



Autor e leitor: identidades do professor de Literatura em formação – experiências com o estágio supervisionado em Letras

Author and Reader: Pre-service Literature Teacher's Identities
– Experiences with Supervised Internship in the Letras Program

Autor y lector: Identidades del profesor de Literatura en formación
– experiencias con las prácticas supervisadas en Letras

Ana Crélia Penha Dias

Universidade Federal do Rio de Janeiro

André Luís Mourão de Uzêda

Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Maria Coelho Araripe de Paula Gomes

Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo

No painel educacional brasileiro, o estágio supervisionado reflete questões de lacuna da formação inicial e de antecipação dos problemas da profissão docente. Neste cenário, professores regentes de estágio precisam atuar também na formação dos licenciandos e, no trato com a literatura, é necessário potencializar a dimensão de leitor literário e de autor das práticas pedagógicas que serão realizadas. Este artigo traz reflexões acerca dessa experiência com formação de futuros professores de Literatura e propõe alguns caminhos para pensar a relação do licenciando com a leitura literária e com a ocupação de um espaço de autoria de seus trabalhos na escola. Para isso, serão apresentados relatos de duas experiências com estágio supervisionado em Letras no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Estágio supervisionado, ensino de Literatura, formação de professores.

Abstract

In the Brazilian educational context, the supervised internship reflects questions about the lack of initial education and the anticipation of problems related to a teacher's job. In this scenario, internship supervisors must also act in the training of pre-service teachers and, regarding literature, they have to enhance the roles of teachers as literary readers and authors of pedagogical practices. This article reflects on an experience in the education of future Literature teachers and proposes some ways to think about the relation among prospective teachers, reading literature



and the appropriation of an authorship space at school. To do so, we will present reports of two experiences of supervised internship in the Letras Program at the Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Keywords: Supervised internship, teaching literature, teacher's education.

Resumen

En el panorama educativo brasileño, el periodo de prácticas supervisadas refleja cuestiones de vacíos en la formación inicial y de anticipación de los problemas de la profesión docente. En este escenario, los tutores de la supervisión necesitan actuar también en la formación de los alumnos del grado y, respecto al tratamiento de la literatura, es necesario potenciar la dimensión del lector literario y del autor de las prácticas pedagógicas que se realizarán. Este artículo refleja acerca de esa experiencia con la formación de futuros profesores de Literatura y propone algunos caminos para pensar la relación del alumno en formación con la lectura literaria y con la ocupación de un espacio de autoría de sus trabajos en la escuela. Así, se presenta la discusión a través del relato de dos experiencias referentes a prácticas supervisadas en Letras realizadas en el Colégio de Aplicação de la Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Palabras clave: Formación supervisada, enseñanza de la literatura, formación docente.

Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.

Cora Coralina

Introdução

O estágio supervisionado dos cursos de licenciatura vive muitas vezes a antecipação da precarização com o qual a futuro profissional terá que lidar. À parte dessa realidade muito frequente, precisamos refletir sobre quais seriam as bases para a realização de uma experiência condizente com a necessidade da formação inicial na área, em situações reais de aprendizagem, em que o diálogo teoria-prática se faça como discurso de construção de saberes entre a universidade e a escola, entre licenciando, professor regente e professor da Prática de Ensino. Isto é, adentrar a escola durante o estágio, se por um lado põe um grande desafio em relação ao reconhecimento da realidade educacional brasileira, em especial da rede pública de ensino, por outro, precisa oportunizar a participação do licenciando em ações de construção coletiva que visem à mudança do quadro de precariedade, convocando neles, no momento inicial de formação, atitude de sujeito diante da condição de professor. O cenário atual no Brasil exige uma formação de luta pela manutenção do direito à educação pública, e essa necessidade é anterior a qualquer especificidade curricular; paralelamente, as questões curriculares demandam muito num tempo em que imposições de uniformização de currículo sem o necessário debate, também convocam o olhar para a formação específica.

Neste artigo, pretendemos fazer uma reflexão acerca da formação em Letras, do ponto de vista do estágio supervisionado, não só do que significa construir com o licenciando,



em nível macro, uma prática pedagógica que seja ao mesmo tempo uma experiência em que ele se forma como professor, mas também o lugar em que ele crie, com os professores regentes e no diálogo com estudantes, novos saberes que propiciem transformações necessárias à educação básica. Em nível mais específico, procuramos entender como esse percurso na escola pode ser, para o estudante da licenciatura, também um espaço privilegiado de sua formação como leitor literário.

