



Cenas da formação de professores de língua e literatura no Curso de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Aspects of Teacher Training in Language and Literature at the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ)

Escenas de formación de profesores de lengua y literatura en el curso de Letras de la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ)

Marcos Scheffel
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo

Com base na minha atuação como professor de Didática e Prática de Ensino de Português e Literaturas na UFRJ e em estudos sobre a mudança do perfil dos alunos de graduação, aponto alguns problemas relacionados à formação de professores num curso marcado pela valorização da formação do pesquisador em detrimento da formação do professor. Nesse contexto, as questões ligadas ao ensino ficam delegadas às disciplinas ofertadas pela Faculdade de Educação, que ainda guardam um caráter final, de complemento da formação. A constatação da ausência de discussões teóricas sobre o ensino de literatura é comprovada por meio de vários relatos escritos dos estudantes quando do ingresso na disciplina de Didática de Português e Literaturas. Esses mesmos relatos também trazem importantes informações sobre a mudança do perfil dos estudantes da Faculdade de Letras da UFRJ, que hoje são em sua maioria moradores da periferia do Rio de Janeiro e oriundos de famílias com pouca escolaridade. Em meio a essa realidade complexa, parecia importante recompor as trajetórias singulares desses jovens leitores e futuros professores. Foi nesse momento que o contato com o livro *Os jovens e a leitura* (2008), da pesquisadora francesa Michèle Petit, possibilitou pôr em cena várias percepções da leitura. Segundo Petit, a leitura pode tanto contribuir para gerar identidades complexas, objetivo que deve ser perseguido pelos formadores de leitores, como pode gerar problemas identitários, como o sentimento de achar a sua cultura de origem inferior. As principais conclusões deste trabalho apontam para a necessidade de as licenciaturas em Letras reverem suas práticas de formação de leitores nos próprios cursos.

Palavras-chave: Formação de professores, ensino de literatura, leitura.



Abstract

As a professor of Teaching Practices in Portuguese language and Brazilian Literature at the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ) and based on studies on the changes of the profile of undergraduate students, in this paper I point out some problems related to teacher training in a major that emphasizes the teaching of theoretical research rather than teacher training. In this context, the issues related to teaching are left to the courses offered by the Faculty of Education, which still holds to the character of being a mere final appendix to the major in language and literature. The lack of theoretical discussions about the teaching of literature is evidenced by many reports written by the students when they begin the Teaching Practices in Portuguese Language and Brazilian Literature course. These reports also bring important information about the changes in the students' profiles in the Faculty of Languages of UFRJ —today they are mostly residents of the outskirts of Rio de Janeiro and come from families with little schooling. In this complex reality, it was important to recompose the unique trajectories of these young readers and future teachers. At this moment, the contact with the book *Os jovens e a leitura* (2008), by the French researcher Michèle Petit, made it possible to reflect on several views about the act of reading. According to Petit, reading can both contribute to generating complex identities, an objective that should be pursued in the formation of readers, as it can generate identity problems, such as the feeling of regarding their family culture as inferior. The main conclusions of this study point to the need for undergraduate degree programs to review their practices in the development of teachers-readers.

Key-words: Teacher development, teaching literature, reading.

Resumen

Basado en mi trabajo de profesor de Didáctica y Práctica de Portugués y Literaturas de la UFRJ y en estudios sobre el cambio del perfil de los alumnos de graduación, trato de señalar algunos problemas relacionados con la formación de profesores en un curso marcado por la valoración de la formación en investigación en detrimento a la del profesor. En este contexto, los temas relacionados con la enseñanza se delegan a las asignaturas que se ofrecen por la Facultad de Educación, que aún conservan un carácter final, de complemento de la formación. Se ha comprobado la ausencia de discusiones teóricas sobre la enseñanza de la literatura por medio de diversos relatos escritos por los estudiantes al entrar en la asignatura de Didáctica de Portugués y Literaturas. Estos mismos relatos también proporcionan información importante sobre el cambio en el perfil de los estudiantes de la Facultad de Letras de la UFRJ, que hoy son en su mayoría residentes en las periferias de Río de Janeiro y de familias que tienen bajo nivel de escolaridad. En medio de esta compleja realidad, parecía importante reconstituir las trayectorias singulares de estos jóvenes lectores y futuros profesores. Fue entonces que el contacto con el libro *Os jovens e a leitura* (2008), de la investigadora francesa Michèle Petit, hizo posible poner en escena diversas percepciones de la lectura. Según Petit, la lectura tanto puede contribuir para generar identidades complejas, objetivo que los formadores de lectores deben perseguir, como también generar problemas identitarios tales como el sentimiento de que su cultura de origen es inferior. Las principales conclusiones de este estudio apuntan hacia la necesidad de los Cursos de Letras poner en tela de juicio sus prácticas de formación de lectores en el propio Curso.

