

# A formação do leitor literário na e pela universidade hoje: instantâneos de um subprojeto do PIBID

---

## *The Literary Reader Education at the and by the University: Snapshots of a PIBID Subproject*

Ana Crelia Penha Dias\*

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Maria Fernanda Alvito Pereira de Souza Oliveira\*

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes

6

---

**RESUMO:** Este artigo pretende apresentar breve avaliação de propostas de intervenção pedagógica elaboradas por licenciandos bolsistas do subprojeto de Português-Literaturas no projeto institucional do PIBID-UFRJ. Sendo o objetivo central do subprojeto a preparação do professor da escola básica como formador de leitores literários, buscamos inventariar aspectos conceituais que norteiam a percepção dos licenciandos sobre o que caracteriza a literatura, principalmente do ponto de vista de sua leitura, buscando relacionar as premissas teóricas assumidas com as escolhas didáticas apresentadas. A leitura crítica de fragmentos dos escritos produzidos busca identificar na forma desses textos o que sua gestação deve não somente às leituras indicadas e aos debates ocorridos nas reuniões de equipe, bem como a um certo lugar da literatura no cenário social brasileiro da atualidade, para o qual contribuem simultaneamente a produção acadêmica, a tradição e as inovações no campo pedagógico e as práticas culturais da juventude.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de literatura. Formação do leitor literário. Pibid.

**ABSTRACT:** This article aims to present a brief review of pedagogical intervention proposals elaborated by scholars undergraduates subproject of Literatures in Portuguese-institutional

---

\* Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

\* Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

project PIBID-UFRJ. As the central aim of the subproject preparation of teachers in the basic school as forming literary readers, inventory seek conceptual aspects that guide the perception of undergraduates about what characterizes the literature, especially from the point of view of his understanding, trying to relate the theoretical premises assumed with the didactic choices presented. The critical reading of the fragments produced writings seeks to identify the shape of those texts what your pregnancy due not only to assigned readings and discussions that occurred during team meetings, as well as to a certain place of literature in the Brazilian social scene today, for which simultaneously contribute to academic research, tradition and innovation in the educational field and the cultural practices of youth.

KEYWORDS: Teaching of literature. Formation of the literary reader. Pibid.

Pretendemos refletir neste trabalho sobre alguns aspectos ligados à formação literária em instituições formais de ensino - escolas e universidades - no contexto brasileiro atual, a partir de nossa experiência como coordenadoras do subprojeto de Português-Literaturas no PIBID-UFRJ, desde março de 2014. Organizaremos nossa exposição em torno do tema das conceituações do literário, presentes em produções escritas de autoria dos licenciandos, buscando relacionar os fundamentos identificados nos textos desses escritos às configurações propostas para a realização de atividades de experimentação didática.

7

---

Como se sabe, o PIBID é um programa da Capes, destinado à suplementação da formação de licenciandos em instituições de ensino superior de todo o país. O desenho que caracteriza essa ação de alcance nacional, comum a todos os projetos coordenados pelas IES e seus subprojetos, específicos para cada curso de licenciatura ou interdisciplinares, prevê uma melhor articulação entre o conhecimento teórico e a prática docente, mediante o desenvolvimento de experiências o mais possível inovadoras de ensino e seu acompanhamento e avaliação por meio de estratégias de registro e pesquisa. Nesse sentido, atuando nas frentes de formadores e agentes em formação, o trabalho alia pesquisa e prática docente, no sentido da construção do conhecimento em vias de mão dupla: licenciandos, alunos e professores lançam-se à experiência de vivenciar práticas e aprimorá-las, pensando nas demandas emergentes dos encontros com os alunos.

Na atual edição, o subprojeto de Português-Literaturas do PIBID-UFRJ conta com uma equipe de trinta licenciandos, distribuídos em cinco grupos, cada um dos quais sob a supervisão de uma professora da escola básica, para a atuação em quatro escolas da região metropolitana do Rio de Janeiro. Por compartilharmos interesses de pesquisa sobre o tema e convicções quanto ao necessário incremento da discussão sobre o ensino escolar de literatura no contexto da formação inicial em Letras, concordamos em estabelecer como foco exclusivo das ações e da reflexão que as acompanha no subprojeto a **formação do leitor literário na escola básica**. A experiência como professoras de Prática de Ensino de Português/Literaturas evidenciou necessidade de discussão maior sobre o ensino de Literatura, pela constatação de que os estudos linguísticos em muito avançaram suas pesquisas e elas já se mostram presentes no ambiente escolar. Por outro lado, apesar de haver um conjunto de escritos sobre o lugar da literatura na escola básica, a prática escolar transita entre tentativas de renovação cambiantes e ainda sem aprofundamento teórico e a reprodução de um modelo conservador de trato do texto literário.