1. Professor de Língua Portuguesa. Apêndice: Literatura

Iniciando nossas reflexões, buscaremos nos aproximar de alguns conceitos pertinentes à discussão proposta. Quando tratamos de currículo, na realidade brasileira, remetemos nossos esforços constantemente ao rol de conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula e não a um orientador político-pedagógico-filosófico de nossas práticas. Pensando em conteúdo e formação, mais uma vez nos confrontamos com uma realidade que em geral não é muito generosa, nem em seus propósitos, nem nos resultados: pensando currículo como lista de conteúdos, essa realidade escolar costuma conceber formação como transmissão de conteúdos, quase sempre de forma unilateral. Um currículo organizado em disciplinas que segmentam o conhecimento e o concebem como gama conteudística colocará a literatura em um lugar de apêndice nas aulas de Língua Portuguesa. Antes de avançar, precisamos esclarecer que não há aqui a defesa de separação entre ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Fundamental. Colocamos em discussão o espaço da literatura num currículo em que ela não é disciplina, numa concepção em que o currículo se organiza em eixos de áreas de conhecimento que se organiza em torno de conteúdo. O lugar da literatura nessa lógica é o de algo supérfluo, ao qual o estudante pode ter acesso esporádico, e que pode servir a propósitos linguísticos apenas, na maioria das práticas.

A escola brasileira quase sempre traz um retrato muito fragmentado da formação literária, e a formação inicial – em Pedagogia, para os professores das séries iniciais e, em Letras, para os do Ensino Fundamental II e Ensino Médio – não tem conseguido estabelecer relações profundas entre os lugares de ser leitor e ser leitor especializado, e esse descompasso se reflete na Educação Básica, direcionando o professor para, principalmente, um dos dois caminhos: reproduzir o discurso elitizado da Literatura como um conhecimento acessível a poucos ou repetir o ensino que recebeu na escola, quando estudante, realidade já denunciada desde a década de 1970 por autores como Ligia Chiappini e Osman Lins, dentre outros, e revisitada mais contemporaneamente por Todorov e Compagnon.

A manutenção, na universidade, de uma estrutura curricular que subtrai os espaços de relação mais aprofundada com a licenciatura, em que a formação para a docência assume lugar desprivilegiado, coloca ao encargo do estágio supervisionado uma tarefa para além de orientação de estágio, que é a de oferecer a bagagem de conteúdo com a qual o licenciando terá que lidar para planejar sua aula e colocá-la em prática, em situação real de ensino-aprendizagem. Portanto, não se trata apenas de pensar como precisa acontecer a transposição didática, mas muitas vezes de apresentar o conteúdo que compõe o programa escolar.



Em realidades que se constituem como exceção no painel educacional brasileiro, como as escolas federais e, especialmente os Colégios de Aplicação, os professores regentes dispõem de mais tempo para esse tipo de atuação. Entretanto, essa não é a realidade da maioria das escolas e, na ausência de amparo às lacunas da formação, os licenciandos podem tender à repetição de práticas que nem sempre se arvoram a uma formação mais complexa e crítica dos estudantes da Educação Básica.

Na reprodução de um ciclo em que se privilegia a metalinguagem e a memorização dos conteúdos para responder a instrumentos de avaliação – quase sempre externa e de ampla abrangência –, encontramos a Literatura em encruzilhada de propósitos de ensino diferentes, mas complementares em sua pouca eficácia para formar leitores: um lugar do texto como mais um gênero do discurso, a ser utilizado para fins de compreensão em torno da forma; ou como pretexto para práticas de estudos linguísticos. Em ambos os casos, a experiência estética de diálogo entre leitor e texto desaparece em detrimento de uma abordagem superficial. O trabalho do estágio supervisionado, portanto, está também no lugar de formação inicial do licenciando e, no caso do futuro professor de Literatura, vem responder também por leituras e reflexões que foram subtraídas dele desde a escola básica em que foi estudante.

2. Considerações acerca da atuação do professor-autor: experiências com a produção de material didático no Estágio Supervisionado em Letras

Tecer considerações sobre a formação inicial de professores junto ao estágio supervisionado passa, necessariamente, pela reflexão política da prática docente. Educar, como já lembrava Paulo Freire (2011), implica tomar uma posição com relação ao mundo. O educador, portanto, não é – nem pode ser – um agente neutro, mas compromissado com um determinado posicionamento político. Tomando como princípio o engajamento com o mundo, deve o professor em formação assumir-se enquanto agente de transformação social alinhado a um discurso ideológico e que, como tal, precisa encontrar modos de agir que o coloquem na posição autoral de suas próprias práticas, saberes e fazeres docentes.

Nesses termos, partimos para a reflexão da atuação do professor-autor, que entende a construção do seu currículo no cotidiano da sala de aula, a partir da diversidade de saberes e experiências compartilhadas pelos seus estudantes e na multiplicidade de realidades de mundo em que seus estudantes se encontram em vias de construção (OLIVEIRA, 2013). Considerando-se a especificidade das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, a centralidade do texto que dinamiza o andamento da aula nos confronta diariamente com a posição da *escolha*: seja de temáticas, de gêneros textuais, de autores, de recortes, os quais são por nós selecionados para este ou aquele fim conforme a dinâmica disposta em cada turma com seu perfil singular de alunado e as situações cotidianas próprias da prática pedagógica.



