

LEITURA DE LITERATURA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Prof.^a Dr.^a Maria Amélia Dalvi¹ (UFES)

Resumo:

Apresenta-se e discute-se uma experiência na dimensão teórico-prática (Estágio Supervisionado no Ensino Médio) do currículo da licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa de uma universidade pública federal, que pautou, como um dos elementos do trabalho formativo, a leitura e a discussão mediada de textos literários escolhidos pelos licenciandos. O critério único pactuado para a seleção de textos, por parte dos professores em formação, foi que neles figurassem práticas e representações da escolarização e/ou da docência. A partir de leitura coletiva, pontuaram-se práticas e representações dadas a ver nos textos (mesmo que pela ausência), em diálogo com a dimensão teórica da formação docente e com as experiências trazidas da imersão em campo. Como resultado, salta aos olhos, por um lado, a permanência de aparentes anacronismos na escola contemporânea, bem como a reiteração de certos modos de ver e viver no âmbito das instituições de educação formal; por outro lado, a criatividade, a potência e a insubmissão dos sujeitos que fazem do espaço-tempo escolar algo que ainda requeira novos e imprevistos olhares: tudo isso vem recolocar, para os professores em formação, a importância da leitura de literatura como modo de aprender com a escola e na escola sobre a escola e para a escola. A partir de uma perspectiva teórico-metodológica histórico-cultural, conforme entendida por Michel de Certeau e por Roger Chartier, e de contribuições trazidas pelos estudos em Ensino da Literatura, Educação Literária, Leitura Literária e Formação de Professores de Literatura, põe-se a experiência em cena, procurando viabilizar a constituição de apropriações renovadas do saber-literário e do saber-pedagógico, que sejam relevantes para os sujeitos envolvidos e para a contínua reconfiguração dos campos disciplinares e das comunidades culturais.

Palavras-chave: Leitura literária, Educação literária, Formação de professores.

1. Introdução

Apresento e discuto uma experiência na dimensão teórico-prática (Estágio Supervisionado no Ensino Médio) do currículo do curso de licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa (Letras-Português), da Universidade Federal do Espírito Santo, no ano letivo de 2012. O estágio, nesta experiência, a partir de Guimarães (2004), Pimenta e Lima (2011) e Milanesi (2012), foi entendido a) como possibilidade de superação da dicotomia teoria e prática, b) como inelutavelmente enredado à pesquisa e pela pesquisa e, enfim, c) como lócus privilegiado de construção da identidade profissional docente.

A partir de uma perspectiva teórico-metodológica histórico-cultural (Burke, 2008; Certeau, 1982, 1994; Chartier, 1991), que valoriza as vidas de professores (Nóvoa, 2007), no que se incluem suas leituras e suas preferências de leitura, e a partir de contribuições trazidas pelos estudos em Ensino da Literatura (Cereja, 2005), Educação Literária (Jordão, 2011; Jouve, 2012; Leahy, 2000), Leitura Literária (Dalvi, Rezende, Jover-Faleiros, 2013; Mortatti, 2001; Rouxel, 1996) e Formação de Professores de Literatura (Showalter, 2005; Pinheiro, Ramos, 2013), põe-se a experiência em cena, procurando viabilizar a constituição de apropriações renovadas do saber-literário e do saber-pedagógico, que sejam relevantes para os sujeitos envolvidos e para a contínua reconfiguração dos campos disciplinares e das comunidades culturais.

Na condição de professora supervisora de estágio, pautei, no semestre letivo 2012/2, como trabalho formativo, dentre outros, a leitura e a discussão mediada de textos literários escolhidos pelos

licenciandos, com foco na educação escolar e na docência – essa atividade durou cerca de três semanas de aula. O critério único pactuado para a seleção de textos, por parte dos professores em formação, foi que neles figurassem práticas e representações da escolarização e/ou da docência; a proposta assim apareceu no plano de curso da disciplina:

[Atividade avaliativa 2 da Unidade 1] Seminários individuais sobre textos literários (integrais, com referências bibliográficas completas) nos quais haja a presença de professores, alunos, escolas e/ou situações de ensino-aprendizagem. Espera-se a realização de uma leitura compreensiva e crítica, que dialogue com a formação teórico-prática no Estágio Supervisionado [atividade *oral* individual, a ser socializada com a turma, com o envio do texto literário por e-mail – em caso de texto longo – ou entrega impressa para a professora e a turma]. (NOTA A – até 1,0 ponto). Parâmetro do tempo esperado para a parte oral: entre 20min e 30min (PLANO..., 2012).

