

## Estágio supervisionado em Letras da UFGD: mediando leituras e formando leitores

Supervised Internship in Letras at UFGD: Mediating Readings  
and Forming Readers

Prácticas supervisadas en Letras de la UFGD: mediando  
lecturas y formando lectores

Alexandra Santos Pinheiro  
Universidade Federal da Grande Dourados

### Resumo

No presente artigo, analisamos o Estágio Supervisionado em Literatura pela perspectiva da formação de leitores. Após, apresentarmos o regimento que norteia o componente curricular no curso de Letras, refletimos sobre a dificuldade demonstrada pelos estagiários de proporem planos de intervenção que visem a formação de leitores da educação básica. Identificamos, nesta dificuldade, duas questões relevantes: a pouca relação estabelecida, ao longo da graduação, com as disciplinas voltadas ao texto literário e a falta de graduandos que se constituam como leitores.

**Palavras-chave:** Literatura, Estágio, leitores.

### Abstract

In the present article, we analyze the Supervised Internship in Literature from the perspective of the formation of readers. After presenting the regiment that guides this course in the Letras undergraduate program, we reflect on the difficulty the interns have to propose intervention plans that aim at the formation of readers within school education. In this difficulty, we identified two important issues: the low commitment tounder graduate courses focused on the literary text and the lack of graduates who are readers themselves.

**Keywords:** Literature, Internship, readers.

### Resumen

En este trabajo se analiza las prácticas supervisadas en la literatura desde la perspectiva de la formación de lectores. Tras la presentación del regimiento que guía el componente curricular en el curso de Letras, se reflexiona sobre la dificultad de los alumnos para proponer planes de acción destinados a la formación de los lectores de la educación básica. Se identifican en esta dificultad dos cuestiones importantes: la poca relación que se establece, a lo largo de la graduación, con cursos orientados al texto literario y la falta de alumnos en formación que constituyan en lectores.

**Palabras clave:** Literatura, Prácticas, lectores.



## 1. Palavras iniciais

Na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), o Estágio de Literatura e de Língua Portuguesa é pautado por um Regulamento de Estágio (2009), normas que regem a prática de estágio nas duas habilitações do curso de Letras da Faculdade de Artes e Letras (FACALE) dessa universidade: Literatura e Inglês, como língua estrangeira. Com base nas normas, os alunos propõem um *plano de aulas*. Nestes planos, os professores orientadores de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e de Literatura priorizam um trabalho que envolva ensino, pesquisa e extensão. As orientações em sala de aula, a investigação do funcionamento das instituições escolares de Ensino Fundamental e Médio, e a reflexão sobre as observações e regências resultam na elaboração dos planos. No processo de elaboração, os acadêmicos são orientados a pensar a partir da concepção teórica dos gêneros textuais que, para Bakhtin (2000, p. 279), é “um enunciado de natureza histórica, sociointeracional, ideológica e linguística”. E acrescenta: “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Acreditamos ser o estágio, para muitos graduandos<sup>1</sup>, o responsável por lhes apresentar a realidade escolar e por inculcar-lhes o sentimento de que os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação não são suficientes para o exercício docente, mostrando-lhes, assim, a necessidade de constante pesquisa.

Selma Pimenta (2006) constata um fato que, muitas vezes, pode ser percebido nos cursos de licenciatura do ensino superior. Conforme a autora, os estagiários ficam confusos durante a regência porque percebem que os conteúdos aprendidos durante o curso não condizem com a realidade da sala de aula dos níveis de ensino Fundamental e Médio. Se pensarmos no curso de licenciatura em Letras, quantos graduados, diante de sua primeira experiência profissional, sentem-se perdidos diante dos conteúdos a serem ministrados? A carga horária destinada ao estudo da linguística não lhes dá subsídios para trabalhar com alunos que, muitas vezes, chegam ao final do Ensino Fundamental, ou mesmo do Ensino Médio, sem as capacidades necessárias para estruturar um texto escrito com o mínimo de coerência e coesão. E o que dizer das aulas de Teoria Literária? Como ler com os educandos do Ensino Médio as obras de Machado de Assis, Guimarães Rosa, João Cabral de Melo Neto, cânones que, no discurso dos professores de teoria literária, pareciam tão inteligíveis, mas que para a maioria dos “leitores” são incompreensíveis?