O estágio curricular supervisionado propicia, para a maioria dos graduandos nas mais variadas áreas de licenciatura, a primeira oportunidade de retornar à sala de aula não mais na posição de estudante. Considere-se, entretanto, a particularidade deste lugar, que ainda não é o de professor. Antes, cabe-lhe a posição ambivalente de um professor-estudante que, com curiosidade, observa desse entrelugar a postura dos alunos e do professor, o que lhe possibilita vislumbrar a situação da sala de aula de modo privilegiado, tomando, ora o ponto de vista do professor, ora o do aluno. Esta singularidade de percepção dá-lhe a oportunidade de entender a dinâmica da “dodiscência” (FREIRE, 1996, p.89) da maneira mais potente possível, primeiro passo a ser destacado na construção da sua identidade como professor-autor.

O conceito da “dodiscência” compreende a mutualidade da construção do conhecimento de maneira não hierárquica entre professores e estudantes, em uma relação horizontalizada no compartilhamento dos saberes. É ela a base para que o professor construa seu projeto didático, metodológico e curricular de modo mais adequado à realidade de seu alunado. Quando afirmamos que o currículo se constrói no cotidiano, partimos justamente de uma concepção de educação “dodiscente” para explorar as abordagens e estratégias de ensino adequadas à realidade de nossas salas de aula. Mediante o perfil de uma turma cujos alunos se tratam de maneira agressiva entre si, a título de exemplo, é papel do professor trabalhar o tema do respeito, o que pode ser feito pela seleção de textos com os quais poderá mobilizar discussões com os estudantes, ou ainda promover atividades em grupo que trabalhem o espírito da colaboração em vez da competitividade, quando no caso de turmas que disputem entre si as melhores notas.

Essa prática pedagógica só nos é possível quando temos a liberdade autoral de construirmos os nossos próprios currículos cotidianamente em nossas aulas. Não quer isso dizer que o professor seleciona conteúdos curriculares a seu bel-prazer, escolhendo os que lhe apeteçam por gosto pessoal e excluindo aqueles que julga serem menos interessantes ou desgostosos para si – argumento a que defensores da uniformização do ensino por bases curriculares ou do polêmico e inconstitucional projeto de lei “Escola sem partido” recorrem para falsamente promover uma educação “equilibrada” e “neutra” para todos, equalizando os “níveis” de conhecimento entre os estudantes de uma mesma série/ano. Na realidade, o que se propõe e defende aqui é a articulação dos conteúdos curriculares às circunstâncias impostas na espontaneidade do labor pedagógico, entendendo a formação educacional de nossos estudantes para muito além do conteúdo curricular explorado pelas mais diferentes disciplinas.

Na falsa defesa por um equilíbrio equânime do que é ensinado nas várias escolas públicas no cenário nacional (desconsiderando-se as diferenças de realidade entre uma escola de zona rural ou urbana, de realidades sociais díspares, como de bairros nobres e de bairros de periferia, ou ainda as particularidades de uma comunidade ribeirinha, quilombola ou sertaneja), estratégias de uniformização vêm sendo aplicadas ao longo da história da educação brasileira. Para além dos documentos oficiais que visam à isonomia e uniformidade do currículo, tais como a necessária Lei de Diretrizes e Bases de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 e a Base Nacional Curricular Comum, que



vem sendo (re)formulada nesse momento, para além da nova proposta de Ensino Médio imposta pelo atual governo federal, destacamos para este trabalho os programas voltados para a produção e distribuição de livros e materiais didáticos enquanto limitadores de uma prática efetivamente autoral na atividade profissional docente.

Há que se problematizar o papel do livro didático como instrumento de mediação da prática pedagógica. Não se trata de defendermos aqui a extinção do livro didático, ou reduzirmos a sua importância para a prática das tarefas pedagógicas mais comuns, como a leitura de textos, sistematização de conteúdos e de conceitos importantes e a realização de atividades e exercícios de fixação sobre os temas abordados em cada unidade/capítulo. Ao contrário, há que se valorizar a iniciativa de programas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por exemplo, pela ação de distribuição de livros didáticos gratuitamente para as escolas públicas de todas as regiões do país, que em muito contribuiu para a democratização da educação pública. No entanto, é importante questionarmos sobre a centralidade ocupada pelo livro didático e materiais apostilados em nossas aulas, cujo projeto curricular é pensado por terceiros, retirando, muitas vezes, a autoria do trabalho docente a ser desenvolvido com nossas turmas.

Também não podemos perder de vista a exploração mercadológica movimentada pelo programa, que mobiliza a maior parcela de lucro de grandes empresas do ramo editorial, fazendo da educação um negócio rentável e a serviço do capital. Quando o interesse envolvido visa ao lucro e não de fato ao aprimoramento do ensino e da aprendizagem dos estudantes da rede pública, não espanta que alguns desses materiais, mesmo que passando pelo crivo e critério dos avaliadores do PNLD, apresentem propostas pouco inovadoras para nossos estudantes.