Palabras clave: Formación de profesores, enseñanza de literatura, lectura.

Introdução

No segundo semestre de 2016, cada um dos meus trinta alunos de Didática e Prática de Ensino de Português e Literatura do Curso de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro ganhou um exemplar do livro *Cenas da vida brasileira*

(2010), de Marques Rebelo. Os trinta exemplares do livro foram adquiridos de um projeto do governo do estado do Rio de Janeiro chamado “Mais Leitura”, que tem três estandes fixos (Bangu, São Gonçalo e Niterói), onde são vendidos livros a dois, três ou quatro reais.

O livro de Marques Rebelo foi publicado pela primeira vez em 1951, mas sua origem remonta à colaboração do autor, entre abril de 1941 e agosto de 1943, para a revista *Cultura Política*, do Departamento de Imprensa do Estado Novo getulista. Rebelo, responsável pela seção “Quadros e costumes do Centro-Sul”¹, produziu um conjunto significativo de crônicas sobre cidades de vários estados brasileiros. As cenas registradas nessas crônicas estão em suíte, ou seja, todas elas tratam de temas semelhantes formando uma espécie de arte mural, que revela um país seduzido pelos discursos modernizadores, mas ainda preso a antigas estruturas. Deve-se destacar ainda a linguagem carregada de lirismo e criticismo de Rebelo, que recorta pequenos instantâneos do cotidiano, como no registro sobre a cidade de Carmo do Rio Verde (GO):

“A sulfanilamida nas peritonites”; “A vitamina B-1”; “É preciso cultivar a sua personalidade”; “Quem foi o autor dos *Direitos do homem?*”; “Quem fez o papel de Scarlet O’Hara no filme... *E o vento levou?*”; “A batalha de Salamina foi na Guerra Europeia?”; “Será lícito o lucro?” – os últimos caixeiros-viajantes nos seus guarda-pós com monogramas bordados cansam-se de se ilustrar nas páginas da *Reader’s Digest*. Na solidão do trem dentro da noite, a tristeza desamparada dos meus pensamentos. Por toda parte o mesmo: subalimentação, tuberculose, sífilis, maleita, devastação de florestas, religião, denso analfabetismo, casamento indissolúvel, lúgubre mortalidade infantil, falta de recursos, desalento. E não sei o que dói mais fundo – não saber se os corações são tão bons que suportam tudo, se são miseráveis que não têm consciência da sua desgraça. E por vezes brasas, que a locomotiva joga, luzem como uma chuva de ouro que as trevas logo apagam. (REBELO, 2010, p.92).

Na rápida cena, o cronista-passageiro observa com desalento para dentro e para fora do trem. Do lado de dentro, os caixeiros-viajantes se “ilustram” com as informações banais de uma revista bastante popular na época². Do lado de fora, o cenário de pobreza do interior do Brasil mostra que o país está fadado ao atraso eterno. No entanto, as faíscas das brasas da locomotiva parecem indicar alguma esperança no meio desse cenário tenebroso.

1 Graciliano Ramos escreveu na seção “Quadros e costumes do Nordeste”. Houve também uma seção dedicada ao Norte, com crônicas do romancista Dalcídio Jurandir. É interessante observar que todos eles eram críticos do regime getulista, mas colaboraram para uma revista de propaganda do governo.

2 A *Reader’s Digest* – conhecida no Brasil como *Seleções* – começou a circular em 1922 nos Estados Unidos. No nosso país, o início de sua circulação também data de 1922, sendo uma tradução da edição norte-americana e trazendo a mesma variedade de assuntos: saúde, anedotas, conhecimentos gerais, biografias e uma seção literária com o livro do mês.



Ao disponibilizar o livro de Rebelo para os alunos tinha como objetivos:

1. Divulgar um projeto de leitura desenvolvido no estado do Rio de Janeiro que pode fornecer materiais de qualidade para eles como futuros professores;
2. Por em ação um projeto de leitura na aula de Didática;
3. Articular a leitura de *Cenas da vida brasileira* com as teorias sobre a leitura literária, indicada neste trabalho, que costumamos ver na disciplina Didática I;
4. Motivar os licenciandos a escrever sobre a experiência do estágio por meio de uma linguagem que também possa ser lírica, crítica e, principalmente, autoral (rompendo com a escrita burocrática dos relatórios entregues ao final do estágio).