O Estágio Supervisionado precisaria possibilitar essa reflexão. Deveria representar o momento em que o acadêmico pensaria o curso de Letras, o conhecimento alcançado e as limitações dele (graduando) e de seu curso diante da realidade que o espera do lado de fora da Universidade. O Estágio deveria oferecer ao futuro licenciado a oportunidade de

---

1 Muitos graduandos não podem participar do Programa de Bolsa de Incentivo à Docência (PIBID), que existe desde 2009, oferecendo ao aluno oportunidade de muitas horas de atividades nas escolas, devido à necessidade de trabalhar para sustentar ou contribuir com o sustento de suas famílias.



compreender que o conteúdo teórico do curso é tão importante quanto pensar a melhor metodologia para desenvolver com os seus futuros alunos, em quaisquer níveis.

Em nossa instituição, além da Lei Federal que parametriza os estágios em nível nacional, nº. 11.788/2008 de 25/09/2008, temos a Resolução nº. 118 - CEPEC, de 13/09/2007. Delineadas as leis que nortearam/norteiam o estágio no Brasil, ficam as questões: como ele deve ser feito? Como fazer e para quê? Pensando nas questões metodológicas, na UFGD, como na maioria das licenciaturas, a disciplina de Estágio Supervisionado é ministrada nos dois últimos anos do curso. No 3º ano, faz-se o estágio de observação e, no 4º ano, o estágio de regência, ambos no Ensino Fundamental e Médio. Em geral, para o cumprimento das atividades e obtenção de uma média final satisfatória, o estudante precisa:

- a. assistir a uma quantidade X de aulas em escolas dos ensinos fundamental e médio<sup>2</sup>;
- b. escolher um tema a ser aprofundado teórico-metodologicamente numa sala de aula do ensino básico;
- c. construir planos de aula para a regência. Neste plano, os graduandos devem, apoiando-se nas teorias linguísticas e literárias estudadas durante o curso, explicitar a metodologia, referencial teórico, justificativa, objetivos e avaliação;
- d. participar de seminários e discussões durante o ano letivo, para levantamento de problemas observados em sala de aula e suas possíveis intervenções;
- e. entregar relatório de estágio que, em síntese, vai mostrar o percurso do estudante em todas as atividades elencadas.

Para o Estágio Supervisionado em Literatura I, são previstas a observação e a regência no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, e, para o Estágio Supervisionado em Literatura II, a observação e a regência no Ensino Médio. Nas reformulações já feitas no projeto político pedagógico, como ementa, temos:

- a. reflexões teórico-metodológicas acerca do Estágio Supervisionado e do ensino de literatura nos últimos anos do Ensino Fundamental, visando à formação do profissional de Letras;
- b. Usos de tecnologia na educação;
- c. Normas e legislação.

No plano de aula, o estudante deve apresentar um problema de ensino voltado para a mediação do texto literário. Deve o estudante basear-se no referencial teórico que o guiará durante o desenvolvimento do plano numa determinada realidade escolar, e especificar a

---

2 Pela norma que regulamenta o estágio supervisionado, a Comissão de Estágio (COES) acordou nos seguintes termos a carga horária para o estágio: **Língua Portuguesa** – 20 horas no Ensino Fundamental e 20 horas no Ensino Médio. **Língua Inglesa** – 20 horas no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio e/ou em escolas de idiomas. **Literatura** – 20 horas no Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio.



metodologia, seus objetivos, e a que conclusão pretende chegar. Na prática, acumulamos, a cada ano, as dificuldades de muitos graduandos em propor e executar uma atividade de formação de leitores ou de mediação de leitura. Os obstáculos, se fossem apenas relacionados à fundamentação teórica, seriam compreensíveis, porém, eles se refletem também na escolha dos textos literários. Nos debates em classe, a maioria admite não assumir a prática da leitura e reconhece que lhes falta repertório de obras literárias para iniciar a preparação de uma aula que objetive a mediação da leitura. Os limites apresentados, infelizmente, acompanham alguns dos graduandos em seu percurso profissional, que continuará marcado, como veremos a seguir, pela ausência da prática de leitura literária.