Nos primeiros meses de trabalho, ainda em fase de preparação para a atuação propriamente dita dos licenciandos no espaço escolar, privilegiamos as reuniões de toda a equipe para a construção do entendimento com relação aos objetivos do programa e do subprojeto, a fundamentação teórica e, com especial ênfase, a realização de experiências coletivas de leitura literária, de forma a poder oferecer, para cada um dos participantes, uma base sobre a qual seja possível apoiar concretamente suas propostas de trabalho, tanto as de orientação dos futuros professores, por parte das coordenadoras e supervisoras, quanto as de mediação de leitura, por parte dos licenciandos, junto aos alunos das escolas. Ao fim de algumas semanas, cada grupo de licenciandos, assistido pela professora que o supervisiona, foi convidado a apresentar suas ideias sob a forma de projeto de intervenção para a realização de atividades ao longo do segundo semestre letivo de 2014. É

nesses escritos que procuraremos flagrar as concepções - de base não somente teórico-textual, mas também resultantes de trajetórias leitoras, escolares e acadêmicas - de nossos professores em formação acerca do que seja a literatura que se dispõem a ensinar a ler e também sobre o que imaginam encontrar como condições e exigências a serem levadas em conta no processo, relacionadas com as práticas culturais do alunado. Acreditamos que o enfoque direto dos enunciados colhidos em um momento do trabalho de formação, adotado como estratégia de composição, poderá fornecer dados complementares para pesquisas de outros profissionais com interesses semelhantes, prestando-se talvez a conclusões diferentes das nossas ou generalizações mais abrangentes. Tais apropriações, bem-vindas numa vertente de estudos que necessita do acúmulo de análises, a fim de que se veja surgir um mínimo de acordo em torno das orientações didáticas de que a escola brasileira tanto carece, no que se refere à literatura, justificam a exposição das produções iniciais de nossos alunos, com todo o nosso respeito e sinceros agradecimentos.

### **Literatura e formação literária segundo licenciandos em Letras da UFRJ**

Segundo as orientações, todos os projetos deveriam conter introdução, justificativa, objetivos, metodologia e referências. Assim sendo, ao menos uma pincelada teórica foi apresentada por subequipe, de modo a servir como fundamento para as escolhas didáticas configuradas nos planejamentos. Recortamos algumas passagens que nos pareceram mais dignas de atenção apresentando em seguida nossos comentários, baseados nas anotações que preparamos como subsídios para a revisão conjunta com os grupos, visando ao aperfeiçoamento das propostas elaboradas por cada um. O exercício de análise aqui realizado intenta, além de fornecer um retrato do que foi realizado nos primeiros meses de vigência do subprojeto nesta edição do programa, o discernimento de questões comuns a serem tratadas nas discussões coletivas, de modo a abrir caminhos para o andamento do trabalho.

## Grupo A

Este grupo optou pelo desenvolvimento de oficinas com crônicas, apoiando-se, do ponto de vista metodológico, nas sugestões contidas na obra *Letramento Literário*, de Rildo Cosson (COSSON, 2006), indicada para consulta.

### Fragmento 1 (Abertura do projeto - introdução)

Sabemos que o ensino de literatura tem, há muito, deixado a desejar. Ao longo da vida escolar, muitos alunos desenvolvem verdadeira aversão ao texto literário, associado às leituras obrigatórias para passar de ano ou no vestibular. Essa noção de obrigatoriedade está diretamente ligada à perda do prazer com a literatura. Muito focado no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e decodificação, o modelo tradicional peca ao deixar de lado a importante missão de desenvolver no aluno o gosto pelo texto literário.

Neste primeiro momento, a literatura é introduzida pelo negativo. Aponta-se o que não se confunde com o seu ensino: as leituras obrigatórias e o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e decodificação. Os licenciandos parecem estar a par da pressão atualmente exercida sobre a prática docente por meio dos testes aplicados aos alunos pelas redes de ensino e organismos internacionais (SAERJ, PISA), que avaliam a leitura com base em descritores das diferentes capacidades de processamento de textos, das mais simples, como a decodificação e a identificação de informações explícitas, às mais complexas, envolvendo comparação entre argumentos e textos diversos e produção de inferências globais<sup>1</sup>. Parece-nos significativo neste trecho que o alvo da crítica esteja menos no formato das aulas de literatura propriamente ditas do que no conjunto das funções exercidas por professores de língua e literatura, entre as quais impera o desafio de desenvolver a competência linguística dos alunos. Percebe-se aqui uma tendência crescente nas escolas, alicerçada na força do longo debate que se tem travado sobre o ensino de língua, nas esferas acadêmica

---

<sup>1</sup> Uma exposição, acompanhada de comentário crítico, das orientações didáticas baseadas no desenvolvimento de competências de leitura e escrita é apresentada por Roxane Rojo em *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social* (ROJO, 2009).