Como se trata de um projeto ainda em andamento (a escrita por parte dos estagiários de Letras), as seções seguintes deste artigo têm por objetivo fornecer algumas cenas da Didática e Prática de Ensino de Português e Literatura – focando em maior grau na Literatura – do ponto de vista do professor orientador de estágio, que procura criar nos futuros professores um grau de flexibilidade sobre teorias e práticas da sala de aula em campos de estágio bastante heterogêneos. São rápidas cenas dos percursos formativos com que se deparam os estudantes de Letras, que em breve irão formar leitores de literatura na educação básica. Mas antes disso é necessário apresentar um rápido perfil desses estudantes.

1. Da periferia à casa da indiferente Minerva³

Desde o início de minha atividade com professor de Didática na UFRJ, em 2013, costumo fazer um levantamento do perfil social da turma por meio de um questionário situacional. São questões relevantes para saber um pouco do histórico familiar (grau de escolaridade), da relação com a leitura e com a escola e também como o ensino de língua e literatura foi ou não problematizado ao longo da licenciatura em Letras.

O que se percebe sobre o *background* familiar é que a maior parte deles faz parte da primeira geração que concluirá um curso superior na família⁴. A maioria desses licenciandos passou pela escola pública, sendo raros os que estudaram unicamente em escolas particulares. Esse perfil social é fruto das políticas inclusivas do último decênio e tem promovido na universidade algo parecido com o que ocorreu a partir da metade do século passado na escola básica brasileira, ou seja, uma mudança radical no perfil do alunado. Foi nesse momento que muitas práticas da escola – pensemos nas questões

3 Faço alusão aqui ao símbolo da UFRJ, que traz a imagem de Minerva – a deusa romana das artes, do comércio e da sabedoria.

4 Gabriela Rodella (2013) fez um importante levantamento do *background* familiar dos estudantes de Letras da USP que comprova este histórico familiar / social. A UFRJ ainda não tem um estudo desta natureza sobre os alunos de Letras, mas os relatos dos estudantes que passam pela Didática e Prática de Ensino apontam para semelhanças do perfil do alunado.



linguísticas – começaram a ser postas em xeque. Aquele ensino voltado para um setor médio de nossa sociedade não fazia sentido para esses novos estudantes. A língua que era falada na escola não era a mesma língua que eles traziam de casa.

Apesar de mudanças tão visíveis, a Minerva parece indiferente. Ela quer seguir a sua tradição de formação de pesquisadores, mesmo tendo ciência que esses estudantes procuraram a universidade tendo em vista a carreira de professores da educação básica. Pautada na sua forte cultura bacharelesca, chamada muitas vezes de *identidade do curso*, esta licenciatura ignora que: “Os cursos de licenciatura têm um papel fundamental na socialização profissional e na construção da identidade dos professores” (MARLI 2012, p.3). Essa pouca preocupação com as questões relacionadas à educação básica está mais acentuada justamente no ensino de literatura, como se pode perceber nas seguintes respostas dadas ao questionário situacional⁵:

Existe mais preocupação por parte dos professores de gramática / linguística. Os professores de literatura, para além do currículo, no que vem depois da faculdade (Estudante 1).

Apenas nas disciplinas de língua portuguesa (variação, morfologia, morfossintaxe etc.). Nas matérias de literatura, ou se apresenta o curso de forma panorâmica, ou pensamos a literatura criticamente, como pesquisadores da área de literatura, mais voltados para a academia do que para o ensino (Estudante 2).

Este curso [variação linguística] foi fundamental para que eu me tornasse uma professora consciente. No caso das literaturas, não sinto a mesma coisa. Se não tivesse participado do Pibid, penso que não teria tido qualquer oportunidade de refletir melhor acerca da literatura na escola básica (Estudante 3).

A maioria das cadeiras de literatura focaliza mais no plano teórico, dificilmente em como levar essa teoria para a sala de aula (Estudante 4).