## 2. Estágio e ensino de literatura: entre a teoria e a prática

Se, no Brasil, o Letramento é definido como “Estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2007, p. 17), o letramento literário seria visto, então, como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia, prosa ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética. Sempre que possível, dialogamos com Barthes (1980), para quem o texto literário é “um monumento” capaz de incorporar as demais imagens. Abramovich trabalha na mesma direção e afirma:

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1995, p. 17).

Tanto o discurso de Barthes quanto o de Abramovich contribuem para a defesa da literatura e da formação de leitores. Depoimentos como o do filósofo Sartre amparam esses argumentos. Sartre rememora sua infância camponesa; ele, que nunca mexeu na terra, nem jogou pedras nos passarinhos. Contudo, para o autor, os livros foram seus passarinhos, seus ninhos, animais de estimação:

As densas lembranças e o doce contra-senso das crianças camponesas, em vão os procuraria em mim. Nunca fucei a terra nem procurei ninhos, não colecionei plantas nem joguei pedras nos passarinhos. No entanto, os livros foram meus passarinhos e meus ninhos, meus animais de estimação, meu estábulo e meu campo... (SARTRE, 1993, *apud* SANTIAGO, 1978, p. 23.)<sup>3</sup>.

---

3 Cf. o trecho original: “Les souvenirs touffus et la douce déraison des enfances paysannes, en vain les chercherais-je en moi. Je n’ai jamais gratté la terre ni quêté des nids, je n’ai pas cherché à lancer des Pierre sauxois e aux. Mais les livres sont été me sois e aux et mes nids, mes bêtes domestiques, mon étable et ma campagne”.



Nesse sentido, percebemos que é preciso, quando se coloca a literatura e seu ensino em pauta, defender o seu espaço nas práticas escolares e assegurar a sua importância para a formação integral do cidadão. Principalmente em realidades como a enfrentada pelo estado do Mato Grosso do Sul que, no ano de 2017, excluiu a literatura do currículo do ensino médio, sob o pretexto de que ela seria incorporada pela disciplina de Língua Portuguesa. Ao longo da experiência com projetos de Formação Continuada de professores, temos percebido que, no ambiente escolar, as práticas pedagógicas do ensino de literatura colaboram para um processo que está longe de formar leitores. As práticas escolares de muitos professores privilegiam o fragmento literário, o recorte de um texto literário feito por alguém, e não o livro. Desta forma, os fragmentos literários presentes nos livros didáticos tiram da escola o livro, que congrega autor e obra, sociedade e mundo representado, cultura e economia. Além disso, hoje, o livro também concorre com os meios de comunicação e com as tecnologias na área da informática, que alguns pesquisadores vão apontar como obstáculos a serem vencidos no processo de formação de leitores literários.

Autores decididos a amenizar os problemas da (não) leitura indicam aos professores atividades de prática de leitura, ensinam como selecionar os livros, explicam sobre a psicologia que norteia a faixa etária de cada aluno. Mas, apesar de tudo, a “crise” ainda persiste e é tema recorrente nas mesas de debate de eventos locais, regionais, nacionais e internacionais, a exemplo do Congresso de Leitura do Brasil (COLE)<sup>4</sup>. Nos documentos oficiais, como nas *Orientações Curriculares* (2006), assegura-se a presença do texto literário nos Ensinos Fundamental e Médio. É possível perceber, nesses textos oficiais, que existe uma dimensão do que poderia ser melhorado em sala de aula:

No Ensino Fundamental (principalmente da 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série), caracteriza-se por uma formação menos sistemática e mais aberta do ponto de vista das escolhas, na qual se misturam livros que indistintamente denominamos “literatura infanto-juvenil” a outros que fazem parte da literatura dita “canônica”, legitimada pela tradição escolar, inflexão que, quando acontece, se dá, sobretudo, nos últimos anos desse segmento (7<sup>a</sup> ou 8<sup>a</sup> série) (BRASIL, 2006, p. 46).

