

**FORMAR O LEITOR-PROFESSOR EM SERVIÇO É POSSÍVEL? É PRECISO**

Ana Crélia DIAS  
(Universidade Federal do Rio de Janeiro)  
[anacrelia@gmail.com](mailto:anacrelia@gmail.com)

Maria Fernanda Leite de OLIVEIRA  
(Universidade Federal do Rio de Janeiro)  
[mariafernandaapsoliveira@gmail.com](mailto:mariafernandaapsoliveira@gmail.com)

**Resumo:** Este trabalho propõe-se a tecer reflexões acerca do ensino de Literatura, apontando a demanda do contexto escolar como referência para pensar a formação dos alunos de licenciatura em Letras. Uma revisão dos documentos oficiais que se debruçam sobre a escola básica nos apresenta espaço reduzido para as reflexões sobre o texto literário. Embora já se mostrem muitos encaminhamentos em direção à crítica do ensino de literatura no espaço escolar, a formação inicial do licenciando em Letras parece margear essa questão, sem adensamento do olhar da universidade para a formação desse leitor que ora lhe chega. Ainda muito próximos da lógica dicotômica, que aparta ensino e pesquisa, os estudos acadêmicos oferecem recusa ao pensamento sobre a escola, e o trabalho do professor com o texto literário tende a reproduzir dinâmica obsoleta recuperada, ora de sua memória como aluno de Ensino Médio, ora como pesquisador especialista, amparado em teorias específicas, que fragilizam a potência criadora e investida de multissignificância do objeto de análise. A tensão entre o trajeto que percorre na universidade e o que se apresenta como demanda na vida profissional de um professor de Literatura levou-nos a refletir sobre quem são esses licenciandos hoje e sobre a possibilidade/premência de lançar-nos à tarefa de investir nessa formação de leitor de literatura, aluno da graduação cujo perfil é em muito diferente da expectativa de aluno desejada pelo currículo do curso.

**Palavras-chave:** Ensino de Literatura. Documentos oficiais. Formação de leitor literário.

**EDUCATING THE READER-TEACHER IN SERVICE, IS IT POSSIBLE? IT IS NECESSARY**

**Abstract:** This paper proposes to reflect about the teaching of Literature, pointing to the demand of the school context as a reference to thinking the process of educating pre-service students in Arts undergraduate courses. A review of official documents which address the basic school in Brazil presents little space for reflections on the literary text. Although there are already many stances that criticize literature teaching at school, the initial education process of the undergraduate student in Literature does not seem to be a concern at the university. Still very close to a dichotomous logic, which separates teaching and

research, academic studies refuse to reflect about literature teaching at school. As a result, the teacher's work with the literary text tends to reproduce outdated dynamics, recovered from his memory as a high school student, or as a researcher, supported by specific theories, which weaken the creative power of the object of analysis. The tension between the studies developed at the university and what is necessary in the professional life of a literature teacher led us to reflect on who these pre-service literature teachers that come to university are and the possibility / urge to throw ourselves into the task of educating those pre-service teachers so that they become literature readers, since their profile is much different from the one expected by the course curriculum at the university.

**Keywords:** Teaching Literature. Official Documents. Literary reader development.

Ancoradas em estudos sobre a relevância da formação literária para a constituição do indivíduo, em trabalhos sobre a didática da literatura e em aspectos observados no curso de nosso trabalho com licenciandos de Letras em atividade nas instituições escolares, queremos encaminhar neste artigo algumas reflexões sobre o que nos tem aparecido como demanda de investimento na preparação de professores convictos da importância da tarefa a que se lançam e preparados para intervir nas condições atuais desse ensino, para as quais contribuem fatores sociais, a tradição escolar e as políticas que regulam o trabalho na área de língua e literatura. Assim, direcionamos nossas atividades para a investigação e experimentação de dispositivos didáticos que contribuam para a formação de leitores literários na escola básica.

Iniciativas acadêmicas relevantes hoje se encaminham para o estudo da formação do leitor literário e todas parecem apontar para um impasse em relação ao lugar hoje ocupado pela arte literária na escola. O fenômeno “crise da literatura” no ambiente escolar não aparece isolado de outras crises que demandam reorganização da escola. A sociedade passa hoje por transformações rápidas e muito perceptíveis, e a escola não consegue escapar à repercussão desse processo. Nestor Canclini, em seu livro *Consumidores e cidadãos* (2005, p.11), discute essa mudança de paradigma social e aponta uma nova configuração em que os direitos individuais acentuam a condição de consumidor em detrimento da de cidadão. Afirma que esse painel se agrava à medida que as obrigações do Estado são delegadas à iniciativa privada e às organizações não governamentais. Beatriz Sarlo, em *Tempo presente*, corrobora a ideia de Canclini,

na medida em que aponta a crise da escola como uma consequência do “achincalhamento do Estado e [d]as características mercantis da cultura juvenil” (2005, p. 99).