e governamental, desde a década de 80 do século XX, para a incorporação do ensino de literatura ao modelo de trabalho proposto para o tratamento de textos de outras esferas, passando pela sistematização didática baseada no conceito de gêneros do discurso. É a esse debate que os autores do projeto se referem, é nele que procuram inserir-se, reivindicando algo de específico para o ensino de literatura, que consideram não atendido pelos objetivos definidos e pelas estratégias privilegiadas para o trabalho com a leitura e a escrita em geral. Inserido nesse contexto, não admira que o aspecto positivo apontado como indicação de um caminho a seguir seja enunciado algo vaga e timidamente, pela menção ao “prazer” que a leitura literária, diferentemente de outras, é capaz de proporcionar.

Fragmento 2 (Justificativa - início)

A experiência de imersão na literatura parte da necessidade do indivíduo de encontrar um lugar para extravasar as múltiplas indagações que o cotidiano não dá conta de comunicar. Daí surge uma das grandes pretensões da oficina literária: desobstruir os canais que levam os alunos a uma experiência literária significativa.

A metáfora espacial - “imersão”, “encontrar um lugar”, “desobstruir os canais” - se presta para indicar a primeira e, ao que parece, principal função atribuída à leitura literária, também presente na ideia de ‘extravasamento’. Trata-se de uma função de ordem psicológica que está relacionada com a promoção do equilíbrio na vivência subjetiva, uma ideia bem difundida até mesmo no senso comum, para a qual não é possível indicar uma única fonte na formação acadêmica dos alunos. O texto de Antonio Candido “O direito à literatura” (CANDIDO, 1995), amplamente conhecido no ambiente das faculdades de Letras e citado na seção intitulada Conhecimentos de Literatura das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (MEC, 2006), oferece um exemplo que evidencia a posição relevante do argumento de que o projeto em análise procura lançar mão. O autor postula, com matizes claramente freudianos, uma necessidade vital que a literatura, na vigília, assim como o sonho no período noturno, viria suprir,

reivindicando por isso a inclusão da leitura literária dentre os direitos humanos fundamentais:

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 seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito - como anedota, caso, história em quadrinho, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance.<sup>2</sup>

No fragmento destacado, em que o grupo defende ideias aparentadas com as de Candido, parece-nos de saída interessante a própria densidade metafórica do discurso e nele justamente a combinação entre imagens de movimentos de direções opostas para caracterizar os efeitos benéficos da experiência gerada nesse tipo de leitura. A literatura parece, de uma parte, oferecer um lugar de acolhimento para o sujeito, onde ele possa mergulhar, ficar ‘imerso’, talvez assim saindo do contexto real da vida, para lançar-se em outro espaço, o espaço do outro. É a “entrega ao universo fabulado” de que nos fala Candido, um universo que, surgido de uma “mola” próxima da que origina o sonho e o devaneio, se apresenta para o grupo como composto de um outro elemento - não terra ou ar, mas água (o que possibilita a imersão). Por outro lado, a literatura oferece para o sujeito um lugar onde ele próprio pode depositar o que não cabe em si, e então o espaço oferecido se mostra como ainda não preenchido, disponível para os conteúdos que o próprio indivíduo precisa “extravasar”. A conjunção do movimento de entrar com o de fazer sair, tirar de si parece fazer parte da dinâmica própria da leitura literária, onde o papel do leitor implica de algum modo a aceitação de um universo previamente construído e oferecido como outro em relação à realidade cotidiana, mas também um universo em que a própria alteridade do sujeito

<sup>2</sup> A articulação entre o sonho, o devaneio diurno e a atividade literária como frutos da dinâmica da fantasia, de origem inconsciente, encontra-se no célebre ensaio de Freud, “Escritores criativos e devaneio” (FREUD, 1996).

tem permissão para se constituir, *fabular-se* no dizer de Candido. É talvez essa última suspeita que explica a presença, no mesmo fragmento, da ideia de “comunicar”. A leitura nos coloca numa situação curiosa de comunicação, imergindo no discurso do outro e fazendo emergir, por ele, um outro dizer de nós mesmos, pelo qual nos extravasamos, exprimimos, nos tornamos capazes de comunicar o que somos e o que vivemos. Evidentemente, há muito o que estudar até que as sugestões contidas na articulação de imagens característica do trecho analisado possam se converter em convicções teoricamente fundamentadas. Procurar partir dos pontos de apoio colocados pelos grupos, mesmo que incipientemente, vislumbra-se como um bom caminho para o aprofundamento da pesquisa que deve dar sustentação às ações didáticas do subprojeto.