Se no Ensino Fundamental vai predominar a liberdade de escolha e a leitura de fruição, no Médio

constata-se um declínio da experiência de leitura de textos ficcionais, seja de livros da literatura infanto-juvenil, seja de alguns poucos autores representativos da literatura brasileira selecionados, que aos poucos cede lugar à história da Literatura e seus estilos (BRASIL, 2006, p.57).

Ao longo do documento, não se identifica o conceito de leitura que deveria nortear o ensino de literatura. A nosso ver, seria interessante observar que o ato de ler é um processo

---

4 Todos os anais das edições do COLE podem ser acessados em <http://alb.org.br/anais-cole/>.

trabalhoso que exige “esforço, treino, capacitação e acumulação”, como explicita Ricardo Azevedo (2004, p. 34). Eni Orlandi (2006, p. 23), pela perspectiva da Análise do Discurso, define a leitura como “compreensão, não apenas decodificação”. A leitura seria o momento crítico da construção do texto, um processo de interação verbal que faz desencadear a assimilação dos sentidos. O leitor, por sua vez, seria aquele que consegue atribuir sentido a um diversificado número de textos. É leitor aquele que, devido à familiaridade com a escrita, consegue diferenciar os tipos de gêneros literários e não literários e os motivos que o levam a escolher uma leitura em detrimento da outra.

Portanto, para que a leitura seja inserida como uma forma de aproveitar o tempo livre, ou seja, para que seja vista como lazer, faz-se necessário que o indivíduo se torne um leitor e esse processo, como se vê, exige esforço e dedicação. É necessário saber por que lemos, precisamos atribuir sentido ao que lemos, e isso exige prática, treino, acúmulo de informação, raciocínio. A arte literária deveria fazer parte do ambiente familiar e escolar desde os primeiros meses de vida. Essa afirmação pode parecer utópica, mas não é. Ela está fundamentada em um referencial teórico que permite acreditar que a democratização do ensino exigiria um repensar sobre nossa história socioeconômica de exclusão. A leitura literária oferece meios de enxergar a realidade por outro prisma, ela cria possibilidades para si e para o ambiente que a cerca. Entretanto, a desigualdade econômica dificulta a criação de um ambiente de leitura, mostrando que a literatura, a situação socioeconômica e as práticas culturais devem ser pensadas de forma indissociada.

Se antes a exclusão referia-se, principalmente, à dificuldade do acesso ao livro, hoje, a tecnologia é apontada como uma “vilã” do ensino de literatura:

De um lado, os tecnófilos veem a tecnificação do literário como algo inevitável diante do qual todos devem se curvar sem resistência. Do outro, há os que desconfiam do novo suporte com medo de que o texto literário apresentado na tela perca a aura da Literatura (FREITAS, 2003, p. 156).

Alberto Manguel (1997) lembra que uma nova tecnologia não destrói a que lhe antecede. Afirma que o surgimento da imprensa, acompanhado por negativas previsões, não erradicou o gosto pelo texto impresso. Ele também observou que ao mesmo tempo em que os livros se tornavam de fácil acesso e mais gente aprendia a ler, mais pessoas também aprendiam a escrever. Em relação à literatura e à internet, Maria Teresa de Assunção Freitas lembra que

O mundo da Internet não se constitui neste espaço como condições de oferecer, a um simples toque no teclado, amplos e variados acervos aos seus usuários? Diante dessa multiplicidade de oferta, a escolha pessoal não é o início do processo de navegação pelos mares da Literatura? (FREITAS, 2003, p. 169).

Essa citação acende dois questionamentos. Por um lado, qual o público escolar que navega, via internet, “pelos mares da Literatura”? As salas de tecnologia instaladas



na maioria das escolas públicas brasileiras não são suficientes para atender a grande quantidade de alunos de cada instituição escolar. Por outro, percebemos, no diálogo com os professores, que, diante do computador, a maioria dos alunos não demonstra familiaridade com a tecnologia, exigindo do docente grande malabarismo para desenvolver as atividades propostas.