A desvalorização dos professores e a lógica econômica preponderante na nova ordem sobrelevaram na escola o caráter meritocrático e mercadológico e, nesse contexto, o lugar da reflexão tem seu espaço diminuído em função da preponderância de conhecimentos a serem acumulados para atender à demanda de exames de acesso à universidade. E no meio de toda essa turbulenta tentativa de formação, está um aluno, muito estimulado pelas ofertas da cultura *mass media*, a qual, por um lado, o beneficia, colocando-o em uma esfera de proximidade dos novos saberes, em especial a tecnologia e as línguas estrangeiras; por outro lado, distancia-o da prática escolar, que ainda se faz retrógrada e conservadora.

As pesquisas na universidade apontam hoje para a radicalização do que Foucault chamou de drama da “superespecialização”, em *A ordem do discurso* (2005, p.12). Vistas à luz do processo a que aludem Sarlo e Canclini, essas pesquisas podem oferecer à nossa observação um panorama ambíguo, ora parecendo orientar-se para a confrontação de um modelo em que os saberes e também os sujeitos se objetificam e atuam como peças de uma engrenagem que os incorpora; ou como esforços de resistência e luta pela constituição de uma sociedade de cidadãos ativos, responsáveis e críticos. Um exemplo dessa ambiguidade são as discussões intensamente travadas, desde a década de oitenta, na área das linguagens, que levaram às profundas reformulações representadas pelas propostas curriculares para o ensino no país, desde a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o Ensino Fundamental, em 1998.

Tendo em vista tais discussões, acreditamos que o esforço para situar os futuros professores, em formação nas faculdades de Letras, no cerne do debate sobre o ensino de língua e literatura parece-nos reclamar uma atitude alerta, atenta aos conflitos internos, cujo equacionamento os próprios documentos oficiais têm deixado à responsabilidade dos setores encarregados da prática – produtores de materiais didáticos, responsáveis pelos projetos pedagógicos, professores em atividade. Isso parece ter conduzido à consolidação de algumas ênfases e esquecimentos, dentre eles o que diz respeito ao sentido da formação

literária para o projeto da formação escolar, como esperamos sublinhar na discussão subsequente.

Fundamentados nas pesquisas da Linguística Aplicada, não podemos negar que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Ensino Fundamental, 1998; Ensino Médio, 2000), abriram grande espaço à discussão dos conhecimentos linguísticos, mas não apresentaram nenhum avanço em relação ao ensino de literatura. Desta foi reconhecida certa especificidade, embora de modo significativamente discreto, uma vez que a perspectiva teórica preponderante parecia apontar na direção de uma abordagem múltipla e não hierarquizada das práticas de linguagem. Assim, a ênfase nas características distintivas da comunicação literária poderia soar como contraditória com o restante do documento e, acima de tudo anacrônica, uma vez que, no modelo de ensino a superar, os textos apresentados como exemplares dos usos linguísticos aconselhados eram, sobretudo, os literários. À literatura foi reservado lugar do *texto* – a unidade de ensino, entretanto mais um a disputar espaço na necessária abertura da escola à diversidade de gêneros textuais a que o aluno teria acesso.

O documento do Ensino Médio aprofundou tal tendência, quando alocou a Literatura na disciplina Língua Portuguesa e essa decisão levou a Literatura a um lugar ainda mais frágil: sem um espaço definido, inicialmente ficou a encargo do professor a administração do que se chamava de “conteúdo de Literatura”. E essa falta de clareza levou algumas escolas, inclusive, a excluir a literatura de seus currículos. Entender a necessidade de ampliação do repertório do aluno no que diz respeito aos gêneros aos quais terá acesso para ler, compreender e produzir diferentes textos, conferindo atenção àqueles que o insiram em práticas culturais e sociais de abrangência e relevância em seu tempo, foi, sem dúvida, um grande avanço no ensino de Língua Portuguesa na escola. Não obstante, é preciso reconhecer que este é também o ponto em que a legitimidade do ensino de Literatura se fragiliza nos discursos e nas práticas pedagógicas.

Em relação aos PCN de Ensino Fundamental e Médio, as OCNEM (2006) representam um passo para a conquista de um novo equilíbrio, depois do abalo sofrido com as propostas anteriores, tanto no que concerne à discussão sobre a especificidade do texto literário, quanto no que diz respeito à orientação dos professores sobre a seleção de obras e ao encaminhamento das leituras em classe. Apoiada em Candido, ali se encontra a defesa de uma concepção de

literatura *stricto sensu*, cuja função humanizadora repousa sobre o trabalho estético. Daí uma distinção entre obras literárias e manifestações culturais que aponta para as primeiras como objeto de ensino sobre o qual a escola deveria centrar seus esforços de trabalho, sem, no entanto, esquecer a importância de conhecer e levar em conta os enraizamentos estético-culturais de seus alunos, de forma a poder construir pontes entre seus gostos e práticas e a leitura de obras que compõem o repertório canônico da literatura brasileira, privilegiado como conteúdo curricular. A indicação para que se promova a leitura de obras integrais, em lugar da apresentação de fragmentos e textos curtos submetidos à lógica redutora da sucessão de estilos, traz marcada nesse texto uma mudança de ênfase que verificamos ganhar cada vez mais vigor nos estudos recentemente publicados no Brasil sobre ensino de literatura.