As respostas desses estudantes apontam para um vácuo nas discussões sobre o ensino de literatura na educação básica até praticamente o final do curso. Um ou outro afirma ter cursado uma disciplina optativa sobre ensino de literatura, que é bastante disputada e, por essa razão, não consegue dar conta da demanda de treze habilitações⁶. Em contrapartida, vemos que disciplinas ligadas à língua portuguesa e à linguística tematizam o ensino de língua, desconstruem conceitos equivocados,

5 A questão proposta é a seguinte: “Até este momento no curso de Letras, excetuando as disciplinas pedagógicas, houve uma preocupação dos professores das demais disciplinas em discutir o ensino de língua, literatura, produção textual, oralidade e leitura na escola básica? Em quais disciplinas houve essa discussão? Em quais disciplinas não houve nenhuma discussão desse tipo?”

6 As treze habilitações oferecidas pela UFRJ são: Português-Literaturas e Português + outra habilitação (árabe, alemão, espanhol, francês, grego, hebraico, inglês, japonês, latim, italiano, russo e LIBRAS). Esses cursos são oferecidos como bacharelado ou licenciatura.



propõem novas metodologias para romper com uma tradição normativa de ensino. Uma rápida análise do mercado editorial brasileiro, nos livros sobre ensino de língua e literatura, seria suficiente para constatar que a maioria dos estudos é da área de língua⁷.

Há uma forte tradição beletrista por trás desse gesto de ignorar a escola por parte dos professores que ensinam literatura/teoria da literatura em grandes universidades. As leituras complexas promovidas pelos professores universitários e o forte aparato teórico para se ler um poema, por exemplo, apontam unicamente para a leitura como algo feito para poucos. Como tal, a literatura passa a ser vista como algo impossível de ser levado para a escola. Ela é um objeto de culto e de admiração para esses futuros professores.

Pode-se pensar que, assim como os estudantes da educação básica dividem sua identidade leitora – dando para a escola as respostas esperadas quanto às obras indicadas e acionando seus direitos de leitor fora de sala –, esses futuros professores também tenham uma relação complexa e mal resolvida com a literatura: obras lidas unicamente por obrigação, de modo fragmentário, com pouco espaço para a subjetividade e com base em seleções promovidas pelos professores, sem que haja qualquer tipo de problematização sobre os critérios de escolha. Todas essas práticas, repetidas do início ao fim da licenciatura, têm uma forte tendência de serem replicadas, em escala menor, na educação básica. Por sua vez, competências essenciais para formar leitores, em qualquer nível de ensino, não são postas em prática, como: a busca por dar sentido ao que está sendo lido; a leitura de obras na integralidade – levando-se em conta a materialidade dos livros; a abertura para interpretações subjetivas / implicadas; e a discussão dos critérios de escolha / seleção das obras.

Outro ponto problemático na formação desses futuros professores está ligado aos currículos dessas licenciaturas: extensos, universalistas, sem a possibilidade da construção de trajetórias diferenciadas e com a ausência de temáticas óbvias, como o lugar da literatura infantil e infanto-juvenil, como afirmou Angela Kleiman (2017) durante o IV Encontro de Ensino e Aprendizagem em Línguas e Literaturas:

É preciso enfrentar o problema das Licenciaturas em Letras que não se assumem como tal, nas quais – via de regra – sequer há disciplinas obrigatórias de um campo como a leitura: Literatura Infantil, Literatura Juvenil, Leitura, Ensino de Leitura, Letramento Literário, Ensino da Literatura e Formação de Leitores.

Quanto à literatura infanto-juvenil nos deparamos com uma questão matemática: se estamos formando futuros professores para atuarem na educação básica, temos de considerar que há uma maior possibilidade de esses profissionais atuarem do sexto ao nono ano (quatro séries) do que no ensino médio (três séries). Apesar da obviedade matemática, a produção literária para crianças e jovens figura no currículo desses professores como disciplina optativa – isso num curso com uma carga horária elevada, que dá pouca margem para escolhas.

7 Não problematizaremos aqui os fatores que levam o ensino de língua materna na educação básica a ter mudado tão pouco nas últimas décadas, apesar de uma discussão teórica tão profícua.



Cumprindo apenas os requisitos obrigatórios, o estudante dessa licenciatura será professor: sem conhecer absolutamente nada da produção para crianças e jovens; podendo optar se irá ou não pensar no ensino de literatura na escola. Ele terá dificuldade para se colocar do lado dos leitores em formação. Ele terá dificuldade para pensar nas suas escolhas para a sala de aula. Ele não terá construído critérios que baseiem suas escolhas (faixa etária, interesses, aprendizagens literárias possíveis etc.) e estará longe de entender que “um bom *corpus* nem sempre é formado pelas melhores obras. Esse *corpus* deve ser composto por livros com diferentes graus de dificuldade. Reforçar a autoimagem positiva de leitores e não desestimulá-la” (COLOMER, 2007, p.113).