#### Fragmento 3 (Justificativa)

É fato que as últimas mobilizações interferiram, de alguma forma, no cotidiano de todos brasileiros: seja através das paralisações, dos protestos, das mudanças nas prioridades de uso da verba pública ou até mesmo devido às imensas obras que causaram enormes transtornos nas cidades. Dados esses fatos, é interessante pensar em formas de aproveitar a sensibilidade dos alunos aos recentes acontecimentos para propor uma densa troca de percepções da realidade entre eles, o texto literário e os mediadores.

Como resultado disso, resta-nos descobrir: afinal, o que se pensa na escola sobre as atuais condições do país? Quais questões relacionadas ao nosso “modo de fazer política” os alunos têm buscado trazer à tona; e quais questões eles têm ignorado ou omitido? De que forma a literatura pode dialogar com essas questões e estimular novas inquietações a cerca da passividade do povo brasileiro diante de toda espécie de desigualdade e corrupção que retardam o país? Como os estereótipos de “brasileiros” propagados pela mídia internacional são confrontados na sala de aula? Através da experiência de imersão na crônica “O inferno nacional” é possível problematizar essas e outras temáticas, dispondo especial atenção ao diálogo entre contextos de épocas distintas, porém com muitos pontos em comum; e, sobretudo, ao trabalho da linguagem por meio da percepção do texto e das produções dos alunos.

Embora incluído na mesma seção, a justificativa do projeto, o trecho selecionado traz marcada uma posição bastante diversa e, ao que nos parece, não facilmente harmonizável com a delineada no primeiro parágrafo dessa unidade. Apesar da menção ao trabalho de linguagem, possivelmente ligada com a de ‘estímulo para novas inquietações’, e indicando a importância da



forma do texto literário, aqui se observa um estreitamento no espaço antes anunciado para as elaborações do leitor e mesmo na visada com que é concebida a criação das obras. Distinta da sugestão de imprevisibilidade de um trabalho que se opera em níveis mais profundos da subjetividade (atravessando “canais” e desaguando em meio líquido), aqui a capacidade de mobilização envolvida no processo de leitura parece se manifestar sobre elementos bem mais concretos e diretamente acessíveis.

A proposta apoia-se na linguagem e na temática da crônica para propor uma troca entre “percepções da realidade” por parte de alunos, mediadores e texto. O problema nos parece estar em saber como se deve conceber essa troca de percepções, sem entrar em contradição com o que foi dito antes. O grupo parece não ter condições de fazer face a esse desafio, exibindo uma fragilidade teórica que tem consequências diretas para as proposições de trabalho que apresenta. De acordo com o que se lê no fragmento, no contato com crônicas, o que os alunos já pensam seria confrontado com o que o texto lhes oferece a pensar para que revejam suas posições políticas. Mas afinal um texto literário quando lido poderia ser entendido por meio de uma comparação com um indivíduo que defende uma opinião, apresenta aos interlocutores uma visão claramente determinada da realidade? Aparece aqui uma possibilidade de o texto ser a fonte em que se alocam as posições confiáveis em relação a temas polêmicos, o que de certa forma contribui para uma ideia de sacralização do texto literário e impossibilidade de questionamento ideológico.

Nessa perspectiva, parece-nos ressaltado aqui que a literatura entra na escola, como apenas mais uma ferramenta em que se podem alocar discussões externas ao texto, previamente levantadas no momento de preparar a mediação, com o propósito de corroborar determinado ponto de vista ou suscitar reflexões sobre tema selecionado para a discussão. Prioriza-se, nessa prática, a visão de que o texto literário é instrumento de debate sobre questões sociais. Não desmerecendo essa linha de análise, que outrora muitos

estudos rendeu à fortuna crítica literária brasileira, encaminhar a leitura de um texto para um reduto apenas dentre suas múltiplas possibilidades é também subtrair as possibilidades de expansão dos caminhos de leitura de uma obra.

As restrições a que é submetida, no decorrer da mesma seção, a concepção de literatura, nos parecem mais significativas por ocorrerem no momento preparatório da exposição da metodologia de trabalho, evidenciando carências que precisamos compreender na formação dos professores a fim de esforçarmo-nos para superar.

#### Fragmento 4 (Metodologia)

Como metodologia, nossas oficinas literárias baseiam-se nas sequências básicas desenvolvidas por Rildo Cosson, apresentadas em seu livro *Letramento literário: teoria e prática*. Considerando que a literatura compreende três tipos de aprendizagem - a aprendizagem da literatura, a aprendizagem sobre a literatura e a aprendizagem por meio da literatura -, faz-se necessária uma sistematização que organize esses saberes, permitindo ao professor e aos alunos uma prática literária significativa, que tenha como centro a experiência do literário.