Trata-se de um movimento que, enfim, se coloca em paralelo com os deslocamentos ocorridos nas reflexões sobre o ensino de língua: o ensino conceitual deve ceder lugar para o procedimental; aqui, o saber sobre a literatura deve abrir espaço para a leitura literária propriamente dita. Com relação a este ponto, podemos dizer que começamos a presenciar certo consenso, nas reflexões acadêmicas. Um bom número de autores e publicações se alinham na reivindicação de que o trabalho com a literatura na escola esteja centrado no próprio processo de ler literatura, para o qual os conhecimentos em torno dela sirvam de apoio e não o contrário, como há muito tempo acontece nas salas de aula de Ensino Médio. O que se pode esperar desta nova tendência?

Seguindo numa linha de reflexão histórica em que o ensino de língua ora nos serve de elemento de comparação, ora de contraponto para o entendimento das possibilidades abertas para o de literatura, podemos nos lembrar dos muitos impasses pelos quais têm passado as propostas contidas nos documentos oficiais, com relação à inovação que se tem buscado implementar por seu intermédio. Como observa Signorini (2007), as orientações curriculares têm sido absorvidas por meio de processos complexos de adaptação em que nem sempre os horizontes mais amplos das proposições norteadoras chegam a ser transpostos para a produção dos materiais didáticos e para a prática concreta do trabalho docente. Nesse sentido, poderíamos observar que, no ensino de língua portuguesa, a virada na direção do aprendizado prático não poderia deixar, pelo menos em tese, de estar comprometida com a mudança de atitudes: deve-se

praticar a leitura e a escrita não como treino para a reprodução obediente de formatos linguísticos e discursivos socialmente aceitos, mas porque é pela efetiva apropriação e não pela contemplação das formas vigentes que os indivíduos passam a ter o poder de agir sobre elas. No entanto, já são correntes as críticas ao trabalho com gêneros discursivos numa perspectiva bastante prescritiva, que tende a fixar estruturas composicionais como regras de uso, se não apenas de memorização, a serem repetidas nos trabalhos escolares. Assim, sob o impacto da aparência que a mudança nos objetos de ensino oferece, observa-se uma tendência da escola para manter por meio de suas práticas uma função reprodutora e não transformadora.

Voltemos, pois, à questão sobre o que esperar da abordagem da literatura na escola, a partir do conjunto de documentos oficiais que temos. Reconheçamos, pelo percurso que acabamos de rememorar, que, diferentemente do que ocorre com as orientações para o ensino de língua, a apresentação da literatura como objeto de ensino nesses documentos tem oscilado fortemente e somente nas OCN parece ter encontrado uma direção um pouco mais firme. Da quase que pura teorização, carente de relevo e de indicações práticas, nos PCN de Ensino Fundamental, passou-se a uma espécie de neutralização nos PCN de Ensino Médio para, somente no último texto, alcançar, desde a estrutura formal do documento, em que ocupa uma seção inteira, do mesmo modo que a dedicada à Língua Portuguesa, um lugar de destaque e algumas propostas norteadoras. Assim, se perscrutamos a argumentação das OCN, e somente esta, parece-nos possível vislumbrar a projeção de um horizonte bastante amplo para o tratamento da literatura na escola -- nesse nível de ensino, pelo menos. A ênfase no aspecto procedimental da leitura literária obedece à evidência de que somente pela leitura direta dos textos pode-se chegar ao que a literatura pode proporcionar como experiência para o leitor. Somente por esta, submetida a um trabalho de socialização que tem na escola seu espaço privilegiado, pode-se esperar que os alunos de fato exercitem, com responsabilidade, interpretações do mundo por meio das obras, bem como das próprias obras.

Como no ensino de língua, não se trata do exercício por si mesmo, da aquisição de habilidades, técnicas ou hábitos e sim de uma formação que envolve atitudes, compromissos individuais e sociais, que só o engajamento estético e ético pode gerar. Entretanto, não é difícil reconhecer que são necessários muitos

esforços para que uma dinâmica como essa seja não somente admitida como desejável, mas efetivamente perseguida como desafio didático, por parte dos docentes em exercício. A coexistência de orientações curriculares discrepantes para os diferentes segmentos do ensino é, sem dúvida, um dos problemas a merecer atenção, mas já sabemos que também não devemos ignorar a força das próprias tradições na resistência a mudanças com certo poder de impacto sobre valores essenciais da instituição educacional.