Desta forma, a presença do livro e da tecnologia vai depender da concepção pedagógica do professor, geralmente o principal mediador entre a leitura literária e o educando. Ao professor cabe explorar as potencialidades desse tipo de texto, criando as condições para que o encontro do aluno com a literatura culmine em uma busca plena de sentido na leitura do texto literário. Por essa perspectiva, tem-se o ensino da literatura pautado no Letramento, ou seja, na busca do conhecimento a partir do texto literário, pelo próprio aluno e no cotidiano social em que todos estão inseridos. O problema, como mencionado anteriormente, é que, quando o educador atua em sala, ele, muitas vezes, baseia-se nos fragmentos literários encontrados nos livros didáticos e na síntese das características literárias na qual determinado autor e obra estão inseridos<sup>5</sup>. Além de priorizar fragmentos literários, muitos docentes desprezam as vivências sociais de seus educandos, em geral telespectadores de séries como *Malhação*<sup>6</sup>, dentre outras.

Alunos que entendem da constituição dos personagens e que, portanto, fazem a sua seleção pessoal dos filmes mais marcantes. É a partir dessa vivência que o texto literário, da tradição canônica ou popular, deveria ser inserido em sala de aula.

Para chegar a essa concepção de ensino de literatura, seria necessário, principalmente, a presença de professores leitores. Ao enfocar a importância do professor para a formação de leitores literários, não desejamos atribuir somente a ele a responsabilidade por despertar nos educandos o prazer pela leitura literária. É sabido que essa é uma questão, no Brasil, comprometida pela desigualdade social, pelo preço dos livros, dentre outros fatores. Conseqüentemente, a maioria dos alunos de escolas públicas terá os primeiros contatos com livros na escola, o que torna significativo o papel desse mediador. Da mesma forma que se constata essa realidade, percebe-se, nos cursos de formação continuada (e no último ano da graduação em Letras), que, raramente, o professor de Língua Portuguesa e de Literatura lembra-se do último livro literário lido na íntegra. Quando perguntamos aos mediadores e aos futuros mediadores da leitura literária o que é literatura, como selecionam o texto a ser discutido, como acontecem suas aulas de Literatura e qual o último livro que leram ou que estão lendo, geralmente, instaura-se um certo constrangimento.

---

5 Os trabalhos orientados na graduação e no mestrado sustentam a afirmação. Para aprofundamento no tema, sugerimos: *Leitoras de Best-sellers: o que determina suas escolhas*, dissertação de mestrado defendida por Mayara Regina Pereira Dau, em 2012, pela Universidade Federal da Grande Dourados; *Literatura e Memória: a formação de leitoras no Ensino de Jovens e Adultos*, dissertação de mestrado defendida por Iva Carla Aveline Teixeira dos Santos, em 2017, pela Universidade Federal da Grande Dourados.

6 Uma série televisiva produzida pela Rede Globo desde 1995 até o presente momento.



A maioria escolhe a partir da orientação do livro didático, não aborda a literatura produzida em seu estado ou cidade e não dialoga com a Academia de Letras de seu município. Os acadêmicos, escritores da cidade, poderiam ser convidados para participar das aulas do professor, explicando aos alunos o processo de escrita de um texto literário e da produção de um livro, por exemplo. Acerca do que leem, raramente uma leitura literária é citada. A maioria, quando está lendo, indica livros classificados como autoajuda. A preferência por este tipo de literatura indica pontos importantes: o preço, a sintaxe e o vocabulário desses livros são, geralmente, mais acessíveis.

Outro aspecto impressionante refere-se ao diálogo entre a graduação e a prática docente. Salientamos nos cursos de formação continuada a importância de utilizar o conhecimento da teoria literária para ensinar a ler literatura e a necessidade de instigar o educando a perceber os elementos que marcam os gêneros literários e como esses elementos se relacionam no texto.

Nesse momento, fica explícito que a maioria não consegue se lembrar das aulas de teoria recebidas ao longo da trajetória universitária, especialmente na graduação em Letras. Ao invés de questionar-se, a maioria prefere afirmar que a deficiência não está em saber (ou não) a teoria que marca cada gênero, mas na falta de interesse dos educandos. Afirmam que não há como incentivá-los a gostar de ficção. Todavia, são esses mesmos jovens que alimentam a audiência das séries para adolescentes. O que são essas séries? São ficções, enredos pautados em personagens que correspondem aos aspectos físicos e psicológicos dos jovens que acompanham as ações. Também se trata de uma ficção marcada por temas clássicos como amor, traição, o bem e o mal, acrescidos de temas modernos como a questão do consumismo e da violência urbana. Munido de conhecimento teórico, o professor teria pouca dificuldade para mostrar a esses educandos, tidos como desinteressados pela leitura literária, como a prática social e familiar e as escolhas dos programas que assistem na TV afirmam o contrário.