Quando a redução de nossa atuação docente se pauta centralmente pela aplicação dos materiais didáticos distribuídos pelos programas governamentais de educação, estamos diante de grande perigo. Programas de ensino por apostilamento, como o promovido pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, reduzem o trabalho docente ao cumprimento das unidades do material distribuído e sua execução ou não é aferida por avaliações elaboradas e aplicadas pela Secretaria bimestralmente. O mesmo era verificado com as aferições promovidas até 2015 pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), como o Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), no mesmo objetivo de monitoração do cumprimento ou não dos conteúdos curriculares.

Para além disso, não é possível dissociar a promoção de tais metodologias de ensino à baixa remuneração profissional dos docentes que, com frequência, veem-se obrigados a acumular mais de uma matrícula no serviço público, muitas vezes somada(s) à contratação na rede privada de ensino, em que a extensa carga horária reduz o tempo laboral para a organização e o planejamento das atividades. Na busca por um padrão salarial razoável em detrimento de uma carga horária tão extensa, recorrer a tais materiais apostilados prontos acaba sendo visto como um facilitador do trabalho já tão precarizado.

Incorre em grande risco o profissional que acaba por se adequar a tal situação sem pensar em alternativas a essa lógica predominante. Vê-se, na realidade, apartado do



caráter mais intelectual de nossa atividade docente, uma vez que não planeja de forma autônoma suas próprias aulas, não seleciona os textos com os quais deseja trabalhar e tampouco mobiliza os exercícios de maneira reflexiva e dirigida às questões pedagógicas exigidas pelas especificidades de seu alunado. Em outras palavras, o docente deixa de atuar como um professor-autor e passa à condição de professor-instrutor, tutor de um trabalho pensado por terceiros e apartado da realidade cotidiana de sua sala de aula. Diferentemente do que pregam os defensores do PL Escola sem Partido (PL 867, 2015), o professor que se alinha a este projeto educacional, cumprindo rigorosamente os requisitos postulados por programas educacionais como os citados anteriormente (pelo que muitas vezes são premiados), não é um profissional “neutro” que meramente cumpre com sua tarefa de transmissor de conhecimento, mas trabalha à disposição da lógica dominante da meritocracia e do capital.

Essas considerações foram pensadas e discutidas com estudantes da licenciatura em Letras do oitavo período, que foram alocados no Colégio de Aplicação da UFRJ para a realização de seu estágio curricular supervisionado, acompanhando turmas de sétimo ano do Ensino Fundamental nos anos de 2013, 2014 e 2015. Além de acompanharem as turmas na observação, os graduandos participaram ativamente na construção e planejamento das aulas com encontros de orientação semanal, quando o material didático elaborado pelo professor orientador a ser aplicado às turmas era compartilhado com os estagiários. Nesses encontros de orientação, guiados pelas discussões de Chiappini (2005), Lajolo (1996) e Marcuschi (2008), discutimos a respeito da prática docente autoral, de diferentes metodologias e recursos didáticos a serem explorados em sala de aula, além da prática de produção de exercícios explorando habilidades e competências (RUÉ, 2009).

Dessas trocas de experiências, o envolvimento com a prática de produção de material didático ganhou força e interesse dos estagiários, o que acabou por mobilizar a criação do projeto de ensino “Fichas complementares – o que é, para que serve, como se faz”, pequena oficina de produção de material didático complementar e de reforço escolar para os estudantes. O projeto, ainda embrionário no ano de 2013, iniciou-se com a coparticipação dos licenciandos que contribuíram com textos e exercícios aplicados em sala e posteriormente por eles corrigidos em aula. Para tanto, as experiências leitoras de cada estagiário foram compartilhadas em nossos encontros de orientação, criando entre o grupo uma coletânea de textos literários e não literários que dialogavam com o programa e poderiam ser aplicados às turmas. Com base na seleção de algumas das leituras trazidas, os licenciandos exploraram aspectos de análise importantes para serem alcançados por estudantes e ensaiaram alguns exercícios de interpretação. Além disso, articularam os conteúdos curriculares de literatura, gramática e produção textual previstos no programa curricular do seriado elaborado pelo Setor de Língua Portuguesa do CAp UFRJ aos materiais que produziram sob supervisão do professor orientador.

A criação do projeto, ainda em andamento, veio em virtude da grande quantidade de materiais e exercícios de altíssima qualidade que foram elaborados pelos licenciandos,



mas que não poderiam ser todos aplicados nas aulas por não haver tempo hábil para tanto no decorrer do ano letivo. Daí surgiu a ideia de criação de uma pequena oficina de produção de material didático à distância. Em uma pasta de compartilhamento *online*, os estudantes da licenciatura compartilhavam diferentes textos entre si, sobre os quais elaboravam exercícios e questões e contribuía com sugestões para melhor aprimoramento. Também à distância, o professor supervisionava o trabalho com sugestões e críticas e indicava quando da aplicabilidade dos exercícios aos estudantes. O problema com a falta de tempo para teste de aplicabilidade dos materiais foi resolvido com a criação de pastas com exercícios “extras”, que poderiam ser resolvidos em casa pelos estudantes como fixação e reforço escolar, posteriormente corrigidos pelos autores de cada ficha.