### **1 - A formação do leitor na escola: há formação do leitor na escola?<sup>1</sup>**

Um breve percurso sobre a formação do leitor na escola mostra a obsolescência do tratamento que os estudos literários aí têm tido e aponta para a ausência de interlocução desta instituição com as recentes pesquisas acadêmicas na área. No Ensino Fundamental I, a escola se aproxima do texto publicado para crianças e a seleção de textos para trabalho em sala passa por critérios, antes de tudo, pedagógicos, ligados ao desenvolvimento da capacidade de decodificação e, por meio desta, ao apoio que a aquisição da leitura e da escrita oferece para todo o trabalho escolar. Assim restringida em sua função, acata-se da literariedade o lúdico mais acessível que ela tiver a oferecer. Entretanto, deve-se reconhecer que, mesmo com as limitações observadas, este segmento de ensino normalmente oferece ao aluno o maior contato com o texto literário se comparado ao restante de seu percurso escolar.

No Ensino Fundamental II, o professor, oriundo do curso de Letras, teve em sua formação bagagem teórica para análises em diferentes linhas da teoria literária, mas, salvo algumas realidades, dificilmente discutiu como aproximar aquele texto do aluno escolar. Em alguns cursos, a disciplina Literatura Infantil e Juvenil sequer faz parte do currículo. Além disso, nessa fase de ensino, outro complicador se apresenta: quem é esse leitor que lhe chega? Não nos esqueçamos de que é aquele menino cujo acesso ao texto se fez pelo critério

---

<sup>1</sup> Parafrazamos aqui o título do artigo “A arte literária na universidade” (1981), de Lígia Chiappini, e um de seus subtítulos, que marca com perplexidade a questão: Há arte literária na universidade?” Pelas imbricações entre o processo da instituição formadora dos professores e a dos alunos, acreditamos que cabe aqui a transposição da questão tratada pela autora, a que ainda aludiremos.

pragmático da formação para a leitura em geral, ao lado da exploração de uma superficial ludicidade. Complica-se mais o quadro uma vez que o mercado editorial brasileiro ainda não se acertou bem com a produção que aqui chamaríamos de juvenil: a escola traz aos alunos os textos curtos, tendo como suporte majoritariamente o livro didático; e como abordagem a análise dos fenômenos materiais da linguagem, excluindo-se destas discussões as transgressões próprias da literatura.

No Ensino Médio, já constituída como disciplina escolar, a literatura toma corpo em sala de aula por meio da historiografia literária e da biografia dos autores. O acesso ao texto literário é mediado por esses conceitos e o que se materializa como conteúdo são as escolas literárias. Não se pode esquecer que o aluno que chega ao Ensino Médio frequentemente não teve processo bem sucedido nos estudos literários, no entanto espera-se dele competência como leitor literário, para dar conta da complexidade de textos, normalmente apresentados em fragmentos ou ainda em romances e poemas em cujo universo não foi iniciado. A literatura torna-se, assim, um enigma indecifrável, ou, em caráter mais objetivo, uma lista de características que, pela reunião da categorização didática com a medianidade, não faz sentido para um aluno cuja capacidade de acessar informações em tempo real torna esse conhecimento irrisório e dispensável. Acrescente-se a isso a falta de apelo externo para a participação no diminuto grupo dos literariamente letrados de nossa sociedade, pouco afeita a essa tradição, restrita a uma elite intelectual bem mais reduzida do que a social. Por maior que seja o prestígio remanescente da arte literária nos meios acadêmicos, conhecer as grandes obras literárias da cultura brasileira não parece oferecer aos jovens grandes perspectivas para o reconhecimento entre os iguais, para o que a leitura de *Best Sellers* ou o acompanhamento de outras produções como séries, *animes*, etc, de ampla difusão, parece servir melhor.

O aluno da licenciatura em Letras hoje tem em sua bagagem forte influência dessa cultura midiática, realidade que o coloca em um lugar de abertura e ampla identificação com o público escolar. A percepção de que a mudança de paradigma social nas comunidades escolares traz implicações e necessária revisão de práticas pedagógicas não passa despercebida para um grupo de universitários cujos passos no ensino superior foram inaugurados em meio a uma já bastante discutida tradição acadêmica de cristalização dos saberes; um público