A sequência básica divide-se em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. (...) A última etapa (interpretação) é a externalização da leitura, ou seja, a reflexão, por parte dos alunos, sobre a obra lida, o que permite o estabelecimento do diálogo entre esses leitores. É por esse motivo que Cosson considera a interpretação um ato social. Nesta etapa, as bolsistas trabalharão com a turma os aspectos do texto em si, orientando, através de perguntas (método indutivo), a interpretação dos alunos.

O grupo parece reconhecer aqui a centralidade da experiência no ensino e na aprendizagem da literatura. Além disso, avança na discussão sobre o trabalho com o literário a partir de temas previamente estabelecidos e termina por dar ênfase a um processo de aprendizagem por meio da literatura. De certa forma, dialoga-se com o teórico citado, entretanto, esse diálogo faz-se em apenas um aspecto. O aprendizado da literatura e sobre ela não aparece nos desdobramentos dessa escrita, o que de certa forma parece corroborar a ideia de que a centralidade do texto literário deve-se a um grau de confiabilidade

ideológica e/ ou reflexiva que responde à necessidade de debate sobre determinado assunto, como já fora apontado em momento anterior.

Quando trata da interpretação dos alunos, o grupo parece restringir a interpretação literária à reflexão racional sobre a obra, ou mesmo sobre os temas de que ela trata. A proposta de pensar a interpretação como uma externalização, como quer Cosson, pareceria estar mais de acordo com o que afirmam no início da justificativa sobre a necessidade a que a leitura literária de algum modo atende para o leitor, levando-o a “extravasar” suas indagações do que com o momento em que é apresentada e as proposições que imediatamente se seguem.

Segundo Cosson, externalizar implica poder concretizar e mostrar ou permitir que o outro conheça a nossa leitura, levando em conta que nada que fazemos, nem mesmo o que consideramos mais íntimo, é inteiramente solitário. É, portanto, *comunicar*, como as autoras do projeto em dado momento afirmam. Assim, o momento de exposição é pensado por esse autor como necessário nas situações planejadas de ensino, exigido num trabalho de formação que se quer fiel à dinâmica própria da leitura. Justamente para haver coerência com essa dinâmica, deve-se pensar se o único modo de concretizar uma leitura é a interpretação racional em termos de discurso crítico, de opiniões encadeadas com argumentos ou manifestas como resposta a perguntas. Se, no próprio discurso literário, a forma não se separa do sentido, parece de fato importante levar em conta como possibilidade de interpretação a formulação de discursos em que a linguagem se organize de outro(s) modo(s). Seria coerente com a noção de experiência, que o autor reivindica como sendo própria da leitura literária (talvez possa haver leituras não literárias de textos literários...) que o texto da externalização pudesse ser ele próprio resultante de uma operação poética. Nesse sentido, a intenção de utilizar exclusivamente o método de perguntas e respostas por parte do grupo parece limitadora, podendo tornar-se responsável por engendrar uma visão empobrecida dos textos literários e de seus efeitos, por parte dos alunos

submetidos a ela. Além disso, essa estratégia que aponta para expectativas prévias no horizonte das leituras pode ser o principal inibidor das tentativas de avanço dos alunos em direção à própria interpretação. Preconiza-se, de certa forma, a ideia de indecifrababilidade do literário, cujo acesso está exclusivamente na mão do professor/ mediador.

Entretanto o grupo tem em mente importante pré-requisito quando propõe uma discussão que parte do princípio da decodificação; afinal, na realidade apresentada a ele, os alunos muitas vezes têm grandes problemas na compreensão da leitura por carregarem problemas graves de decodificação. Entendemos por isso a preocupação com os problemas de decodificação, uma vez que se faz necessário domínio da tarefa de decodificar competentemente para que se avance no letramento literário. E parece muito interessante que o grupo entenda que, se a realidade dos alunos é essa, este deve ser o ponto de partida. Talvez aí se justifique o receio em propor exercícios livres antes que os alunos aprendam a se exigir uma compreensão mínima do que não é objeto de discussão, mesmo na linguagem literária. Há portanto que atender às duas demandas concomitantemente e, para fazer isso, talvez fosse realmente necessário escalonar o trabalho, de forma a que os objetivos mais particulares da formação do leitor literário, aqueles que, na linguagem de Cosson, são denominados os da aprendizagem *da* literatura, tenham de ser buscados somente depois de bem resolvidos os problemas da leitura em geral. Ou ainda verificar se seria possível, e até mais produtivo, levar a cabo as várias aprendizagens ao mesmo tempo. Assim sendo, reservar um espaço para tentativas de externalização da experiência de forma não exclusivamente racional e vazada em moldes textuais predominantemente argumentativos seria um modo legítimo de garantir o espaço para o que há de propriamente poético na leitura literária. Afinal é preciso cautela, pois que esse apoio à decodificação pressupõe certo distanciamento do professor/ mediador, a fim de que, reconhecendo a limitação de decodificação do alunado, não subestime a possibilidade de que algumas vezes se encorajem e avancem na direção da leitura mais profunda do texto.