Esse material, denominado como “fichas complementares”, foi disposto em pastas coloridas deixadas na sala de aula, atualizadas semanalmente e exploradas pelos alunos da turma na descoberta de novos textos e exercícios. Muitas delas, inclusive, eram pensadas diretamente para alguns alunos específicos, que apresentavam dificuldades de aprendizagem no campo da leitura ou da escrita, por exemplo – o que demonstrou a percepção e sensibilidade dos professores em formação para a importância de uma prática docente autoral. Além disso, a escolha dos textos e dos temas abordados eram associados diretamente a situações vividas no cotidiano do trabalho pedagógico, para o que muito contribuiu a prática da produção textual explorada pelas fichas, que os levava a refletir criticamente sobre temas que considerávamos importantes de serem discutidos. Como forma de estimular o interesse para recorrerem às pastas e resolverem os exercícios, pontos extras somados às avaliações foram dados – o que contribuía, conseqüentemente, para a preparação e estudos para as provas e testes. Com significativo desempenho dos estudantes nas avaliações em decorrência do preparo, os pontos “bônus” logo acabaram se mostrando desnecessários.

Ao final do estágio curricular, quando os licenciandos assumem a regência da turma por dois tempos seguidos, os resultados alcançaram níveis de satisfação muito acima do desejado. Não só criaram seus planos de aula de forma totalmente autoral, com a produção de seus próprios materiais e incrementando-os com recursos didáticos diversificados, como projeção de slides, vídeos, músicas, etc., como ainda tinham um grande entrosamento com os estudantes, que ao longo do ano letivo receberam o suporte e a atenção dos estagiários por meio da resolução e correção atenciosa das fichas complementares desenvolvidas para eles. O projeto, aprimorado nos anos seguintes, ganhou grande repercussão, e inclusive contou com a apresentação de relatos de experiência por parte do professor orientador e dos licenciandos em eventos acadêmicos, como o Encontro Nacional de Ensino e Aprendizagem de Língua e Literatura (ENEALL-UFRJ), em novembro de 2014, e o Congresso Nacional de Ensino de Língua Portuguesa (CONELP-UERJ), em julho de 2016, e seguirá contribuindo para a atividade autoral dos professores em formação inicial em sintonia com uma verdadeira prática educativa emancipatória.

3. A dimensão do professor leitor: experiências com a leitura literária no Estágio Supervisionado em Letras

A perspectiva autoral, defendida neste artigo como fundamento do qual emergem os fios que tecem a identidade docente, caminho plural e sempre inacabado, pode-se desdobrar na dimensão do professor e da professora, autores de seus próprios materiais de trabalho, como já visto, bem como se apresenta numa outra dimensão, a princípio óbvia, quando pensamos no futuro docente de língua portuguesa e literatura, mas que, na prática, perde o caráter de obviedade para se materializar numa questão complexa: a dimensão do professor leitor.

A escola, entendida aqui como lugar de feitura e partilha de saberes, constrói-se por vezes num movimento contrário, de silenciamento dos sujeitos imediatamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: o estudante, visto e avaliado muitas vezes pela falta e não pela sua potência, e o próprio professor, limitado a um sistema que não lhe permite a elaboração da autoria e da percepção de si no exercício de seu ofício. Este sistema, no entanto, não se encerra na escola básica, mas prossegue (ou se inicia?) no ensino superior, cuja predominância de uma visão hierárquica na construção dos saberes, pela via de um discurso da autoridade, gera profundos abismos na relação do estudante de Letras com a literatura. A universidade, fundamentalmente um lugar de experimentação e pesquisa, não raro termina por privilegiar a reprodução de teorias e reflexões já referendadas no meio acadêmico, abrindo de fato poucas brechas para a construção de um saber emancipatório e criativo. Em especial no caso do estudante de Letras em seu contato com o texto literário, o processo de silenciamento é reforçado por essas “vozes” que falam sobre o texto, mas que pouco contribuem para que seja ouvida a voz do leitor. Apropriando-se do par “experiência/sentido”, defendido por Larrosa (2002), há nas instituições formais de ensino pouco espaço para o saber da experiência, entendida aqui como um saber que me passa (Cf. LARROSA, 2002), ou seja, algo do mundo que atravessa o sujeito e o afeta, modificando-o e modificando também o mundo não apenas pelo racional, mas pelo sensível. Desse modo, estudantes formados por uma escola básica que silencia ingressam na universidade para se formarem docentes numa instituição que também tem como prática o silenciamento, através de um estímulo à leitura de admiração, que atende ao aspecto racional, porém fragiliza a dimensão do afeto, tão cara no processo de formação do leitor literário.