Tal reflexão gera novo impasse: como formar professores leitores? O professor deveria perceber que a prática de leitura só pode ser atingida a partir de uma reflexão pautada num referencial teórico sustentado pela importância da literatura para a formação social, psicológica e cognitiva do cidadão; por outro lado, deveria ter uma prática docente sustentada por pesquisa. Assumimos o respeito pelos graduandos e pelos docentes que encontramos nas formações continuadas. Por isso, é impossível deixar de indagar: com uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, como assumir a postura de professor leitor e pesquisador? É preciso dar condições para que o trabalho do professor possa ser mais significativo.

Feitas tais ponderações, é preciso pensar, então, em como proporcionar condições para que se tenha professores-leitores e pesquisadores. Além das condições estruturais de trabalho (salário, carga horária), partimos do pressuposto de que um curso de licenciatura, por mais estruturado que seja, não forma integralmente um professor. Uma vez que a formação é um processo contínuo, o processo de preparação para o início da carreira docente não absorve toda a dinâmica necessária para a efetiva formação desses



profissionais. Na realidade, independentemente do nível em que leciona, o professor faz parte de um grupo de profissionais que deve se atualizar constantemente.

Os egressos dos cursos de Letras e de outras licenciaturas contam com os cursos de formação continuada ofertados em projetos de extensão. Nada mais justo, uma vez que, ao se deparar com a dinâmica da prática, os novos (e os mais velhos também) educadores sentem-se desorientados e angustiados. Nesse sentido, os cursos de formação continuada possibilitam apreender as dificuldades teórico-metodológicas da prática dos professores da Educação Básica. Assim, sem o engajamento de professores leitores, também se torna difícil explicar que o letramento literário deve partir das práticas de leitura dos alunos (novelas, filmes, diários, desenhos animados) para leituras mais elaboradas, que exigem um esforço maior de interpretação.

As escolas são instituições às quais a sociedade delega a responsabilidade de prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes consideradas essenciais à formação de qualquer cidadão. Mas, com base nas pesquisas de Kleiman (2001,2003), Rojo (2006), Soares (2003), é possível afirmar que a relação entre escola e letramento é complexa. Há uma espécie de “controle” da escola, ao invés de expansão de práticas sociais. O *letramento escolar* é insuficiente para medir e avaliar as habilidades de leitura e de escrita. Em países como o Brasil, o funcionamento inconsistente e discriminatório da sociedade gera padrões múltiplos e diferenciados de aquisição do letramento.

Desse modo, tendo ciência deste tipo de letramento efetuado nas escolas, seria significativo avançar para práticas sociais que marcam a vida dos sujeitos envolvidos. Entendemos, assim, que o docente/discente inserido em práticas de leitura/escrita de gêneros diversos que circulam socialmente (da esfera literária e não literária, como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, 1998) deve ser considerado uma pessoa letrada. Em se tratando do letramento literário, fixamos a importância de pensar em várias questões: o acesso aos livros, a formação de professores, a valorização do livro dentro da família e a questão da tecnologia, para citar apenas as que foram abordadas ao longo desse debate. Diante de uma sociedade tecnológica, com importantes descobertas científicas, em que o indivíduo, desde muito cedo, tem acesso à internet e a partir dela ouve música, joga, assiste a filmes, conhece lugares e pessoas, por que insistir na literatura (no livro literário)? Por que se empenhar para que nossos alunos (e nós também) tenhamos na obra literária uma opção para o prazer, para o conhecimento e para a formação subjetiva e social? E por que insistir na afirmação de que no Brasil se lê pouco?