Diante desse cenário, não é de se estranhar que a literatura seja um objeto em extinção nas práticas escolares. Não é de se estranhar que a formação de leitores na escola encontre tantas barreiras. Não é de se estranhar que ainda recebamos nos cursos de Letras alunos que raramente leram literatura na escola – são inúmeros relatos da ausência completa da indicação de livros, ou então de práticas de leitura anacrônicas e pouco efetivas (fichas de leitura, resumos, provas, historiografia literária no lugar da literatura). Depois, o que assistimos é o velho choro sobre o leite derramado: os estudantes de Letras não leem (como se a universidade não tivesse nada a ver com isso). Mas é justamente a percepção desse quadro amplo e complexo, no qual estamos inseridos, que tem norteado algumas reflexões teóricas voltadas para a construção da imagem desses jovens como leitores e, principalmente, como formadores de futuros leitores.

2. As lições de Michèle Petit em *Os jovens e a leitura*

Foi por meio de minha atuação na Didática e na Prática de Ensino de Português e Literatura que conheci a obra de Michèle Petit. Ao terminar de ler *Os jovens e a leitura* (2008), estava convencido de que se tratava de um livro essencial para se pensar na formação de identidades leitoras e de que muito do que estava escrito ali – falando dos jovens da periferia francesa (muitos imigrantes ou descendentes de imigrantes) – tocaria fundo nestes jovens estudantes de Letras, em sua maioria, moradores das periferias do Rio de Janeiro e de cidades vizinhas.

Em pouco tempo como professor da UFRJ, tinha ouvido muito sobre a trajetória deles como leitores. Os relatos eram múltiplos: incentivos familiares *versus* falta de incentivo; acesso a livros em situações variadas *versus* ausência total de contato; práticas escolares que os aproximaram da leitura *versus* um sentido burocrático da leitura escolar; bibliotecas escolares bem estruturadas e com pessoas preocupadas em promover encontros significativos (raros casos) *versus* bibliotecas e acervos fechados a sete chaves ou bibliotecas que eram depósitos de livros didáticos (a maioria das vezes).

Um caso que me chamou especial atenção se referia ao extinto projeto “Literatura em Minha Casa”, que durou entre 2001 e 2004 e que era uma das ações do Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE). Na página do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), aparece a seguinte descrição do projeto:



Denominado “Literatura em Minha Casa”, o acervo foi composto por seis coleções diferentes, cada uma com cinco títulos: poesia de autor brasileiro, conto, novela, clássico da literatura universal e peça teatral. Pela primeira vez, as coleções foram entregues aos alunos para levarem para casa. A ideia do programa foi incentivar a leitura e a troca dos livros entre os alunos, além de permitir à família do estudante a opção de leitura em casa. As escolas também receberam quatro acervos para sua biblioteca.⁸

Este projeto visava a oportunizar um contato com obras literárias para crianças e jovens que muitas vezes não tinham acesso a livros. Assim, de maneira proposital, não havia uma orientação pedagógica para a “utilização” desses livros, que deveriam ser somente fornecidos aos estudantes. Tratava-se de uma experiência de leitura ligada à fruição – forma de leitura preconizada nos documentos oficiais, mas de difícil implantação nas rotinas de sala de aula em razão do caráter utilitário da leitura. A questão é que, para os professores e gestores escolares, não estavam claros os reais objetivos do projeto. Além disso, a distribuição desses materiais não foi feita conforme o planejado (um *kit* com cinco livros para cada aluno), ou os kits sequer foram distribuídos, ficando na biblioteca da escola.

Apesar de todos os problemas e da curta duração do “Literatura em Minha Casa”, pude encontrar alguns estudantes de Letras que se lembravam de terem recebido livros do programa. A maioria apontava uma experiência positiva e conseguia descrever alguns livros que haviam recebido naquela época (há mais de dez anos) como se pode perceber no depoimento do licenciando:

A coleção “Literatura em Minha Casa” teve importante papel na minha formação como leitor, primeiro porque me deu acesso a grandes clássicos da literatura universal, como *A Ilíada* e *Os miseráveis*, adaptados para um público infanto-juvenil, o que não só me permitiu o contato com essas e outras obras, como estimulou o meu interesse em conhecer mais tarde as suas versões originais. Além disso, a coleção, por ser distribuída gratuitamente nas escolas da rede pública, contemplou alunos que, como eu, não dispunham de uma biblioteca em casa, e tampouco poder aquisitivo para a compra de livros. Os livros da coleção eram lidos e trocados entre os amigos, eram comentados e, o mais importante de tudo, vinham como uma espécie de presente, tínhamos total liberdade para administrar a leitura conforme nossa vontade, podíamos até mesmo exercer a vontade de não ler, o que muitos evidentemente faziam. Contudo, tínhamos uma porta aberta à nossa frente, pronta para ser explorada (Estudante 6).