Essa atividade foi proposta a partir de experiências prévias, nas quais observei que os estudantes davam a ver uma grande dificuldade em articular os conteúdos que haviam estudado em diferentes disciplinas como Didática, Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação e Sociologia da Educação com uma leitura crítica de orientações, documentos e processos educacionais contemporâneos. Vou citar dois exemplos: a) Quando fazíamos a leitura de documentos (como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o ensino médio, as Orientações Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e Literatura para o ensino médio ou o Currículo Básico da Escola Estadual de ensino médio) e eu perguntava, na aula, algo como *Que concepções de sujeito, de linguagem, de sociedade e de educação se pode reconhecer nesse documento/trecho/parágrafo?* ou b) Quando analisávamos uma proposta de sequência didática ou um capítulo em um livro didático e eu perguntava, na discussão, algo como *Que concepções de ensino e de aprendizado/aprendizagem ou de trabalho docente perpassam essa proposta?*, os licenciandos não tinham ideia, muitas vezes, de onde poderiam buscar subsídios para debater essas questões.

Outra situação recorrente que me fez propor essa experiência foi a seguinte: muitas vezes, quando discutíamos a leitura literária, a mediação do professor, o ensino da literatura e temas afins, falamos da importância da leitura literária na constituição subjetiva e na vida social e, então, eu pedia que os licenciandos mencionassem coisas que haviam aprendido na literatura. Eu ia anotando e sempre constatava que os conhecimentos que eles reconheciam eram quase que exclusivamente relacionados às dimensões estruturais das obras ou ao que supunham como um mundo interior dos leitores (isso, no que lhes parecia ser a visão da professora sobre esse mundo interior), como se a cultura, a história e a sociedade estivessem ausentes dos textos ou aparecessem “pontualmente”, o que, em alguma medida, corrobora tanto o que Ginzburg (2012) afirma, quando discute como os fundamentos ontológicos e as concepções teóricas a partir das quais abordamos os textos literários têm relação com as práticas de formação dos profissionais da área de Letras no país, quanto o que Jover-Faleiros (2013) pondera, sobre a intrínseca relação entre as figurações de leitores e suas leituras e os modelos de ensino da literatura em quaisquer níveis.

Ao perguntar coisas como *O que vocês aprenderam sobre as relações étnicas ou de gênero na leitura literária?* ou *Como tornar a experiência com a literatura na escola mais significativa a partir de propostas inter, trans ou pós-disciplinares?*, as respostas frequentemente eram evasivas, pouco coerentes ou inexistentes. Evidentemente não estou separando, como instâncias autônomas, as dimensões estruturais do texto, a constituição do mundo interior do leitor e as relações entre literatura, cultura, história e sociedade – o contrário disso: os conhecimentos se fazem mutuamente. O que sempre me incomodou, nessas situações, foi a permanência de uma visão de literatura que

desprestigia a interrelação entre as dimensões mais propriamente pessoais e as dimensões mais coletivas (desde os diferentes suportes e finalidades da escrita até os contextos que se inscrevem e se entrelaçam nas obras) na existência dos textos e nas experiências de leitura. Outro ponto que sempre me gerou inquietação foi o fato de as disciplinas de formação pedagógica não interferirem decisivamente, para os licenciandos em Língua e Literatura, no modo como se leem os textos literários e, de outro lado, o fato de as disciplinas de teoria da literatura não alterarem o estatuto que é dado a documentos oficiais e escritos afins que circulam na formação docente inicial.

E, enfim, um dos motivos que me levaram a responsabilizar os licenciandos pela escolha e discussão de textos literários foi o desejo de dar espaço às leituras e ao gosto pessoal deles, tomando como exigência apenas a presença de relações ou situações de escolarização e/ou docência. Isso se coaduna, de algum modo, a) à constatação de Arroyo (2002), para quem *houve no imaginário sobre a educação uma despersonalização que não acontece em outros espaços sociais*, sendo, pois, *necessário um esforço por recuperar os sujeitos centrais nas matrizes da teoria pedagógica*, ou seja, os professores, com seus conhecimentos, desejos, identidades e práticas, para além da dimensão técnico-profissional; e b) à discussão de Marques, Sampaio e Rezende (2012), pois, tendo em vista as perspectivas mais contemporâneas da didática da literatura, para as quais é mais importante que esse profissional seja ele próprio um leitor do que um alguém versado em teoria ou crítica literária, há a *necessidade de que o profissional que medeia o encontro de estudantes e textos seja um leitor assíduo e contumaz, capaz de partilhar de modos significativos suas experiências de leitura*.

