



## TENSÕES DA CULTURA ACADÊMICA EM ABORDAGENS ESCOLARES DA LITERATURA

Maria Fernanda Alvito Pereira de Souza Oliveira  
(Faculdade de Educação – UFRJ)

**Resumo:** O trabalho apresenta uma reflexão sobre a formação do docente para o trabalho com a literatura na escola básica no contexto de alguns cursos de Letras da UFRJ, em que a pesquisadora atua como responsável por estágios supervisionados. São discutidas as proposições da docente para a condução desse processo, tendo em vista alguns traços marcantes da cultura acadêmica, e algumas situações didáticas que sugerem horizontes promissores.

**Palavras-chave:** ensino de literatura; formação do leitor; educação literária; educação; estágio.

### Considerações iniciais

Podemos tomar como evidência que, caso ao longo de todo um curso de licenciatura em Letras, não se promovam, seja no bojo de disciplinas ou em outras atividades curriculares, oportunidades concretas para que os futuros professores entrem em contato com ideias sobre o sentido e as possíveis formas de integrar a literatura ao processo de formação humana na escola, as poucas disciplinas de didática e prática de ensino que costumam compor a parte final do currículo não serão capazes de prepará-lo para sustentar no futuro a defesa da leitura literária como conteúdo escolar. Infelizmente, a convivência com estudantes parece indicar que, no que tange ao ensino de literatura, as reformulações das matrizes curriculares das licenciaturas que vêm sendo operadas desde os primeiros anos do milênio não atingiram ainda os valores que sustentam o currículo real, em algumas das mais renomadas faculdades de Letras brasileiras. Assim, se com Candido (1988) se concorda que o cânone deva ser um direito de todos, nem por isso a política interna à academia, a que se faz no seio da sala de aula das universidades, parece buscar ativamente a democratização de sua leitura para os próprios graduandos, que muitas vezes reagem com uma atitude evidentemente insustentável do ponto de vista profissional: a recusa à assunção da identidade de futuros responsáveis pelo ensino de literatura. O que, em tais condições, é possível fazer, no segmento específico da formação que cabe a nós, professores responsáveis



pela preparação prático-teórica do profissional de língua e literatura? A tarefa de inverter uma direção de apagamento da literatura na escola, que tem origem, antes do curso universitário, nos próprios antecedentes culturais e educacionais de nossos alunos, parece reclamar de nós, na qualidade de supervisores de estágio, que assumamos uma posição política, não só no recorte de nossos programas de curso, mas principalmente em nosso trato pedagógico com os futuros professores que acompanhamos em suas experiências iniciais como docentes.

### **O recorte de um trabalho**

Nessa perspectiva, proponho uma primeira abordagem reflexiva sobre o trabalho que realizamos, os alunos, os professores parceiros das escolas de educação básica e eu, nas disciplinas de Didática e Prática de Ensino de Português-Literaturas ministradas em 2017-1 para alguns cursos de dupla licenciatura da UFRJ. Tomo como *corpus* os relatos reflexivos que os alunos produziram acerca das atividades conduzidas por eles nos campos de estágio e produções suas sobre os textos teóricos estudados que chamamos de “reações”, e que apontam para as relações entre essas leituras e as experiências docentes, sendo portanto diferenciadas de resumos, resenhas e outros gêneros usuais no ambiente acadêmico.

É bom assinalar que falo de uma realidade específica, fazendo referência a um contexto particular dentro da própria Faculdade de Letras, a que pertencem os cursos em que leciono. Portanto, não sei em que medida os pontos de partida e os efeitos que me parece terem sido produzidos no processo que relato serão aplicáveis e úteis para pensar outros contextos.

Para os alunos dessas licenciaturas, o estágio ainda é visto como a última parte do seu curso de graduação. Embora a legislação desde 2002 tenha sugerido que o estágio tenha início a partir da segunda metade do curso e que seja precedido de outras atividades que contribuam diretamente para o exercício da profissão, a realidade da UFRJ é a seguinte: a carga horária da chamada “prática como componente curricular” aparece diluída em atividades também situadas nos últimos períodos do curso: a escrita da monografia – que não necessariamente deve tratar de temas de ensino e aprendizagem – e a disciplina Português VIII, dedicada ao ensino de língua portuguesa, ministrada por docentes da Faculdade de Letras. O estágio realiza-se a partir do sexto