Fragmento 5  
Grupo B

Este grupo propõe o trabalho um trabalho de oficinas em que textos literários, canônicos ou não, são emparelhados, por afinidade temática, com canções de rap, espetáculos de dança e outros produtos artísticos compostos em linguagens não exclusivamente ou não verbais e mesmo textos não artísticos.

**Introdução**

Nosso projeto tem por objetivo dialogar com as diferentes artes e tentar despertar o interesse dos alunos para a formação do leitor literário. Pretendemos abordar diferentes temas do contexto cultural dos alunos e tentar aliar aos seus conhecimentos de mundo a outros Uni-Versos diferentes dos que são deles de costume, integrando, trocando, dividindo. Música, dança, contos, poemas, livros, serão os nossos catalisadores a fim de chegar ao menos a um esboço do que possa ser esse tão almejado leitor literário. Ainda com pretensões modestas, seremos parte de um todo em formação, e assim, conjuntamente com eles, queremos nos mesclar, descobrir e partilhar o que até aqui conseguimos entender o que seja literatura. Temos inteira consciência que este ainda é um projeto em formação e que dependemos do que iremos receber dos alunos, sempre com uma ideia fixa: estarmos desejosas de dar voz a quem merece ser ouvido, e prontas a dividir com eles o pouco que sabemos e o muito que ainda temos a aprender.

Esta introdução apresenta a literatura como uma questão a ser trabalhada, uma descoberta a ser feita, não somente pelos alunos da escola mas também pelos próprios membros do grupo. É significativa como assunção de um lugar de alunos num projeto que de fato tem como prioridade a sua própria formação, antes da dos estudantes da escola básica com quem ensaiam atividades didáticas. No que se refere à conceituação do literário, questão condutora de nossa análise, chama-nos a atenção primeiramente que a indagação enunciada sobre o que é literatura seja tomada como eixo de estruturação do próprio trabalho. Em segundo lugar, consideramos interessante a postulação de que tal questão deva ser respondida, segundo o grupo, não de maneira conceitual e sim pela experiência da leitura literária, a ser realizada em meio a outras leituras, junto aos alunos da escola. Tal atitude, coerente com as proposições de Cosson, já aludidas na análise da produção do Grupo A, e também com a leitura do texto “A leitura literária como experiência”, de Márcia Cabral (2013), realizada coletivamente, parece-nos ser indício de que a literatura seja considerada algo a que não se tem

acesso unicamente pela via racional, de modo que um saber sobre ela deve necessariamente ser *de experiências feito*. Entretanto, nesta sincera assunção de ignorância pode haver também outro ingrediente que podemos considerar menos nobre, do ponto de vista de quem busca avaliar as condições atuais dadas para a formação dos futuros formadores de leitores. É possível, salvo engano, enxergar aqui certa ausência de má consciência com relação a um objeto de ensino um tanto esquecido ou relegado na escola, que somente a alguns raros interessa. Até que ponto esta segunda possibilidade está presente e tem fundamento em histórias escolares que, no momento de retorno à escola, como professores em formação experimental, se apresentam à memória? O exame de outro fragmento do mesmo texto parece corroborar esta suposição, como poderemos reconhecer.

Fragmento 6 (Objetivos)

Nós, em nossa própria experiência escolar, vimos que o ensino da literatura tende à rejeição por parte dos próprios alunos, o que dificulta muito mais a nossa intenção como educadores. Nós, entretanto, antes de optarmos pela docência literária, conseguimos fazer parte de uma exceção na sala de aula e enxergamos a literatura com seu devido valor. E justamente por acreditar no valor da literatura, nosso objetivo é passar essa descoberta adiante.

Quanto à primeira alternativa, ela é sem dúvida pertinente a partir de várias marcas do texto. Há um projeto de lançamento do grupo e dos alunos com quem pretendem compartilhar não somente saberes, mas experiências, num universo até certo ponto desconhecido em meio a outros universos, do qual, no entanto, não se ignoram alguns traços: em primeiro lugar, o potencial de comunhão de que os produtos artísticos são portadores, enfatizado pelo recurso da enumeração nas séries compostas com os verbos integrar, trocar, dividir e mesclar, descobrir e partilhar; além disso, a concentração de energia (catalisadores) não somente nos produtos, mas na prática de sua fruição compartilhada. Nessa prática, é a literatura, em meio às outras artes e colocada ela própria como mediadora entre os leitores que, no entender do grupo, se revela, se dá a conhecer.