que ainda não se reconhece na tradição acadêmica e reclama essa desidentificação, questionando os saberes ali encontrados, e a constituição do cânone literário é uma das principais frentes de crítica do alunado, o qual se declara leitor das sagas e *Best Sellers*, reivindicando espaço para sua experiência leitora em seus estudos. E a universidade, que antes só precisou pensar na tarefa de ensinar, vê-se agora implicada em refletir sobre o *aprender* – o que os alunos aprendem? De que precisa ela, universidade, aprender para conseguir lançar-se à “aventura do pensamento junto com os alunos”, nas palavras de Candido? (2002, p. 314). Um dos núcleos mais resistentes a atravessar pela reflexão é, sem dúvida, a suspeita, nem sempre abertamente confessada, de que não haveria real diferença ou vantagem em ser educado pela literatura *stricto sensu*, em relação a produções de teor artístico em múltiplas linguagens, tendo o verbo como componente mais ou menos essencial para a produção de sentido. Esse é, portanto, um ponto chave para início de conversa com os alunos. Trata-se de uma questão válida em nossa contemporaneidade, com base tanto na experiência real dos atuais receptores e intérpretes das produções culturais quanto, como vimos, partindo dos debates inerentes ao próprio campo de estudos a que, tendo ou não a concordância dos estudiosos da literatura, acabam por pertencer atualmente os estudos literários – o das “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, na poderosa formulação das OCN. Por isso mesmo, o trabalho em torno dela deve fundamentar-se em investimento teórico, mas não pode apoiar-se somente nele. É preciso experimentar e pesquisar na prática. Nas próximas seções apresentaremos esses dois movimentos e suas contribuições para a reflexão sobre a formação de leitores-professores em serviço.

## **2 - Por que e como ensinar literatura**

Diante de certo impasse do ensino de Literatura e da ausência de políticas que sustentem a ideia de que arte literária deve ter espaço na escola, alguns teóricos, no Brasil, bem como no estrangeiro, começam a esboçar o incômodo dessa lacuna. Em nosso país, Antonio Candido, em “O direito à Literatura” (1982), comenta que nos dias atuais atingimos um grau elevado de racionalidade, evoluímos muito em comparação com eras passadas, temos a oportunidade de resolver problemas sociais, já que a tecnologia está tão avançada, porém, temos

a possibilidade de negligenciar questões muito caras. Afirmar que são reconhecidos os direitos às necessidades básicas, mas o direito à cultura não comparece no rol de prioridade. O autor termina sua reflexão afirmando a luta pelos direitos humanos e colocando a literatura nesse mesmo patamar de bem: “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)

Em um artigo intitulado “A arte literária na universidade” (1981), Lígia Chiappini traça um interessante histórico sobre o lugar das artes na instituição universitária, tomando como exemplo emblemático a USP, para constatar que, embora por razões opostas, a universidade brasileira tem se mantido fechada à contribuição da arte propriamente dita. Primeiramente elevada à categoria de “monumento” indecifrável e intocável a não ser pelos membros da elite intelectual e social, ela passa, nas décadas desenvolvimentistas e pragmáticas de 60 e 70, à condição de “adorno, supérfluo e um tanto *démodé*”, cabendo, portanto, marcar com perplexidade a permanência de sua ausência nesta instituição responsável por formar os cientistas, os profissionais liberais e os professores, responsáveis pela formação escolar:

Na universidade, [...] não há lugar para a arte da palavra, pelo contato da qual os homens reaprendem o uso excessivo da linguagem, para inventar formas menos bloqueadas da falar ao outro.

Nesse contexto, a arte literária mal começa a existir, já pede desculpas, porque mesmo naqueles que, dentro da universidade, gostariam de encontrar para ela um espaço real, introjetam o desprestígio e a culpa da invenção. [...]

Assim, um curso de Letras, que deveria propiciar o nascimento e o amadurecimento das artes da palavra, é um lugar onde se escreve para provas, onde se lê para nota, se disserta no vazio, para um interlocutor artificial – o professor – sobre textos de que é preciso falar antes de deixá-los falar a nós [...]. (CHIAPPINI, 2005, p. 190-191)

Em 1984, o volume *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*, organizado por Regina Zilberman, reuniu autores, dentre os quais a própria Lígia Chiappini, Marisa Lajolo, Ezequiel Teodoro da Silva e outros que, em 2009, por ocasião das comemorações do vigésimo quinto aniversário dessa histórica coletânea, novamente se debruçaram sobre questões ainda e sempre vivas sobre a difícil relação entre a escola, o ensino e a literatura. Juntando-se a nomes que despontaram ao longo desse período de um quarto de século como intelectuais dedicados à reflexão teórica e às iniciativas de formação de leitores e profissionais da leitura, tais como Maria da Glória Bordini, Graça Paulino, Rildo

Cosson, Tania Rösing e outros, Zilberman e seus companheiros da década de oitenta pronunciavam-se novamente sobre *Escola e leitura*, apontando em subtítulo, no contexto atual, uma *velha crise, novas alternativas*. Na primeira dessas publicações, Zilberman já dirige nossa atenção para um dos focos de sua crítica ao tratamento escolar da literatura até hoje (Ver Zilberman, 2003): a tensão entre o funcionamento social da literatura e sua presença e apropriação na sala de aula, incorporada como material didático. A autora defende então o contato direto com as obras como forma de trazer para a escola a dinâmica própria da comunicação literária:

A proposta de que a leitura seja reintroduzida na sala de aula significa o resgate de sua função primordial, buscando sobretudo a recuperação do contrato do aluno com a obra de ficção. Pois é desse intercâmbio, respeitando-se o convívio individualizado eu se estabelece entre o texto e o leitor, que emerge a possibilidade de um conhecimento do real, ampliando os limites – até físicos, já eu a escola se constrói como um espaço à parte – a que o ensino se submete. (ZILBERMAN, 1985, p.21)

Tantos anos depois, a autora ratifica, a partir da discussão de algumas novas premissas teóricas, uma função primordial da leitura direta das obras literárias no contexto da formação individual e escolar. Para Zilberman, uma vez que a relação dos homens com o mundo deve ser entendida como uma “leitura” do mesmo, a cultura, e a linguagem verbal que a sustenta, configuram-se como a codificação dessa relação interpretativa. A autora chega por aí à afirmação da escrita e da leitura literária como exercício essencialmente humano por recuperar em seu desdobramento o gesto original de construção do sentido do mundo, grandioso, porém limitado, como tudo o que é humano:

Assim sendo, se ler conformava de antemão o relacionamento original do indivíduo com o mundo circundante, a expansão de sua prática demanda a metamorfose daquele em um texto, imagem derradeira da aspiração de soberania do ser humano sobre o ambiente que o rodeia. Porém, nesta conversão, o real não se dobra, senão que emerge mais uma vez na sua obscuridade de origem, reclamando um desvelamento.

Verifica-se em que medida a leitura da literatura reproduz a convivência com o mundo exterior, também essa uma modalidade de lê-lo. (...) Nesse aspecto, a obra de ficção, fundada na noção de representação da realidade, exerce tal papel sintético de forma mais acabada, fazendo com que leitura e literatura constituam uma unidade que mimetiza os contatos materiais do ser humano com seu contorno físico, social e histórico, propondo-se mesmo a substituí-los. (ZILBERMAN, 2009, p 32-33)

Esses poucos exemplos permitem marcar que há certa insistência de estudiosos brasileiros, não ouvida na universidade e pouco repercutida na escola, sobre a necessidade de que a literatura esteja presente nas instituições

formativas de forma concreta, isto é, como objeto de leitura e não apenas de abordagem externa.

Citemos agora algumas vozes no cenário internacional que nos últimos anos vêm defendendo os mesmos princípios. Em *A literatura em perigo* (2010), Todorov aponta as relações escolares e a pedagogização da literatura como responsáveis por um perigo de essa arte se distanciar definitivamente do leitor em formação. Aponta para o fato de que tanto a tradição dos estudos históricos e biográficos que privilegia o contexto externo às obras como o estruturalismo e suas superespecializadas análises textuais deram margem a apropriações equivocadas da literatura na escola, uma vez que os estudantes entram em contato com o universo literário não pela leitura do texto, mas por alguma leitura crítica, de teoria ou história literária. Acontece assim certa “mediação” disciplinar e institucional entre literatura e leitor que distorce as relações fundamentais que a escola deveria se preocupar em garantir, entre o leitor e o texto. Analisando as orientações curriculares em vigor em seu país para os últimos anos escolares, afirma:

O conjunto dessas instruções baseia-se, portanto, numa escolha: os estudos literários têm como objetivo primeiro o de nos fazer conhecer os instrumentos dos quais se servem. Ler poemas e romances não conduz à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas, tradicionais ou modernas. Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos. (TODOROV, 2009, p. 26-27)

Para o teórico, entretanto, esse impasse instalou-se na universidade, no momento da formação desses professores: “antes de se tornarem professores, eles foram estudantes” (TODOROV, 2006, p. 35). E postula ser necessário rever a tendência a transpor para a formação escolar as mesmas formas de análise praticadas nos cursos de Letras:

O Ensino Médio, que não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo [do ensino superior]; o que se destina a todos é a literatura, não os estudos críticos literários. É preciso então ensinar aquela, e não estes últimos. (TODOROV, 2006, p. 41).

Antoine Compagnon aponta preocupação também com a vulnerabilidade do lugar da literatura e nos faz entender que este não é um fenômeno exclusivo de nossa cultura, e muito menos se limita ao espaço escolar, mas que as reações de outras nações já se mostram mais densas. Aponta que essa fragilidade contribui indelevelmente para a dificuldade de se formar leitores literários críticos em um

contexto em que o lazer do alunado se volta às ofertas digitais, imediatistas, sem compromisso de demanda de concentração e introspecção, requerida pela leitura literária. Assinala ainda que a literatura sofre concorrência de muitas outras frentes e que não é detentora de monopólio sobre as decisões humanas, entretanto, afirma que essa manifestação artística continua com “muitos poderes”, que seu lugar está assegurado, encerrando o volume com a defesa de uma de suas prerrogativas inquestionáveis: “O exercício jamais fechado da leitura continua o lugar por excelência do aprendizado se si e do outro, descoberta não de uma personalidade fixa, mas de uma identidade obstinadamente em devenir” (COMPAGNON, 2012, p. 72).