Diante dessa pobreza da experiência, alguns desafios são colocados para o licenciando de Letras no momento em que se inicia o estágio supervisionado. É muito comum que, logo nos primeiros encontros com o professor regente, o licenciando manifeste o desejo por realizar sua regência em algum conteúdo de língua portuguesa, afirmando não ter muito contato ou até mesmo apreço pela literatura. Ora, como trabalhar o texto literário com estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio na perspectiva da formação do leitor sem ter o futuro docente de fato experimentado essa dimensão subjetiva do contato com o texto? Como transgredir a leitura de admiração, leitura de comentários para a leitura literária como experiência? “A confrontação do leitor consigo mesmo é uma



das dimensões maiores da leitura”, afirma Jouve (2002, p. 61), e a escassez deste confronto gera leitores pouco íntimos do texto literário e de si, afinal, “a atitude de se perceber a si mesmo num processo do qual participa é um momento central da experiência estética” (ISER, 1996, *apud* JOUVE, 2002, p. 61). A literatura, portanto, contribui para um saber sobre si a partir do outro, e é justamente no retorno à escola, agora na condição de licenciandos, que, ao refletirem sobre seu fazer docente, irão experimentar o confronto.

A orientação é um dos espaços mais importantes do processo de estágio supervisionado. Além de ser institucionalmente o momento em que se vai refletir e discutir sobre as vivências do licenciando nas aulas, elaborar tarefas, materiais, preparar e analisar as coparticipações, ela acaba por tornar-se, muitas vezes, um espaço de troca de experiências em que as lacunas e os anseios do futuro professor vêm à tona quando deparado com a dimensão prática de sua profissão. A dificuldade de realizar a transposição didática, o pouco acúmulo de reflexão sobre a identidade docente e as próprias lacunas da formação se revelam no estágio, cabendo ao professor regente a sensibilidade de perceber as demandas singulares de cada grupo de estagiários, ampliando as ações a serem elaboradas na orientação.

Neste percurso, foi possível perceber que, dentre todas as lacunas possíveis na formação do estudante de Letras, a do leitor literário era uma das mais recorrentes. Ausência de leituras-chave, fragilidades na interpretação e análise dos textos, dificuldades até mesmo na leitura oral de contos e poemas, enfim, todas estas precariedades geraram novas demandas para o momento da orientação, que passou a ser também um lugar da experimentação literária, na tentativa de romper o silêncio desses futuros professores diante da literatura. Sendo assim, iniciamos uma rotina de leitura e interpretação partilhada dos textos literários que comporiam as aulas. O objetivo era dar contorno à identidade do professor-leitor em suas variadas perspectivas: o que lê para si, o que lê para o aluno, o que lê com o aluno.

O relato selecionado para este artigo diz respeito ao trabalho realizado ao longo de três anos em turmas do 9º ano do EF II do CAp UFRJ. O Colégio de aplicação da UFRJ possui, em seu currículo do segundo segmento do fundamental, um trabalho com Literatura na perspectiva da formação do leitor literário. O trabalho é prioritariamente desenvolvido a partir de temáticas divididas e pensadas para cada série, cabendo ao 9º ano, dentre outros temas, o trabalho com o fantástico. Para isso, optamos por elaborar coletivamente uma coletânea de contos, composta por sugestões do professor em conjunto com as leituras que os próprios licenciandos traziam de sua bagagem. A etapa de seleção de textos para uma turma já trouxe dificuldades para os estagiários na medida em que muitos não se sentiam seguros em suas escolhas. A seleção de textos não é neutra, assim como a docência não o é. Ela implica tomada de posição, atitude política diante do currículo, diante do mundo. Mas, para que essas escolhas possam ser feitas, é preciso que o professor se sinta rico em experiências de leitura. A fim de colaborar com este processo, cada conto trazido era lido de forma partilhada, na orientação, e cabia ao licenciando responsável a leitura em voz alta do texto. Assim, além de haver uma troca e um amadurecimento a respeito



dos critérios que nos fariam escolher ou não aquele texto para aquela determinada série, era possível experimentar uma atividade ainda pouco explorada no cotidiano das aulas: a leitura oral; o lugar do professor que lê para seus alunos, e que através de sua leitura traz à tona imagens e constrói pontes entre o estudante e o texto.