Regina Zilberman (1982) mostra algumas contradições em relação à chamada crise de leitura. De acordo com sua pesquisa, nos anos 1970, quando iniciaram efetivamente as reflexões sobre a (não) leitura, acontecia o crescimento da população urbana, decorrente da oferta de trabalho nas indústrias. Esse aumento da população, por sua vez, exigiu uma reformulação da estrutura escolar, devido à ampliação do número de alunos. Assim, dentre as novas propostas da reforma de ensino instituída nesse período, o texto literário ganhou destaque em sala de aula, as editoras passaram a investir na publicação de obras infantis e um elevado número de livros passou a circular nos acervos escolares.

Em 2009, de acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), 23,6 milhões de estudantes das séries finais do Ensino Fundamental foram beneficiados com o programa de distribuição de livros literários. Vale ressaltar que os acervos foram compostos por títulos de poemas, contos, crônicas, teatro, texto de tradição popular, romance, memória, diário, biografia, ensaio, histórias em quadrinhos e obras clássicas<sup>7</sup>.

O apontamento histórico apresentado e os números indicados pelo FNDE demonstram que, aparentemente, não há lugar para a chamada crise de leitura. De acordo com Zilberman (1982), a contradição instalava-se na recusa à leitura. O público leitor, em potencial, não demonstrava interesse pela leitura das obras literárias. Essa recusa, infelizmente, ainda é a motivação para o debate acerca do ensino de literatura. A diferença é que ao debate são acrescentados outros (não) leitores: os professores e a família. Talvez se deva pensar que a (não) leitura é uma questão que não perpassa apenas a questão pedagógica, pois, se assim fosse, a diversidade de obras que ensina a “ensinar a ler” já a teria solucionado. A história da leitura demonstra que esse assunto envolve poder político, poder econômico e poder social.

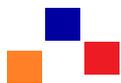
### 3. Em busca de conclusões

Quando tratam da linguagem, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) demonstram a interdisciplinaridade que a envolve, lembrando que várias áreas do conhecimento buscam na linguagem o suporte para seus objetos de estudo. De acordo com os Parâmetros, a linguagem só pode ser estudada em sua interação social, só existe enquanto expressão comunicativa entre os sujeitos. O efetivo ensino de literatura pode atender a essa expectativa. A literatura é, por natureza, interdisciplinar, está inserida em um tempo e é escrita a partir de um enfoque histórico, social e político. A literatura também é a prova de que a linguagem só existe enquanto interação social, pois é escrita por alguém que deseja ser compreendido pelo outro; sem a relação entre autor, texto e leitor não há literatura. Mesmo compreendendo que os Parâmetros não são (e não pretendem ser) a solução definitiva para o problema do ensino de literatura e para a crise da leitura, sentimos falta de um maior destaque à literatura e à sua importância para a formação do sujeito social e ético.

Regina Zilberman e Lígia Cadematori Magalhães (1987, p. 12) também apontam contradições encontradas nos Parâmetros. Para as autoras, por exemplo, a ênfase dada ao ensino da língua como um meio para melhorar a qualidade da produção linguística “poderia significar uma ruptura com o ensino tradicional”, mas um olhar atento, de acordo com as autoras, pode conduzir o ensino da língua, caso se prenda em demasia à meta de oferecer “um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da

---

7 Disponível em [http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=biblioteca\\_escola.html](http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=biblioteca_escola.html). Último acesso em março de 2017.



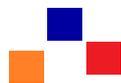
expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem”, ao antigo ensino de retórica, com uma concepção apenas pragmática e utilitária da língua.

Mas seria ingenuidade afirmar que alguns professores resumam a aula de Língua Portuguesa ao estudo da gramática, da redação e de interpretação de textos apenas pelo pouco comprometimento com a leitura. Acreditamos que, da mesma forma que a leitura está presa a uma história de censura e de equívocos, o ensino de literatura está comprometido pela estrutura curricular dos cursos de Letras, pelo não comprometimento de alguns docentes dos ensinos fundamental e médio com a leitura, pelos salários desestimulantes dos educadores, pela injusta distribuição de renda praticada no Brasil, dentre outros fatores.