No entanto, houve um comentário negativo de uma aluna, que se lembrava de ter recebido os livros e de ter ficado frustrada por não dar conta das leituras e por não ter tido naquele momento o apoio de professores para esclarecer suas dúvidas. Diante dos

8 Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico>> Acesso em: 20 abr. 2017.



livros recebidos ela se sentiu incapaz, e esse sentimento de incapacidade fragilizou sua identidade leitora. Já outra aluna relatou que na escola onde estudava foi criado um momento durante os intervalos – nos moldes de rádio da escola – para que os estudantes compartilhassem as impressões sobre os livros que estavam lendo, e que isso foi decisivo na sua formação como leitora.

Essas trajetórias tão diferenciadas apontam para aquilo que Michèle Petit (2008) também percebeu entre os jovens da periferia francesa. O contato com a leitura, os significados a ela atribuídos e as relações com o livro como objeto podiam variar muito. Havia muitos riscos relacionados à leitura. A leitura podia favorecer o desenvolvimento de identidades mais abertas e plurais ou podia contribuir para o rompimento com a cultura de origem. Antigos preconceitos vinham à tona, como aqueles que viam na leitura uma atividade burguesa, para pessoas desocupadas.

Por tudo isso, ficou evidente que o livro de Petit deveria constar da ementa da disciplina de Didática e que deveria ser uma leitura norteadora em nossas discussões. O desafio era saber o quanto aqueles estudantes de Letras conseguiriam relacionar as trajetórias dos jovens leitores franceses das periferias às suas próprias trajetórias de leitores, e também que diferenças eles perceberiam, por exemplo, no fato de aquela pesquisa ter se concentrado em jovens que frequentavam as bibliotecas dos subúrbios de Paris, quando no Brasil poucos bairros periféricos têm bibliotecas.

Como forma de dimensionar o papel de tais espaços, houve uma visita à Biblioteca Parque Estadual do Rio de Janeiro (BPE), que remete ao modelo das bibliotecas colombianas, constituindo-se num espaço de convívio e de experiências culturais variadas (filmes, cursos, teatro), além de um acervo composto por livros novos e diversificados. A BPE está localizada numa região estratégica do Rio: nas proximidades da Central do Brasil – ponto de passagem dos transportes públicos suburbanos (ônibus, trem, metrô, vans).

A primeira dessas visitas foi realizada com as turmas de Didática I, no segundo semestre de 2014, e coincidiu com uma interessante exposição, intitulada “Biblioteca de grifos Wally Salomão”, que trazia grandes cartazes reproduzindo páginas dos livros da biblioteca do poeta com sublinhados, anotações, poemas etc. Era o gesto de um autor “marginal” escrevendo às margens dos livros. Muitos desses cartazes continuam até hoje expostos na Biblioteca e acabaram por se incorporar ao visual do espaço⁹.

Quanto às leituras promovidas naquele semestre, havia o pressuposto de fazê-los lembrar de um gesto leitor simples: escolher um livro. Por isso, foram indicadas três obras que tratavam do ensino de literatura. Além do livro de Michèle Petit foram indicados: *Leitura de literatura na escola* (DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R., 2013) e *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L., 2013). Foram

9 A Biblioteca Parque Estadual atualmente não está funcionando por conta da não renovação do contrato da empresa responsável por sua administração. Ela funcionou até o final de 2016 com recursos do município. A mesma situação se repete em outros espaços culturais da cidade, que foram fechados em decorrência “da crise do estado”.



fornecidos aos estudantes alguns elementos paratextuais daqueles livros: capas, índices, informações sobre os autores. Estando de posse desses materiais, caberia a eles escolher que livro gostariam de ler ao longo do semestre e comentar sobre os motivos da escolha.

É um gesto simples? Muito simples, mas poderoso. A possibilidade de escolher um livro, mesmo que seja uma escolha direcionada, com livros pré-definidos pelo professor, cria um vínculo, um comprometimento com aquela leitura. Porém, apesar de ser um gesto simples, nenhum estudante se lembrava de ter escolhido um livro para leitura durante sua vida escolar – incluindo a passagem pela universidade. O uso de elementos paratextuais para justificar a escolha de um livro – algo normal entre leitores – também nunca havia sido posto em prática.