Finalizada a coletânea, era preciso que os licenciados elaborassem um plano de aula a partir de um dos contos selecionados. Surgem daí novas dificuldades que esbarram tanto em um desconhecimento – totalmente esperado – a respeito do que seria um plano de aula quanto – e daí voltamos para as lacunas da formação – em uma ignorância frente aos saberes a serem explorados diante de um texto literário. A dificuldade em compreender na prática a literatura como uma forma autônoma de conhecimento sobre o mundo – “A literatura assume muitos saberes”, já dizia Barthes (2007, p. 17) –, dotada de suas próprias leis, gerava planos de trabalho que subjugavam o texto literário a interpretações psicológicas, sociológicas etc., ou até mesmo a leituras que davam grande ênfase à biografia do autor e ao período histórico da obra. Em outras palavras, a dimensão subjetiva e o trabalho com o simbólico se perdiam em meio a um dizer sobre o texto, que pouco colabora para o engajamento e o vínculo afetivo do leitor. Assim, o processo de refeitura desses planos de aula envolveu o (re)encontro do professor-leitor com aquele texto, experimentando ele próprio um atravessamento pelo texto literário, nas suas diferentes camadas, mas a princípio sem qualquer premissa teórica. Importante ressaltar que não se está aqui abrindo mão do professor como um leitor especializado; porém, estamos defendendo que pensar as aulas de literatura como um lugar de encontro e promoção de experiências estéticas com o texto significa que todos os envolvidos no processo (professor-texto-aluno) devem se sentir protagonistas da experiência.

Pensar resultados em um processo de formação que, como dissemos no início, está sempre por se fazer pode parecer incoerente; no entanto, a partilha de um relato de trabalho demanda de nós capacidade de amarrar certas pontas, traçar reflexões que contribuam para o pensamento sobre nosso objeto de pesquisa, ou seja, as identidades do professor de língua e literatura. Neste sentido, é preciso afirmar os êxitos que o trabalho cotidiano com a leitura literária gerou na formação dos futuros professores. Licenciandos que fariam sua regência em algum tópico de Língua Portuguesa por, a princípio, sentirem-se mais confortáveis com o conteúdo, engajaram-se de tal forma no trabalho com a literatura que trocaram seus temas de aula. Assim, as turmas de 9º ano do EF II, ao longo desses três anos, encontraram-se com Mia Couto, Edgar Allan Poe, Julio Cortázar, Murilo Rubião, Lygia Fagundes Telles, entre tantos outros. Presenciar licenciandos desejosos de ler com seus alunos, mais seguros no trato com o texto literário, é realizar o direito à literatura, defendido por Candido (2011), em sua dimensão do direito humano ao conhecimento e à produção artística do homem ao longo do tempo. Esse direito, para se estender ao aluno, precisa chegar de fato ao professor, e para isso, na contramão da desumanização do trabalho pedagógico, é preciso forjar espaços para a experiência estética, que ensina nas brechas e promove possibilidades de uma relação criativa e emancipatória com o saber.

Considerações finais

A epígrafe que abriu esse artigo, de Cora Coralina (2007, p. 27), tira do lugar comum a oposição entre os pares “transferir x ensinar” e “saber x aprender”. Paulo Freire, (2011, p.92) ao referir-se à prática de uma “educação bancária”, pontuava muito bem essa distinção, de modo que o conhecimento não se faz pela transferência e acúmulo de saberes, mas pela experiência subjetiva do ensinar e aprender. No poema de Cora Coralina, essa dimensão é abarcada, porém em uma perspectiva não dialética: o que transfere o que sabe é tão feliz quanto o que aprende o que ensina. Contudo, os saberes transferidos de que trata em seu poema não estão na lógica da relação ensino-aprendizagem, mas no que é transmitido, de geração para geração, pela cultura oral e pela prática, não pela teoria. Estaria próximo do que Manoel de Barros chamou de saber por “ignorâncias” (2016, p. 5), o que se sabe sem nunca ter precisado aprender, o que nos é instintivo por natureza. Já na relação de ensino-aprendizagem, está em cena a prática da didiscência: em uma relação horizontal, tanto aprende o que ensina quanto ensina o que aprende. Essa troca de experiências, que é pura subjetividade, subverte a ordem da verticalidade entre um detentor do saber que transfere para o ignorante aquilo que este deve conhecer.

O momento da prática de ensino e do estágio supervisionado abarca essa dupla relação entre “transferir o que se sabe” e “aprender o que se ensina” dentro da perspectiva abordada por Cora Coralina, isto é, de forma não dialética. Não se “ensina” ou se “aprende” a ser professor, mas muito se aprende ensinando que certos saberes são, pela prática e pela troca de experiência, transpassados, trocados e desenvolvidos pelo próprio fazer pedagógico *in loco*. Assim, nesse trabalho tentamos abarcar justamente essas duas dimensões ao focarmos na construção de identidades de professores autores e leitores durante o estágio docente de estudantes da licenciatura em Letras da UFRJ.