2. Leitura literária na formação inicial: questões, repertórios, experiências

Privilegiei, pois, a inscrição dos licenciandos no curso como leitores que têm repertórios e preferências de leitura. Alguns questionavam se poderiam, *mesmo*, escolher *qualquer texto literário* desde que houvesse escolarização e/ou docência – e se mostravam muito incrédulos diante de tamanha liberdade, no espaço-tempo do curso de licenciatura, o que é confirmado também pela experiência de Paiva (2013), quando afirma que, em geral, os estudantes (no caso, do curso de Pedagogia) esperam que os professores digam, com base em seu repertório de (supostas) leituras ou nos constrangimentos do contexto escolar quais são os livros a serem lidos e o que se deve encontrar neles.

Este trabalho foi possível porque desenvolvido com uma turma excepcionalmente pequena, com onze estudantes, dos quais nove participaram da sequência de atividades; também eu, como professora, escolhi um texto literário e participei do processo de leitura e discussão em pé de igualdade com os licenciandos – isso nos oferece um total de dez textos lidos em sala e discutidos coletivamente. Foi visível, pela reação da turma à proposta e à sua implementação, uma certa insegurança inicial, mas, na sequência, um enorme prazer obtido no processo mesmo da escolha e no partilhamento das leituras. Muitos, temerosos de como a professora ou os colegas julgariam suas escolhas, optaram por trazer textos que já tinham debatido em disciplinas de Teoria da Literatura ou de Literatura Brasileira; outros mudaram tantas vezes de texto que chegaram a criar uma situação engraçada, dado o ineditismo de poderem discutir em sala um texto que eles mesmos indicariam.

A ordem de apresentação dos textos e de discussão foi aleatória, com base na manifestação do desejo dos estudantes por compartilhar com os colegas suas leituras. Os textos escolhidos, lidos e discutidos foram os seguintes:

- a) ANDRADE, Carlos Drummond de. Para Sara, Raquel, Lia e para todas as crianças. [A estudante não trouxe a referência bibliográfica completa, embora tenha sido pedida.]
- b) ASSARÉ, Patativa do. Estudo. *Digo e não peço segredo*. São Paulo: Escrituras, 2001, p. 17-

18.

- c) AZEVEDO, Ricardo. Se eu fosse esqueleto. [O estudante não trouxe a referência bibliográfica completa, embora tenha sido pedida.]
- d) FLAUBERT, Gustave. Capítulo 1. *Madame Bovary*. [s. t.] São Paulo: Nova Cultural, 2002.
- e) LISPECTOR, Clarice. Os desastres de Sofia. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998, p. 98-116.
- f) MACHADO, Ana Maria. *Bisa Bia, Bisa Bel*. Ilust. Mariana Newlands. Rio de Janeiro: Salamandra, 2012, p. 72-77.
- g) MACHADO, Ana Maria. Capítulo Dois. *Para sempre*. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- h) ROSA, João Guimarães. Pirlimpisquice. *Primeiras histórias*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972, p. 57-66.
- i) SALINGER, J. D. *O apanhador no campo de centeio*, p. 2-7. [A estudante não trouxe a referência bibliográfica completa, embora tenha sido pedida.]
- j) SKÁRMETA, Antonio. Capítulo Três. Capítulo Nove. *O dia em que a poesia derrotou um ditador*. Trad. Luís Carlos Cabral. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2012.