Ao longo do semestre, procurei garantir as condições de oferta dos livros, indicando *sites* para compra e pedindo ao livreiro da universidade que encomendasse exemplares das obras indicadas. Esse foi um momento de aprendizagem, já que alguns não conheciam o Estante Virtual ou ainda não tinham comprado um livro *on-line*, enquanto outros já conheciam essas possibilidades.

Os livros foram apresentados pelos estudantes ao final da disciplina, mas ao longo do semestre os comentários surgiam a toda hora. Nos dias das apresentações, pude presenciar situações que denotavam o grau de envolvimento deles com a atividade: livros marcados com bandeirolas, sublinhados, frases anotadas nos cadernos, falas desenvoltas sobre as obras, exemplos que se relacionavam às suas trajetórias de leitores. E um detalhe importante: nenhum aluno havia xerocado o livro. Todos falavam com o livro em mãos.

Contudo, a constatação mais importante apontava para um grande problema, que pode ser assim resumido: os conflitos vivenciados por aqueles jovens das periferias francesas no contato com a cultura oficial eram semelhantes aos conflitos que eles vivenciavam no curso de Letras na cidade do Rio de Janeiro. Eles também viviam entre duas culturas: a sua de origem (periférica, suburbana, pouco letrada) e aquela oferecida pelo curso de Letras, com um peso grande numa tradição literária (branca, elitista, beletrista). O sucesso no curso dependia, muitas vezes, de um rompimento com sua cultura de origem, colocada num segundo plano. Em lugar da ruptura, o que se esperava ali era, na verdade, que esses jovens e futuros professores conseguissem, ao longo do curso, compor uma identidade complexa/ em construção percebendo que “a leitura, na realidade, é uma promessa de não pertencer somente a um pequeno círculo” (PETIT, 2008, p.96).

Considerações finais

A atuação como professor de língua portuguesa e literatura na escola de educação básica requer profissionais capazes de, em linhas gerais: 1) formar leitores na escola; 2) fazer com que crianças e jovens escrevam com desenvoltura diversos gêneros textuais; 3) levar crianças e jovens a refletirem sobre usos linguísticos, sobre a adequação de linguagem em diferentes contextos. Por outro lado, devemos pensar que muitos licenciandos em Letras, que estudaram em escolas públicas do Rio de Janeiro, tiveram aulas de língua

portuguesa e literatura que podem ser sintetizadas da seguinte forma: 1) ausência de leituras ou, quando muito, informações enciclopédicas sobre autores e obras; 2) uma escrita voltada unicamente para a prática de gêneros escolares, como a dissertação; 3) ensino normativo da língua, enfatizando-se a nomenclatura gramatical.

O ensino de língua, literatura e produção textual deveria ser percebido de uma maneira articulada, pois a separação desses conteúdos em disciplinas (Gramática, Redação e Literatura) traz para o ambiente escolar uma divisão / especialização que pouco contribui para o aluno da educação básica. Trata-se de uma pedagogia da fragmentação que delega ao aluno, nesse caso da educação básica, a tarefa de juntar as peças: qual é a relação das orações subordinadas com a obra de Graciliano Ramos? Qual é a relação de tudo isso com a última proposta de produção textual do professor de Redação?

Tal pedagogia da fragmentação encontra amplo espaço nas licenciaturas. Desde cedo, os estudantes das graduações se veem obrigados a se especializarem para conseguirem bolsas de iniciação científica ou para depois atuarem nas escolas como professores de determinada área: língua, literatura ou redação¹⁰. Na contramão de tudo isso, as teorias sobre o ensino da língua mostram que é impossível discutir aspectos gramaticais fora do texto, que o ensino da literatura pode ser mais produtivo quando articulado com a escrita e que a escrita literária pode levar a um entendimento melhor dos mecanismos utilizados nas obras literárias (BUNZEN, 2006; MARCUSCHI, 2008; ANTUNES, 2009; GERALDI, 2014).

Pede-se ao estudante de Letras que entenda esse quadro complexo do ensino de língua portuguesa, literatura e produção textual no Brasil, quando esse não é o foco do curso que ele faz, quando em seu próprio curso não há momentos de diálogos e trocas entre essas “diferentes” áreas.