A questão curricular foi ponto de partida de nossa discussão para entender o contexto de formação docente inicial: os currículos dos cursos de licenciatura em Letras estão apartados da realidade dos currículos de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Básico encontrados na sala de aula, e em poucos momentos a pesquisa nas áreas de Língua e Literatura convergem para se repensar abordagens e estratégias de transposição didática do que há de mais avançado nas discussões acadêmicas para dentro da escola. Além disso, a cisão entre “língua x literatura” no currículo acaba por segmentar o conhecimento em tópicos curriculares a serem cumpridos por cada área, sem entender que o diálogo entre ambas é fundamental para a compreensão de um ensino de língua e literatura não utilitário, que não esteja apenas a serviço da “boa escrita” ou da “boa leitura”, mas da formação de um aluno leitor e autor crítico e reflexivo sobre a sua linguagem e sua atuação social e referencial no mundo. Nessa linha, o ensino literário é primordial, posto que propicia formas de ler e imaginar o mundo em múltiplas potencialidades. Ocorre, contudo, o oposto: a literatura, vista como mais um gênero textual a ser reconhecido pelo “bom leitor”, que não se trata do “leitor de mundo” de que fala Freire (2011, p.95), entra como apêndice nas aulas de Língua Portuguesa.



Contribuem de forma significativa para a imutabilidade dessa realidade as condições de trabalho do professor do Ensino Básico: com carga horária em sala de aula exaustiva, sem tempo e estímulo para a atualização e a formação continuada, sem tempo para a preparação de suas aulas e produção de seu próprio material didático, vê-se enredado à obrigatoriedade de cumprimento de uma base curricular comum que vai de encontro a uma prática pedagógica emancipatória, excluindo-se as diversidades de realidades e contextos e a construção de um currículo que se dê no cotidiano. Assim, é retirada do professor toda a sua dimensão intelectual e potencialmente criativa, posto que se reduz à figura de instrutor, mediador e reproduzidor de um currículo pensado por terceiros ao aplicar manuais apostilados e livros didáticos reducionistas de nosso trabalho.

Por fim, há que se pensar na dimensão do professor-autor perpassada pela dimensão do professor-leitor, que assume a subjetividade de seu repertório de leituras sem, contudo, abrir mão de seu lugar de leitor especialista e de professor que escuta as leituras de seus estudantes, de modo a amparar com a crítica necessária e ampliar o repertório de sentidos do texto literário lido em sala de aula.

Referências

- BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.
- BARTHES, R. **Aula**. Tradução e posfácio de Leila Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2011.
- CHIAPPINI, L. **Reinvenção da catedral**: língua, literatura, comunicação – novas tecnologias e políticas de ensino. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. 9.ed. São Paulo: Global, 2007.
- DALVI, M. A.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JOUBE, V. **A leitura**. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.
- LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, p. 3-9, jan./mar. 1996.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.



LINS, Osman. **Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros**. São Paulo: Summus, 1977.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, I. B. de. Currículo e processos de aprendizagem ensino: Políticas práticas Educacionais Cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, n. 3, p. 375-391, 2013.

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.

PL 867/2015. Inclui, entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o “Programa Escola sem Partido”. <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf> Capturado em 11/08/2017.

RUÉ, J. As competências na sala de aula: a atividade como eixo do seu desenvolvimento. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação e competências: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus Editorial, 2009. p. 52-57.

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

Recebido em 30 de abril de 2017.

Aceito em 27 de agosto de 2017.

Ana Crélia Penha Dias

Possui graduação em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1994), especialização em literatura infantil e juvenil (1999), mestrado (2003) e doutorado (2008) em Letras (Letras Vernáculas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente 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, literatura e ensino e formação do leitor literário. É líder do grupo de pesquisa Literatura e Educação literária (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5906903233650588) e membro do GT da Anpoll Literatura e Ensino. anacrelia@gmail.com

André Luís Mourão de Uzêda

Bacharel e licenciado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas pela UFRJ, bacharel em Museologia pela UNIRIO. Mestre em Ciência da Literatura pela UFRJ. É professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Colégio de Aplicação da UFRJ. Pesquisador do grupo de pesquisa Literatura e Educação Literária (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5906903233650588), coordenador do projeto de pesquisa Medêra – Mediações do Literário e integrante do Núcleo Interdisciplinar de Estudos Carnavalescos (NIEC). Foi membro do corpo editorial da Revista Fórum de Literatura Brasileira Contemporânea junto ao Departamento de Letras Vernáculas da Faculdade de Letras – UFRJ e do corpo editorial do periódico Revista Eletrônica Jovem Museologia, da Escola de Museologia da UNIRIO. andreuzeda@gmail.com



Maria Coelho Araripe de Paula Gomes

Mestre em Literatura Brasileira pela UFRJ (2015), possui especialização em Literatura Infanto-Juvenil (2010) e graduação em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2006), onde atuou na área de Literatura Brasileira Moderna e Literatura Portuguesa. Iniciou os estudos de Artes Cênicas na Universidade Federal do Rio de Janeiro (2017). Pertence ao quadro efetivo docente do Colégio de Aplicação da UFRJ no setor de Língua Portuguesa e desenvolve trabalho artístico como atriz e contadora de histórias desde 2008 com o Grupo Mosaicos – Teatro, Música, Histórias. Integra o grupo de pesquisa Literatura e Educação Literária (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5906903233650588). umamaria84@gmail.com