período, simultaneamente às disciplinas de Didática de Língua Portuguesa-Literaturas I e II, conduzidas pelos professores da Faculdade de Educação, também responsáveis pela Prática de Ensino e assim supervisores dos alunos em sua formação nas escolas-campo. Começando quando já se dizem cansados de tanto estudar e ansiosos para se formar, o estágio não ocupa aos olhos dos alunos o lugar de coroamento de uma formação, à qual, de fato, não se encontra integrado. Na melhor das hipóteses, será para eles “outra coisa”, uma coisa nova a demandar esforços de outra ordem, que surge em um momento tenso de suas vidas e se soma, com descontentamento, a todos os outros esforços já feitos e ainda por fazer – a monografia, as disciplinas pendentes para a conclusão do curso etc. Em muitos casos, infelizmente, será mesmo um resto, um inevitável fardo a carregar, antevisto sob a imagem pura e simples de uma pesada *carga* horária. Essa é a disposição inicial com a qual posso contar, na maior parte dos casos, e que me cabe tentar alterar, o que, apesar de tudo, tenho feito com alegria.

Afinal, fora dos limites da universidade, a realidade escolar e a realidade social brasileira exigem e merecem, entre outros tantos investimentos, professores preparados para a empreitada de educar seres humanos capazes de usufruir suas vidas e de trabalhar pela sustentação transformadora da sociedade. Tarefa que, a meu ver, implica diretamente a reconsideração do lugar ocupado pelas linguagens e particularmente pela literatura na educação formal. A esse respeito, neste momento em que um número crescente de pesquisadores se debruça sobre a relevância da educação literária no ensino escolar e além dele, penso que vale a pena revisitarmos, dentre tantos escritos de uma autora a quem todo esse debate, no Brasil, deve tanto, Regina Zilberman, o final do primeiro capítulo do já antigo e clássico de *A literatura infantil na escola*. Veremos que a autora, em 1981, situa com a maior clareza, no nível do debate curricular, a defesa da literatura como elemento indispensável à formação, fundamentada nos objetivos últimos da própria educação:

É essa possibilidade de superação de um estreitamento de origem o que a literatura infantil oferta à educação. Aproveitada na sala de aula em sua natureza ficcional, que aponta a um conhecimento de mundo, e não como súdita do ensino bem comportado, ela se apresenta como o elemento propulsor que levará a escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional (...).(ZILBERMAN, 2003 (1981), p.30)



Do embate com as circunstâncias que acabo de referir, surgiram em mim um sentimento de responsabilidade e um desejo que me levam a trabalhar para que meus alunos não cheguem a terminar seus cursos sem construir uma identidade profissional ou sem, no mínimo, saber do valor e da complexidade de uma tarefa na qual eventualmente podem não querer aplicar seus esforços, mas que não têm direito, ao fim de um curso de licenciatura, de considerar menor, projetando-a como um desprezível “plano B”. Para conquistar isso, julguei necessário, após alguns anos de experimentação, reestruturar minha forma de trabalho e a dos alunos. Em primeiro lugar, a proposta para 2017 incluiu a intensificação da atividade docente propriamente dita dos licenciandos nos campos de estágio, de modo a favorecer, ao longo de todo o ano em que estamos juntos, um processo de reflexão contínuo e intenso sobre a própria ação, e não apenas a dos professores regentes, que seja capaz de amadurecê-los profissionalmente tanto na prática propriamente dita como na análise teoricamente fundamentada dos processos de ensino-aprendizagem em que estejam envolvidos. Logo de início, portanto, foi preciso deixar clara para os alunos a ideia do trabalho árduo que teriam pela frente, com uma frequência quase quinzenal de regências, realizadas em grupos de cerca de quatro membros estagiando junto a um mesmo professor, o que exigiria a formalização de planejamentos e a produção de registros reflexivos sobre as aulas dadas. Ao lado disso, houve necessidade de discutir com os professores das escolas o deslocamento do lugar em grande medida passivo que os licenciandos costumam ter em sua rotina de trabalho, convidando-os não somente a ceder mais tempo para a atuação dos professores em formação, mas na medida do possível a colaborar com os planejamentos, as avaliações processuais e interagir mais com a trajetória formativa dos graduandos. Foi necessário ainda intensificar e justificar minha própria frequência às escolas, para acompanhar os licenciandos e conversar com os professores, e, além disso, instituir uma agenda de reuniões com os grupos de trabalho, em horário adicional ao das aulas na universidade, para assessorá-los na construção dos planos de aula e nas demais atividades. E outras medidas, tais como incluir um momento de roda de leitura nas aulas e diversas formas de compartilhamento de produções – de planejamentos, de mini-aulas, de relatos reflexivos das regências nas escolas. Todo esse trabalho visa deslocar o estágio das características de sua cultura na UFRJ e de modo geral na tradição, marcada pela predominância da observação, seguida de algumas



