imprescindible enseñar a leer los diferentes géneros literarios, es necesario valorizar la literatura con la cual el educando convive, pero es necesario hacer eso desde la formación inicial (o sea, en las carreras de graduación) y no solamente en los momentos de la formación continuada.

En Brasil, principalmente a partir del primer mandato del presidente Lula da Silva, 2002, se destina un significativo incentivo financiero a la formación continua de profesores y profesoras. Lógicamente que esa es una política justa y necesaria. Por lo tanto, es preciso comprender la identidad y la trayectoria de aquellos que eligen las carreras de licenciatura, para elaborar políticas que aseguren a esos profesionales la dedicación integral a la graduación. Becas de permanencia, de extensión y de investigación precisan contemplar a todos para que haya mayor tiempo para la dedicación a la formación inicial de los docentes brasileiros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, FANNY. (1994). Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione,
- BORDINI, MARIA DA GLÓRIA & AGUIAR, VERA TEIXEIRA. Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- CANDIDO, ANTONIO. (2004) "O direito à Literatura". In.: Vários escritos. São Paulo: Ouro sobre azul. pp. 169-191.
- COSSON, RILDO. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- DEMO, PEDRO. (1999). Pesquisa: princípios científico e educativo. São Paulo: Cortez,
- FREIRE, PAULO. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989
- LAJOLO, MARISA (2002). Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática,
- LAJOLO, MARISA. (1988). Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 2002.
- LEAL, T. F; MELO, K. R. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. In: BARBOSA, M. L. F. F. e SOUZA, I. V. (Org.). (2006) Práticas de leitura no ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 39-57.
- MARINHO e SILVA, Y OTROS (1998). Leituras do professor. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil,.
- SOARES, M. B. (2005). Letramento – um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica,.
- SOARES, MAGDA. [s.d.] O livro didático e a escolarização da leitura. Salto para o futuro, Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação. Entrevista concedida em 07 CONTRAPONTO – Volume 9 nº 1 – pp. 65-80 – Itajaí, jan/abr 2009
- SOUZA, RENATA JUNQUEIRA (org.). Caminhos para a formação do leitor. São Paulo: DCL, 2004.
- VILLARDI, RAQUEL. (1999). Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed.
- ZILBERMAN, R. & RÖSING, T. M. K. (orgs.) Escola e leitura: velha crise, novas

alternativas. São Paulo, SP: Global, 2009, p. 61-79. (Coleção Leitura e Formação).

ZILBERMAN, R. & RÖSING, T. M. K. (orgs.) (2009). Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São