Podemos perceber que os encaminhamentos teóricos apontados até aqui se dirigem ora à escola, ora à constituição social do lugar da cultura e da literatura como manifestação artístico-cultural, assim como os documentos oficiais, apontando ainda com muita cautela a questão da formação inicial e seu papel na construção do profissional professor. Em outras palavras, os documentos oficiais apostam na formação continuada para repensar a formulação do currículo, e os teóricos que tratam da crise do ensino de literatura abarcam as discussões e o perigo de negligenciar importante manifestação, no entanto nem sempre conseguindo apontar na universidade e em seu papel de formadora o lugar de produção dessas lacunas. Como desejaria Ligia Chiappini, necessária seria a tentativa de encontrar o lugar da arte literária no processo de formação do leitor literário, aluno da licenciatura em Letras, por meio de “uma nova concepção de ensino e de aprendizagem mais adequada à vida, uma nova pedagogia para a arte uma nova concepção de arte para a educação”. (2005, 193). A constatação de que a escola não forma leitores literários não se mostra capaz de resolver uma questão, cujo processo começa antes de esse professor adentrar a esfera da escola.

### **3 - Desafios da formação inicial**

O PIBID é um programa de formação inicial de professores, que se destina à identificação dos licenciandos com a carreira docente, por meio da participação direta em atividades didático-pedagógicas desde o início da licenciatura. Coordenando um projeto vinculado ao curso de Letras da UFRJ e voltado para

experiências de formação de leitores literários na escola, temos a convicção de que nosso trabalho, se não serve para resolver as várias tensões e dificuldades relacionadas com tal objetivo, presta-se a impulsionar seu questionamento por parte da equipe, nos processos de elaboração e realização de atividades de mediação de leitura que promovemos. Nesta seção, gostaríamos de oferecer um breve esboço sobre os desafios que temos enfrentado na tentativa de perseguir nossas convicções, em consonância com vários dos autores aqui mencionados e outros, a respeito da necessidade da presença e do trabalho com o texto literário propriamente dito na sala de aula. Sabemos que se trata de um projeto que deve buscar a formação do professor como leitor para sua atuação como formador na instituição escolar. Apesar das dificuldades, acreditamos que é possível quebrar o círculo vicioso que alimenta na escola a transmissão distanciada de verdades que se antecipam à descoberta dos textos, como corolário do tratamento frio e distante que impera nas discussões acadêmicas da universidade, em que o indivíduo leitor muitas vezes é desencorajado a comparecer, ficando o aluno respeitador e repetidor das vozes consagradas da crítica. Nossas experiências evidenciam que é preciso, na totalidade dos casos, formar o leitor-professor em serviço. Apresentamos em seguida algumas análises ainda incipientes de produções dos licenciandos que podem iluminar essa constatação.

Trataremos agora das cartas de interesse que os candidatos às vagas do projeto foram convidados a apresentar como exigência para a seleção. Como indicação, pedimos que se pronunciassem sobre o interesse em fazer parte do projeto, tendo em vista dois de seus aspectos principais: o fato de tratar-se de um trabalho voltado para a formação docente e, em segundo lugar, o de estar destinado à formação do leitor literário. Tomando o conjunto de escritos apresentados pelos candidatos aprovados na seleção de fevereiro de 2014, em que tivemos a entrada de 27 dos trinta graduandos que passaram a compor a equipe, temos um panorama que pode ser descrito com base em quatro categorias: a) cartas que abordam o interesse do projeto para a formação docente em geral; b) cartas que falam da leitura como formação para cidadania, ou mencionam os benefícios da leitura, sem especificação a respeito da literatura; c) cartas que assinalam uma lacuna na formação escolar ou em Letras no que diz respeito à formação do professor para o ensino de literatura; d) cartas que apresentam alguma visão sobre o caráter formativo da leitura literária.

Nesse universo, a quase totalidade dos candidatos pronunciou seu interesse pela formação para o magistério na escola básica, em alguns casos destacando como positiva a abertura de uma nova alternativa de aprofundamento nos estudos, não restrita à pesquisa teórica, como no PIBIC. Por outro lado, parece-nos significativo que um terço dos alunos não tenha sequer mencionado, como foi explicitamente solicitado nas orientações para a elaboração da carta, seu interesse pela leitura literária e/ou pelo trabalho com esse objeto de ensino. O que pensar de tais sinais? Talvez caiba inferir que, para esses alunos de Letras, em sua maioria já além do terceiro período, o texto literário não foi algo com que se conviveu, na escola ou fora dela, de modo que fosse possível trazer à luz boas memórias de formação que pudessem estimular o desejo pelo trabalho docente nessa área.