Sem dúvida, trata-se de uma proposta promissora. Entretanto, há que levar em conta o problema colocado pelas opções metodológicas assumidas pelo grupo que, assim como acontece com o grupo cujo projeto analisamos primeiramente, não se apartam das insuficiências teóricas perceptíveis em sua produção.

Neste projeto, assim como em outros, o trabalho com a literatura encaminha-se para um diálogo intertextual com outras formas de manifestação artística, quais sejam, música, pintura etc. Essa atividade dialógica, entretanto carece de instrumental teórico que fundamente a leitura de outras formas artísticas, carência que fica evidente na opção, incoerente com os próprios pressupostos teóricos que o grupo parece defender, pela comparação temática. Se, como quer o grupo, a literatura não se reduz ao que ela diz explicitamente, não podendo ser abordada sem uma verdadeira experiência com o próprio texto, o que se pretende ao aproximar uma obra literária de uma tela de um artista plástico não pode ser apenas a confluência temática. Assim, verifica-se que falta um suporte conceitual capaz de dar sustentação à proposta de trabalho propriamente dita. Se não há ferramentas teóricas que a fundamentem, a conversa entre textos (verbais e/ou não-verbais) poderá constituir uma paráfrase ingênua de ambas as formas artísticas. Assim, o que seria estratégia para aprofundamento da leitura da literatura pode constituir-se como mais um deslocamento para a periferia do texto.

Fragmento 7  
Grupo C

Esse projeto tem como objetivo analisar e, a partir dessa análise, estimular a leitura, de cânones e não cânones. Mas alguns desafios se apresentam: será que esse aluno lê (independente de sua leitura ser cânone ou não)? O que ele lê? De que forma estimulá-lo a conhecer sua literatura? As leituras de outro caráter podem ajudar nessa missão? Sua condição social influencia nisso? Com base em pequenos questionamentos e suas possíveis respostas é possível um encaminhamento mais adequado do projeto. É necessário estar sempre atento ao fato de que estamos trabalhando com alunos (pessoas em uma fase um tanto quanto específica: a adolescência).

A primeira questão que se aponta nesse fragmento é a omissão do objeto de análise, o qual inferimos por estarmos a par da temática do projeto: analisar o quê? Certamente o grupo refere-se à experiência de leitura dos alunos que participarão do projeto. De certa forma, a preocupação de partir do universo de letramento em que se encontram os alunos demonstra afinação com a construção de uma prática em que o conhecimento do público e de suas necessidades é o ponto de partida de qualquer prática docente. Paulo Freire define essa atitude como um dos saberes necessários à prática do professor em sala de aula, na obra *Pedagogia da autonomia*. Começar o trabalho pelo nível de experiência dos alunos consiste não só em promover o respeito à bagagem cultural que trazem à escola, mas também imprime-se como forma de convocação do alunado a uma atitude de sujeito do processo de aprendizagem:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2011, p. 31).

Essa atitude de inventariar a experiência do público da escola como estratégia para inserção dele no universo da leitura literária sinaliza ainda, nesse grupo, assim como aconteceu com outros, um desejo de discutir que texto literário é esse que deve ler lido na escola. Tal gesto, impensável há algumas décadas tanto na escola como na academia, tira alento e urgência das disputas recentes entre os defensores dos estudos literários e os dos estudos culturais, dizendo respeito, portanto, à própria teorização do literário, que para muitos estudiosos deve incorporar o reconhecimento da relatividade histórica e da dependência em que tal conceito por tantos séculos se colocou com relação aos traços culturais que marcam identitariamente os grupos hegemônicos e seus interesses sociais. O abalo produzido por esse debate repercutiu fortemente no campo da educação de forma que parece hoje impossível manter a impermeabilidade do repertório canônico nos espaços de ensino. O



lugar do cânone literário na forma como tem se apresentado na escola - fragmentado e selecionado recorrentemente dentre os mesmos autores e obras - é alvo de forte crítica nos meios acadêmicos e esse grupo propõe-se a lançar sua empreitada na direção de uma formação que parte do conhecimento prévio dos alunos e amplia-se nos campos do cânone, sem, contudo, enveredar-se pelo senso comum. A preocupação de conhecer o alunado também em outros aspectos de sua identificação, como os alocamentos socioeconômicos, sugere uma atitude respeitosa e coerente, uma vez que muitas foram as transformações pelas quais passaram as sociedades e a grande crítica do aluno é a obsolescência da escola. Nestor Canclini, em *Consumidores e cidadãos*, fala de uma nova configuração social em que os direitos individuais acentuam a condição de consumidor em detrimento da de cidadão. O público jovem relaciona-se com o saber escolar e a materialidade dele de outro modo, que já não é mais aquela concepção de apreender o que lhe é dado como herança cultural. Já Beatriz Sarlo, em *Tempo presente*, afirma que a crise da escola é uma consequência do “achincalhamento do Estado e (d)as características mercantis da cultura juvenil” (SARLO, 2005, p. 99). Enfim, a relação com o saber e mais precisamente com os livros e a leitura também passa pelo viés de reconhecer que o sujeito convocado a esse processo não é mais o ser passivo e desinformado de outrora, mas que ainda carece de mediação para transformar a gama de informações em conhecimento.