Some-se a isso a divisão arbitrária entre as disciplinas que são propriamente do Curso de Letras – revestidas de prestígio – e as disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação, muitas vezes desvalorizadas ou postas em segundo plano. Atente-se para o fato de que essa separação é marcada inclusive no plano geográfico: a Faculdade de Letras, na Ilha do Fundão (Zona Norte da cidade); a Faculdade de Educação, na Praia Vermelha (Zona Sul da cidade). Para marcar melhor essa fragmentação, é preciso lembrar que o Colégio de Aplicação da UFRJ também está localizado na Zona Sul da cidade, numa das regiões de mais difícil acesso para os moradores da Zona Norte: nas proximidades da Lagoa Rodrigo de Freitas.

Tudo isso parece apontar para uma necessidade imperiosa de se rever a articulação entre teorias e práticas, pois, como já apontava João Wanderley Geraldi, num verdadeiro clássico do ensino de língua, literatura e redação:

Qualquer proposta metodológica é a articulação de uma concepção de mundo e de educação – e por isso uma concepção de ato político – e

10 Essa divisão é ainda vivenciada em muitas escolas públicas do Rio de Janeiro que possuem um professor para cada “área”. A cultura acadêmica também estimula essa fragmentação por meio da precoce “especialização do graduando” que adere a uma linha de pesquisa de língua ou de literatura e verbaliza isso ao dizer: “eu sou da língua” / “eu sou da literatura”.



uma concepção epistemológica do objeto de reflexão – no nosso caso, a linguagem – com as atividades desenvolvidas em sala de aula (GERALDI, 2011, p.128).

Ora, essa afirmativa, que pode beirar a obviedade –propostas metodológicas articulam escolhas políticas –, publicada há mais de trinta anos num livro voltado para professores de educação básica, ganha contornos dramáticos de atualidade no contexto que vivenciamos de formação de professores de Letras. A não percepção das realidades desses jovens que chegam à universidade para se tornarem professores e a ausência de tentativa de formá-los leitores numa clave complexa têm levado à repetição de práticas de escrita e leitura contraditórias com a ideia libertadora e democrática que deveria permear as relações entre teoria e prática na universidade.

Todas essas questões só podem ser pensadas num quadro mais complexo de formação de professores. Talvez o próprio nome Letras, que é dado para este curso, aponte para uma direção diferente daquela que seria a de um curso que se preocupasse em formar professores para atuarem na educação básica. Talvez essa palavra traga mesmo um forte conteúdo elitista, ligado ao ensino da literatura como algo para poucos¹¹.

Referências

- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino** – outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e a formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- CULTURA POLÍTICA. (Revista mensal de Estudos Brasileiros). Rio de Janeiro. Departamento de Imprensa e Propaganda. Ano 1 a 3 (1941-1943). Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/>
- COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- GERALDI, J. W. et al. **O texto na sala de aula**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2011.
- KLEIMAN, Angela. **Letramento, identidade e formação do professor**. Rio de Janeiro: IV Encontro de Ensino e Aprendizagem em Línguas e Literaturas, 2017 (palestra).

11 Este ano de 2017 foi marcado por uma série de movimentos em torno da reforma curricular do Curso de Letras da UFRJ. Muitas dessas questões foram discutidas no I Congresso Interno da Faculdade de Letras e nas reuniões do Núcleo Docente Estruturante. Acredito que houve um grande avanço nas discussões e um maior entendimento da necessidade da universidade aproximar-se da escola de educação básica reconhecendo nela o locus de formação de uma cultura profissional. Neste sentido, a universidade está em processo de construção de um *complexo de formação*, com o a contribuição do professor António Nóvoa (Universidade de Coimbra), que visa criar uma relação mais estreita com as redes de ensino. Nem tudo é penumbra, há muitas faiscações de esperança...



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

ANDRÉ, Marli. **O trabalho docente do professor formador e as práticas curriculares da licenciatura na voz dos estudantes**. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; FAVACHO, André Márcio Picanço (orgs.). Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos. Curitiba: CRV, 2012. (p.35-49)

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008.

REBELO, M. **Cenas da vida brasileira**. 2.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

RODELLA, Gabriela. **O professor de português e a literatura – relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino**. São Paulo: Alameda, 2013.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

Recebido em 29 de abril de 2017.

Aceito em 23 de outubro de 2017.

Marcos Scheffel

Professor de Didática e Prática de Ensino de Português e Literatura da UFRJ desde 2013. Doutor em Teoria Literária pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011). Atuou na educação básica em Santa Catarina entre 2000 e 2008. marcos.scheffel53@gmail.com