Ao lado dessa ausência de inscrição vivencial, pode-se supor algo de outra ordem, operado pela imponência com que os discursos de autoridade da crítica e da teoria circulam nas aulas de Literatura da universidade: um certo silenciamento dos que não dominam os conceitos ou não sabem fingir que os dominam pelo uso de um jargão, ao mesmo tempo sugestivo e impreciso, que pode passar como tentativa de elaboração analítica. Diante da incapacidade para fazê-lo, o aluno escolheria se calar. Parecendo corroborar tal hipótese, observamos que um terço dos alunos demonstrou postura crítica diante da absoluta falta de articulação entre as disciplinas de Literatura na universidade e a realidade do ensino, mencionando o contraste entre esse distanciamento e a aproximação das disciplinas de Linguística e Língua Portuguesa com a discussão da prática docente. Para esses alunos, a participação no projeto significaria a possibilidade de completar a formação lacunar do curso no que tange ao ensino de literatura. Tendendo a dar razão aos licenciandos que assim veem a estrutura de seu currículo, bem como a atitude da maioria de seus professores, preocupa-nos a atribuição de semelhante papel a um projeto que só pode atender a uma parcela muito reduzida do contingente de alunos dos cursos de Letras.

Por fim, dadas as orientações claras para a apresentação da carta, não pode deixar de ser impactante que somente um terço dos alunos tenha se disposto a discorrer de alguma forma, seja por meio de elaborações teóricas ou pelo relato de experiências vividas, sobre o caráter formativo da leitura literária. Seria o caso de investigar se faltaria convicção ou coragem para abordar esse assunto, talvez

considerado complexo demais para a escrita de uma carta em que se deveria falar de si e dos próprios projetos.

Tal panorama, somado à avaliação que temos feito das propostas surgidas no âmbito da equipe para o trabalho escolar, das quais não teremos oportunidade de tratar neste artigo, tem-nos levado a considerar, cada vez mais, que a formação no projeto passa necessariamente pelo investimento da equipe em leituras literárias compartilhadas. Apostar na potência do acontecimento da leitura no próprio seio desta equipe de trabalho afigura-se como uma possibilidade para tornar concreta para a maior parte dos licenciandos uma experiência que, se não tiveram até aqui, por todas as limitações das circunstâncias em que fizeram a sua trajetória de formação, não poderão mediar para que outros a conquistem. Assim, soma-se ao empenho teórico e metodológico, um movimento que deve pôr sistematicamente na cena da formação o texto literário. Não apenas na escola a literatura deve ser objeto de um fazer, incluir-se em oficinas de leitura em que o trabalho do leitor seja privilegiado. Também na universidade é preciso investir nessa direção, como nos adverte Lígia Chiappini.

O reconhecimento de que o legado literário da nossa e de outras culturas não pode ser negado ao aluno é o motor para a transformação da realidade do ensino de Literatura na universidade e na escola hoje. Necessário se faz pesquisar a realidade do letramento literário dos alunos, a começar por aqueles que hoje estão em processo de formação, que serão os formadores de leitores, a fim de problematizar práticas em vigência na escola que têm afastado os alunos da cultura literária. Parafraseando Zilberman, precisamos também aprender com a Literatura, em vez de termos apenas a pretensão de ensiná-la. O texto literário é fonte inesgotável de saberes de si e do outro, e o aluno não pode ser privado dessa experiência.

### **Referências bibliográficas**

CANCLINI, Néstor Garcia. **Consumidores e cidadãos**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2010.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

\_\_\_\_\_. Discurso de paraninfo. *In.: Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades / Ed.34, 2002.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2005.

LEITE, Lígia Chiappini M. **Reinvenção da catedral**. São Paulo: Cortez, 2005.

**PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**: Ensino Médio – MEC, 2000.

**PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**: língua portuguesa – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SARLO, Beatriz. **Tempo presente**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

SIGNORINI, Inês **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa na formação de professores**. São Paulo: Mercado de letras, 2007.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

ZILBERMAN, Regina.(org) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985

ZILBERMAN, Regina & ROSSING, Tania. **Escola e leitura -- velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

**Artigo recebido em:** 16 de dezembro de 2014

**Artigo aprovado em:** 30 de março de 2015

**Sobre as autoras:**

**Ana Crélia Dias** é professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura infantil, literatura brasileira, educação e letras.

**Maria Fernanda Leite de Oliveira** é doutora em Letras (Letras Vernáculas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2000). É professora adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo, lecionando desde 2011 na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente seus estudos estão voltados para a Literatura Infantil e Juvenil e o ensino de literatura.