poucas coparticipações e uma regência ao final do ano, para aproximá-lo o mais possível de um trabalho de formação colaborativa, tal como proposto por Pimenta & Lima (PIMENTA & LIMA, 2010), que inclui a pesquisa e aproxima o professor da universidade e o da escola, posicionando melhor a própria formação profissional e não tanto a avaliação do desempenho dos licenciandos como tarefa para os formadores. Para minha surpresa, os professores, em sua maioria, receberam com alegria a notícia de minha presença, considerando positivo o interesse da universidade pelo chamado *chão da escola*, povoado, como sabemos, tanto da animação como dos conflitos e dificuldades próprias dessa realidade.

Outro de meus objetivos neste ano letivo foi priorizar a discussão sobre a formação literária no ambiente escolar. Apesar de meu envolvimento, desde a formação inicial, com os estudos literários e, nos últimos anos, não só com o estágio, mas com ações de extensão e pesquisa voltadas para a formação de leitores de literatura, costumava começar meus cursos examinando as orientações curriculares vigentes e discutindo os conceitos de letramento, gênero e texto, que estão em sua base. Sem rechaçar as contribuições de uma perspectiva que, em termos estritamente teóricos, acredito não ser incompatível com a defesa de um lugar privilegiado para a educação literária na escola, decidi que seria por aí que iríamos começar nossas leituras e experiências docentes este ano. Assim sendo, o que pretendo mostrar em seguida são *flashes* do trabalho e algumas considerações que integram uma reflexão, que espero ampliar, com base nos efeitos que o formato e o conteúdo do trabalho que realizamos, focado na leitura literária, produziu.

### **Conflitos e horizontes de um trabalho de estágio com foco na literatura**

Gostaria de pensar sobre que perspectivas essas experiências abriram para a constituição de suas identidades como docentes, mas também *como leitores*. Este último aspecto merece destaque, pois toca em um tema recorrente na discussão sobre a formação do leitor na escola básica. Acredita-se, não sem razão, que, para ser capaz de levar seus alunos a se apropriarem de toda a complexa gama de gestos e valores que caracteriza a prática cultural de um leitor literário, é necessário que o professor também o seja. No entanto, sabe-se que uma boa parcela dos professores brasileiros não leem além do que suas estritas obrigações lhes exigem. Muitos alunos chegam, portanto, às faculdades de Letras, sem que a leitura literária tenha tido um lugar de destaque ou



sequer um registro memorável, ainda que pontual, em suas vidas. As faculdades, por sua vez, não costumam assumir uma responsabilidade que julgam ser da escola, esperando que os alunos tenham escolhido o curso por já terem construído um perfil como leitores de literatura. Nesse contexto, cabe perguntar a nós mesmos o que realmente fazemos para quebrar o círculo vicioso, de modo que as escolas, bem como as universidades, acolham a literatura como um alicerce da constituição identitária das pessoas, de seus laços afetivos e sociais, na nossa combalida sociedade brasileira. Ao me haver com esse questionamento, uma hipótese de trabalho, em forma de questão, se coloca no horizonte: em que medida é possível fazer com que a condição de professores, vivenciada mais intensamente pelos licenciandos, possa vir a favorecer sua formação como leitores? Esta formação, ao invés de condição prévia para o ensino, pode ser impulsionada pelo próprio trabalho de ensinar? A experiência docente se colocaria então como uma aliada no trabalho de resgate de uma relação pessoal com a literatura para esses alunos, que a trajetória escolar e as atividades acadêmicas falharam até o momento em promover. Essa a proposta a que me dediquei. A seguir apresento alguns poucos fragmentos dos relatos reflexivos e reações a textos teóricos que nos permitirão discutir alguns desdobramentos desse trabalho.