A partir das leituras coletivas, os estudantes manifestaram-se sobre os motivos de suas escolhas (um livro que marcou, a facilidade de acesso, a qualidade literária do texto, a certeza do conhecimento ou desconhecimento prévio dos colegas etc.); muitos ressaltaram sua dificuldade em escolher um único texto (vários disseram que queriam trazer, por exemplo, os textos de preceptores latinos, da época Clássica; o Conto de Escola, de Machado de Assis; a professora Fräulein, de *Amar, verbo intransitivo*, de Mário de Andrade; ou a professora Madalena, de *São Bernardo*, de Graciliano Ramos; ou a *Professora Muito Maluquinha*, de Ziraldo; ou a *Srta. Simpson*, de Sérgio Sant'Anna, etc.) e outros ponderaram sobre o fato de ter sido difícil encontrar em sua biblioteca interior a memória da presença de escolarização e da docência nas leituras literárias, justamente porque nunca haviam dado atenção a esse *recorte*, deixando passar despercebida a imensa galeria de professores, estudantes e situações de ensino-aprendizagem que povoam as literaturas de todo o mundo.

Antes de apresentar, propriamente, uma síntese das discussões sobre as práticas e representações da escola e da docência dadas a ver nos textos, é importante mencionar que nos saltou aos olhos: a) a pequena representatividade de escritoras (Ana Maria Machado e Clarice Lispector, que ocupam lugares que os estudantes sinalizaram como atípicos nos sistemas literários brasileiros) e de escritas femininas ou que problematizam a condição subjetiva e social da mulher (dentre elas, as obras *Bisa Bia, Bisa Bel* e *Os desastres de Sofia*), quando se trata de escolhas livres, a despeito de nossas memórias relativas à galeria de professores e professoras nas literaturas privilegiarem personagens femininas – o que permite problematizar um extenso rol de questões atinentes ao gênero e ao imaginário cultural sobre a profissão; e b) a presença de obras e autores estrangeiros, a despeito da massiva presença de obras e autores brasileiros no currículo da licenciatura em Letras-Português – o que nos permite repensar o estatuto privilegiado da nacionalidade e do nacional, no trabalho com a literatura.

Pontuamos primeiramente de modo individual e depois coletivamente práticas e representações dadas a ver nos textos (mesmo que pela ausência), em diálogo com a dimensão teórica da formação docente (seja no âmbito pedagógico ou no âmbito linguístico-literário) e com as vivências e os saberes produzidos na imersão em campo, ou seja, nas escolas públicas estaduais de ensino médio, perguntávamo-nos:

- a) Que escolas, professores, estudantes e experiências educativas (não apenas métodos, técnicas, recursos – mas também sentimentos, imaginários e perspectivas ontológicas e epistêmicas, em face da educação formal) se inscrevem nos textos literários?
- b) Como os conhecimentos em fundamentos da educação ou em didática nos ajudam a

- compreender mais complexamente esses textos?
- c) Como as discussões teóricas sobre o estatuto ficcional, sobre as questões de valor em arte, sobre a autoria, sobre a leitura e o leitor, sobre a materialidade e historicidade do escrito, sobre as tensões entre discursos hegemônicos e não-hegemônicos nos permitem fecundar nossas respostas aos textos literários?
 - d) A que dimensões histórico-culturais subjetivas e sociais, presentes e passadas, essas escolas, professores, estudantes e experiências podem ser relacionados ou contrapostos?
 - e) Em que medida nos reconhecemos (ou não) nessas escolas, professores, estudantes e experiências?
 - f) Quais efeitos de sentido supomos pretendidos pelos autores ao lançarem mão de certos conteúdos e recursos?; quais os efeitos de sentido efetivamente produzidos em nós a partir dessas figurações textuais de escolas, professores, estudantes e experiências de escolarização?
 - g) De que táticas e estratégias e de que movimentos de apropriação e recusa as escolas, professores e estudantes que habitam os textos literários lançam mão? Essas táticas, estratégias e movimentos permanecem e se dão a ver nas escolas contemporâneas?
 - h) Como projetamos nossas próprias formações, ideias e sentimentos em relação à educação e à docência nas leituras dos textos e como isso altera (ou não) o estatuto dos sentidos produzidos?
 - i) Como a licenciatura em Letras e o ser um licenciando em Letras afeta (ou não) as leituras que já tínhamos feito, ao longo de nosso percurso formativo?