Assim, o momento do estágio deveria representar uma alternativa, dentro do tema da formação do profissional da educação, para se discutira responsabilidade de formar leitores. Trata-se de um espaço de discussão de alternativas teórico-metodológicas para sua prática docente. A democratização da leitura literária só será representativa quando os mediadores se tornarem leitores e responsáveis pelo exercício de sua prática docente. Acreditamos que a leitura seja um dos instrumentos mais significativos para a formação do cidadão. Todavia, a prática precisa ser acompanhada a partir de um referencial teórico-metodológico que permita ao estudante estabelecer relação entre o texto e o leitor, contemplando sua subjetividade e seu meio social. Além disso, como afirmam teóricos como Cosson (2006), Soares (2007) e Orlandi (2006), faz-se necessário oferecer ao leitor em formação mecanismos para que ele consiga perceber a intertextualidade, o ponto de vista do autor, a origem do texto, a contextualização do material impresso, dentre outros elementos que permitam a transformação do sujeito e, em consequência, a resignificação do meio que o cerca.

Diante do exposto, trabalhar questões do Letramento pode contribuir para que a prática dos docentes seja redimensionada para projetos que promovam, efetivamente, o Letramento (social, escolar, literário). A partir do processo de Letramento, é possível melhorar o desempenho de nossos educandos, ao mesmo tempo em que se permite aos educadores a resignificação de sua prática. Entretanto, só é possível o trabalho pela perspectiva do letramento literário quando se desperta, no docente que ainda não se encontrou com o livro, o desejo de principiar a prática da leitura. Assim, fica acertada a teia que sustenta o ensino de literatura: políticas públicas, professor leitor, leitura de texto e não de fragmento, diálogo entre o texto escolar e as práticas de leitura literária dos estudantes.

Por fim, cabe novamente ao professor orientador de estágio (re)iniciar os contatos/acordos/conversas com os acadêmicos. A união entre teoria e prática deve nortear o ensino de literatura na educação. Qual a visão que os acadêmicos tiveram da realidade escolar? Seu discurso dialogou com a teoria e a prática docente? O acadêmico mostrou-se crítico diante de suas constatações? A análise da intervenção promovida durante o estágio de literatura oferecerá as respostas a essas indagações, que, por sua vez, são permeadas por debates maiores: o lugar do ensino da linguagem nesses níveis



escolares, a noção de leitor, leitura, escrita, gêneros textuais, literatura e formação de professor. O resultado desta reflexão poderá culminar em docentes conscientes de seu papel na mediação do texto literário.

## Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5.ed. São Paulo: Scipione, 1995.

AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.). **Era uma vez na escola: formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. (Educador em formação).

AZEVEDO, Ricardo. Razões para a formação de leitores. In.: SOUZA, Renata Junqueira (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004. p. 37-43.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Maria Ermantina Pereira Galvão Gomes. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Companhia Nacional, 1973.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

FAZENDA, Ivani Arantes. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

FREITAS, Maria Teresa Assunção Freitas. Leitura, escrita de Literatura em tempos de internet. In: PAIVA, Aparecida (Org.). **Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces, o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2003. p. 155-173.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, Ângela. Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p. 209-225.



MANGUEL, Alberto. **Uma História da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PAIVA, Aparecida (Org.). **Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces, o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer Lingüística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.p. 253-276.

SANTIAGO, Silviano. O entre-lugar do discurso latino-americano. In: \_\_\_\_\_. **Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural**. São Paulo: Perspectiva/ Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1978.p. 09-26.

SOARES, Magda. Alfabetização: a ressignificação do conceito. **Revista Alfabetização e Cidadania**, n. 16, p. 9-17, jul. 2003.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. Faculdade de Comunicação Artes e Letras. **Regulamento de Estágio Supervisionado**. Dourados: FACALE: UFGD, 2009.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. **Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1987.

ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

Recebido em 28 de março de 2017.

Aceito em 29 de julho de 2017.

## Alexandra Santos Pinheiro

Doutora em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (2007) e pós doutora pela Univerisdad de Jaén (2012-2013). É professora associada da UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados, onde atua como professora da graduação e do Programa de Pós-Graduação em Letras. Líder do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Literários e Culturais. Atua na Formação Continuada de Professores, com ênfase no Letramento Literário. Atualmente, é tutora do Pet-Letras-UFGD. [alexandrasantospinheiro@yahoo.com.br](mailto:alexandrasantospinheiro@yahoo.com.br)