Começo por um dos vários relatos que, de maneiras diferentes, trazem marcada a distância entre concepções historicamente constituídas para os alunos sobre a literatura e seu lugar no ensino escolar e o tipo de trabalho que vínhamos buscando desenvolver. O fragmento foi escolhido por manifestar uma posição extrema que permite sublinhar a persistência de tensões a superar. Felizmente, o nível da contradição que aqui encontramos não foi tão flagrante em outras produções desse grupo nem nas dos demais, embora conflitos dessa ordem sejam detectados em vários escritos, o que justifica o destaque.

O texto se refere a uma aula em que se planejou fazer uma análise textual e uma discussão sobre a canção “Loka”, de Simone e Simaria, cantada por Anitta, a partir da ideia de que objetos culturais próximos aos estudantes, componentes da esfera literária amplamente considerada, que inclui a cultura de massa, dão ensejo ao desenvolvimento de percepções de ordem existencial, social e estética, quando analisados e discutidos com rigor de objetivos e encaminhamento didático. Transcrevo apenas a conclusão dessa narrativa.



### Conclusão Geral

Conseguimos estabelecer nossa primeira efetiva ponte comunicativa/afetiva com eles e também tivemos um bom feedback desse contato mais formal. Nossa presença ainda é misteriosa e passível a dúvidas já que não somos vistas nem como professoras nem como amigas deles. Entretanto, aos poucos, sentimos que conseguiremos demonstrar a ponte de equilíbrio entre essas duas características.

Os alunos adoraram a temática, a organização da aula e se interessaram em entender a música. **Dessa forma**, nos sentimos muito mais seguras e confiantes para trabalhar a gramática e motivadas para aplicar a próxima aula. (Grifo meu)

As primeiras impressões somadas à locução explicativa do segundo parágrafo deixam marcada a hierarquia estabelecida entre as atividades de leitura/discussão e as de exposição/exercício sobre a nomenclatura gramatical, que nessa aula enfocaram os tempos do modo indicativo. O curioso é que nem o planejamento conjunto, nem o relato oral das alunas, após essa regência, na turma de Didática e Prática, e possivelmente também não a aula propriamente dita, apontaram tão claramente para essa submissão das práticas de leitura estética e crítica à assimilação da metalinguagem. Percebe-se aqui o peso que, em um registro escrito, endereçado a uma professora, tem aquilo que as alunas podem, sem hesitação, declarar como saber constituído e passível de ensino acerca da linguagem. A julgar pelo relato, esse saber inclui somente o que possa ser apreendido, e mais, reproduzido conceitualmente pelos próprios alunos. É isso que se assume como conteúdo de ensino, deixando de lado, na representação do trabalho didático, a própria leitura e, nela, a abertura de espaço para a ocorrência desse jogo entre a aproximação ao outro e o distanciamento de si que é o lugar das transformações pela literatura. Por que essa concepção tradicional persiste? Seria a força da memória escolar das alunas? Nesse caso, por que se mantém? O que se tem discutido sobre ensinar e aprender linguagem com os alunos da licenciatura? Especificamente, o que tem sido apresentado como conhecimento no que diz respeito à literatura? Pensemos por exemplo na seguinte proposição de Teresa Colomer: “O debate sobre o ensino da literatura se superpõe, assim, ao da leitura, já que o que a escola deve ensinar, mais do que “literatura” é “ler literatura”.(COLOMER, 2007, p.30)”



Contra a força de manutenção de *práticas* muito arraigadas na escola e pelo fortalecimento de *ações* e de um posicionamento didático distinto, por parte dos licenciandos, acredito em um reforço da discussão teórica em torno da especificidade da literatura e de sua transmissão, aliado à intensificação das próprias experiências docentes de leitura literária. No conjunto dos trabalhos, haveria diversos outros exemplos que reforçam o interesse de insistir na direção proposta. No entanto, para finalizar, trarei apenas dois dos depoimentos em que estudantes se colocam em posição oposta à que acabamos de ler. Esses escritos parecem reforçar a hipótese de que novas formas de ensinar e de ler literatura podem chegar a nascer juntas para os alunos de Letras que não se veem como leitores literários ou não como os leitores que imaginam que deveriam ser para ensinar literatura. Ambos fazem referência à leitura do texto de Zilberman citado no início deste trabalho.