Muitos pontos foram levantados, mas, de modo geral, como resultado das discussões (às vezes um pouco tensas), enfatizamos, por um lado, *a permanência de aparentes anacronismos* na escola contemporânea e nas práticas e representações sobre estudantes e alunos, bem como a reiteração de certos modos de ver e viver no âmbito das instituições de educação formal; e, por outro lado, *a criatividade, a potência e a insubmissão que aproximam espaço-tempo escolar e literatura*, por requererem olhares dispostos a flagrar aquilo que continuamente enfrenta, escapa, afronta: desconserta e desconcerta. Isso é coerente com o que Marques, Sampaio e Rezende (2012) afirmam:

Esse compromisso com a abordagem do texto literário como sinônimo de busca múltipla de sentidos carrega consigo uma dimensão metodológica que não despreza a especificidade dessa modalidade de leitura e torna possível lecionar usando-a enquanto finalidade formativa e ao mesmo tempo dando vazão à dimensão estética contida em cada produção literária (p. 191).

3. Considerações finais

Frente à impossibilidade de alongar a discussão e dada a premência de algo que conclua esse relato, é preciso dizer que, aparentemente, tudo isso nos trouxe algumas possibilidades:

- a) reaproximar as dimensões teóricas e práticas e os universos pedagógicos e linguístico-literários;
- b) valorizar os sujeitos e suas escolhas, no que diz respeito à educação, em detrimento das instituições, dos subsídios teórico-metodológicos e dos processos de controle e avaliação;
- c) vivenciar em si mesmo o que se defende teoricamente sobre o trabalho com o texto – e, em particular, com o texto literário – nos processos educativos;
- d) confirmar que, como assevera Pennac (2008), a elocução desempenha papel importante na construção de sentidos para o texto literário e o professor pode e deve ser uma caixa de ressonância viva dos livros que julga fundamentais quando conversa sem preciosismo (e sem pretensiosismo) sobre eles;

- e) recolocar, para os professores em formação, a importância da leitura de literatura como modo de aprender: consigo, com os textos e com a escola; em si mesmo, no texto e na escola; sobre si mesmo, sobre os textos e sobre a escola; e, enfim, para si mesmo, para o texto e para a escola.

Referências Bibliográficas

- ARROYO, M. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BURKE, P. *O que é História Cultural?*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- CEREJA, W. R. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com a literatura*. São Paulo: Atual, 2005.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*, v. 1. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CERTEAU, M. de. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CHARTIER, R. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.
- DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- GINZBURG, J. Idealismo e consciência política em Teoria da Literatura. In: _____. *Crítica em tempos de violência*. São Paulo: Edusp, 2012.
- GUIMARÃES, V. S. *Formação de professores: saberes, identidade, profissão*. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- JORDÃO, C. M. *A educação literária ao lado dos anjos?: por uma atitude epistemofágica transformadora das relações de saber-poder na sala de aula*. São Paulo: Blucher Acadêmico, 2011.
- JOUE, V. *Por que estudar literatura?*. São Paulo: Parábola, 2012.
- JOVER-FALEIROS, R. Sobre o prazer e o dever ler: figurações de leitores e modelos de ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- LEAHY, C. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. Niterói, RJ: EdUFF, 2000.
- MARQUES, G. M. B.; SAMPAIO, M. L. P.; REZENDE, N. L. de. O professor leitor: implicações na prática docente. In: SAMPAIO, M. L. P.; REZENDE, N. L. de; BONFIM, M. N. B. (Org.). *Ensino de língua portuguesa: entre documentos, discursos e práticas*. São Paulo: Humanitas, 2012.
- MILANESI, I. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. *Educar em revista* (Curitiba). n. 46, out.-dez. 2012, p. 209-227.
- MORTATTI, M. do R. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2007.
- PAIVA, A. Correspondências literárias: a presença da literatura na formação do pedagogo. In: PINHEIRO, A. S.; RAMOS, F. B. (Org.). *Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal de Grande Dourados, 2013.
- PENNAC, D. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PINHEIRO, A. S.; RAMOS, F. B. (Org.). *Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal de Grande Dourados, 2013.
- PLANO DE CURSO do Estágio Supervisionado II: Letras-Português. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2012 [mimeo].
- ROUXEL, A. *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes: PUR, 1996.
- SHOWALTER, E. *Teaching Literature*. Malden; Oxford: Blackwell, 2005.

i E-mail: mariaameliadalvi@gmail.com. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Departamento de Linguagens, Cultura e Educação (DLCE). Este trabalho, bastante resumido, é financiado por parceria entre o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (Fapes), Edital CNPq/Fapes 02/2011, processo 52982920. Uma versão expandida do texto e da experiência aqui relatada será apresentada na forma de artigo completo em outro espaço-tempo.