Fragmento 8:

Apesar disso [reconhecimento de que o conceito de literatura não é rígido], é totalmente aconselhável evitar a imagem da literatura como esfinge sem possibilidade de decifração. O aluno precisa entender que aquela obra tem um caráter diferente - e até talvez por isso cause muito estranhamento, pois o diferente geralmente causa um distanciamento à primeira vista. Quais são as dificuldades aqui?

De forma bastante sucinta, podemos começar pela tendência que a sociedade tem de produzir opiniões restritas; ou seja, o aluno perde o gosto pela literatura por julgar-se incapaz de interpretar uma obra literária de forma legítima - sendo que, toda interpretação, desde que justificada, pode ser legítima.

Essa visão de que uma mesma obra pode ser lida e relida das mais diferentes formas e a consciência do aluno de que isso é possível já

pode ser um grande passo em direção ao seu amor pela literatura: ou seja, uma questão apenas de autoconfiança. Algo que pode parecer simples, mas que faz toda a diferença para que o projeto possa ser bem-sucedido e alcance seu objetivo.

O fragmento mostra um grupo conhecedor da urgência imediatista da juventude, que lhes dá a ânsia da velocidade, e preocupa-se em dosar certa imprecisão acerca do que é literário, a fim de não incorrer no equívoco de repetir tradições do senso comum próprias de manuais didáticos, mas, por outro lado, ocupa-se também na tarefa de orientar o percurso dos alunos nesse terreno ainda cambiante a fim de que a imprecisão não seja lida como impossibilidade de compreensão. O grupo parece aqui apropriar-se bem de algumas leituras teóricas, especialmente do célebre artigo de Candido “O direito à literatura”, assim como do sólido estudo de Teresa Colomer sobre formação do leitor literário em *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Aproximando o público dessa experiência estética, sem, contudo, desmerecer-lhe uma história prévia de leituras, é oportunizar o direito de acesso a um universo que, no caso brasileiro, é quase exclusivamente conhecido na escola: “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 2011, p. 193). Ter como objetivo no ensino de literatura a constante formação do leitor literário, pois, como nos afirma Colomer no já citado texto: “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*” (2007, p. 30).

### Considerações finais

O ensino de literatura é o centro das discussões desse Pibid e os envolvidos diretamente nesse processo de formação - licenciandos e professores supervisores - demonstram certo desconforto com uma prática arraigada no ambiente escolar, que não aproxima o alunado do objeto literatura e, portanto, está longe de se mostrar eficiente como trabalho de formação do

leitor literário. Entretanto, evidenciam também a carência de instrumental teórico que seja eficiente para balizar experiências e sustentar conceitos que lhes parecem caros em suas práticas, especialmente no que diz respeito à defesa da literatura, apontando para a ausência, na sua formação, de um repertório teórico que atravesse as fronteiras da literatura e da educação escolar, frente que os estudos acadêmicos da formação em Letras parece negligenciar. Por este motivo, entendemos que o debate de teoria que dá suporte à prática docente no campo dos estudos literários na escola básica é o ponto inicial e haverá de ser presença confirmada nesse processo de construção de caminhos para abertura de espaço mais generoso para a literatura na escola.

A análise nos possibilitou reconhecer com clareza a demanda existente, no contexto deste projeto de formação de professores, por um investimento no trabalho de articulação entre teoria e prática, de modo a que se possam de fato concretizar os objetivos do programa, gerando moldes de atividades didáticas inovadoras em que a leitura literária, na contramão de uma tendência para a universalização do trabalho com leitura, fruto do panorama a que já aludimos, veja atendidas suas demandas específicas.

## Referências

- CABRAL, Marcia. Leitura literária como experiência. In: DALVI, Maria A.; REZENDE, Neide L. de; JOVER-FALEIROS, Rita. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- CANCLINI, Néstor Garcia. *Consumidores e cidadãos*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.
- CANDIDO, A. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CEIA, Carlos. *O que é ser professor de literatura*. Lisboa: Colibri, 2002.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- FREUD, S. Escritores criativos e devaneio. In: \_\_\_\_\_. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Imago, [s.d.]. v. IX, p. 131-143.
- JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.
- JOUVE, Vincent. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002.
- MEC/SEB. *Orientações curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- ROUXEL, A; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.
- SARLO, Beatriz. *Tempo presente*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

Recebido em: 1º de agosto de 2014.  
Aprovado em: 22 de maio de 2015.