Dentre os textos lidos por mim neste semestre 2017.1, houve um que me auxiliou bastante em relação à minha formação como professor na área de letras. O texto sobre o qual falo é “A criança, o livro e a escola”, de Regina Zilberman. Este texto me ajudou bastante, porque nele tem uma parte que fala sobre a formação do professor e das relações entre literatura e escola. Ele alimentou minhas esperanças em continuar meus passos na carreira de professor. Começo explicando que, apesar de eu ter escolhido a área de letras em licenciatura (por conta da gramática tradicional), minha afinidade com a leitura era muito fraca antes da graduação. Eu nunca tive o costume de ler os livros que a escola pedia, mesmo sendo livros didáticos, como de história e de geografia. Por conta disso, eu sempre dizia que faria letras, mas odiava literatura, ou seja, ela, para mim, era como um lugar que eu nunca iria visitar, já que o passaporte era a leitura.

Adiante, após transcrever e comentar um trecho em que a autora defende a criação de um espaço de discussão aberta em sala de aula, que dê lugar à expressão das “múltiplas visões que cada criação literária sugere”, encontramos o seguinte comentário:

Dentre outras coisas que me ajudaram nesse texto, essa me fez sentir mais confortável com a abordagem dos textos para com os meus alunos. Assim, eu consegui resgatar toda prática docente, em relação à leitura, que eu não tivera na adolescência como modelo, já que eu ignorava.

Embora o licenciando deixe claro que sua questão é a de como se comportar como professor para ensinar um conteúdo requerido pela escola que ele próprio não teria, como sugere, *aprendido* antes, a interpretação textual e a literatura, quero crer que as



expressões de alívio e confiança que ele manifesta tenham a ver com um “resgate” também de sua própria falta de experiência de leitura, para a qual encontra agora um caminho de superação. O professor e o leitor, acredito, são aqui o sujeito de uma mesma esperança, a de conhecer o que antes era ignorado, tendo legitimada a sua própria entre as “múltiplas visões” que os textos sugerem.

O último fragmento selecionado para esta reflexão atesta melhor do que nenhum outro o tipo de transformação a que o processo de iniciação à docência, tendo a literatura como objetivo de formação, pode dar lugar. Fala novamente do texto de Zilberman, como aporte teórico capaz de esclarecer os efeitos produzidos por uma leitura sequenciada de *Vidas Secas* para os alunos de uma turma de *aceleração*, isto é, de 8º e 9º ano compactados, conforme a designação adotada pela Secretaria Municipal de Educação do RJ, e não menos para a própria licencianda autora do relato.

Um segundo ponto importante é o fato de poder haver uma relação próxima entre o mundo representado no texto e o contexto do qual o destinatário emerge. Para mim, foi mais fácil entender que a relação obra e leitor é o grande diferencial na leitura. Não é necessário que o leitor viva, de fato, o que está sendo retratado na obra mas é preciso saber mergulhar na história. Caso o leitor realmente viva algo parecido ou igual ao que ele lê, será mais fácil ainda retirar todos os benefícios que o livro pode lhe oferecer. *Eu aprendi muito com esses detalhes, pois só aqui parei, de verdade, para pensar no que eu vinha fazendo com as minhas leituras.* Trabalhar com uma obra literária dentro de sala de aula não é nada fácil. Prender a atenção do aluno de forma que ele participe e absorva de forma efetiva o que eu e o livro temos a oferecer é de extrema dificuldade. *A minha visão de leitora, apenas para mim, e a minha visão de leitora, como professora, não são iguais mas deveriam se assemelhar cada dia mais.* A preocupação que tenho quando vou preparar a aula e releio um texto pensando na turma, deveria existir até mesmo quando estou lendo qualquer coisa só para mim. Não digo no sentido de preparar uma aula mas sim, no sentido de ser mais crítica e mais cuidadosa. (Grifos meus)

Não há mais espaço para comentários, mas posso dizer com convicção que aquilo que a autora exige de si mesma é aquilo que ela já conquistou ao ler junto com os alunos: uma verdadeira experiência da leitura da literatura.

#### **Referências bibliográficas:**

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

PIMENTA, S.G & LIMA, M.S.L. *Estágio e Docência*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.



ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. 11ª ed. São Paulo: Global, 2003.