

O IMPACTO DO PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ÁREA DE LITERATURA

Ana Maria Ferreira CÔRTEZ

Orientador: Prof. Dr. Marcos Aparecido Lopes

Resumo: Este estudo tem como objetivo analisar o impacto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, subprojeto Literatura e Ensino, na formação docente de estudantes do curso de Licenciatura em Letras. A metodologia adotada foi um enfoque ao mesmo tempo especulativo e qualitativo. No plano teórico, nos servimos dos textos de Abreu, Lajolo, Failla e Todorov, entre outros, para discutir as maneiras de repensar a prática docente no contexto atual de ensino e refletir acerca do papel do professor e do ensino de Literatura. Ao final, conclui-se que a participação no projeto contribuiu decisivamente na formação pessoal e profissional da graduanda envolvida, na medida em que possibilita o exercício docente, ao mesmo tempo em que enseja um processo reflexivo sobre essa prática.

Palavras-chave: Literatura e ensino; PIBID; Formação de professores; Prática docente; Escola pública.

1. INTRODUÇÃO

Como afirma a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil 3”, nas notas preliminares, a escola ainda é o espaço por excelência de formação de leitores (MONTEIRO, 2013, s/p) e, por conseguinte, à medida em que se deixa de frequentar instituições de ensino, quaisquer que sejam, passa-se a ler menos (FAILLA, 2012, p. 30). Esse é um dos indícios de que a leitura realizada na escola é, na maior parte dos casos, feita por obrigação, não por prazer, o que faz com que seja abandonada, a partir do momento em que se rompe o vínculo com a educação formal.

Nesse sentido, de acordo com Zoara Failla (2012, p. 43), na apresentação da pesquisa mencionada,

o papel do professor como o principal agente na formação de leitores ou como mediador de leitura no “processo de constituição do aluno como sujeito leitor” é reiterado pelos autores [...].

Ou seja, o docente é protagonista na formação de leitores e seu papel e poder de atuação não podem ser negligenciados – até porque, como aponta o estudo, o professor foi citado em primeiro lugar como a pessoa que mais influenciou os entrevistados, no que tange ao hábito de ler (FAILLA, 2012, p. 44).

Também a postura do educador em relação à leitura, aponta Failla, é preponderante, na medida em que muitos deles afirmam, na pesquisa, que não gostam de ler, ou que leem pouco. Exercer esse protagonismo sem, ao menos, se interessar ou possuir um repertório literário é tarefa árdua e de difícil alcance. Isso porque professores que não sejam leitores dificilmente irão exigir dos estudantes uma postura ativa em relação à leitura (FAILLA, 2012, p. 46).

Esses dados se mostram relevantes neste trabalho, porque nosso objetivo é justamente discutir a leitura literária, em particular, aquela realizada no âmbito escolar. Não se trata, portanto, da leitura de blogs, chats ou redes sociais, as quais o brasileiro, de maneira geral, lê e até declara que *gosta* de ler (ABREU, 2003, p. 33).

Essas leituras, como argumenta Abreu, se devem, talvez, à ubiquidade da escrita na sociedade atual, que faz com que a maior parte da população tenha contato com materiais escritos. Ainda assim, em se tratando da leitura de obras literárias, nosso ponto de interesse, os índices são, como viemos argumentando, bastante baixos.

Isso faz com que os professores, de maneira geral, relatem enfrentar grandes dificuldades quanto ao ensino de literatura. Então, quando analisamos as escolas públicas, considerando que “a prática de leitura de livros ainda é fortemente relacionada com os fatores escolaridade, classe social e ambiente familiar” (LEITE, 2012, p.66), o problema torna-se ainda mais grave.

Como consequência, nós, graduandos em Letras, sentimos uma forte insegurança ao nos imaginarmos na mesma realidade, tendo de enfrentar uma sala de aula e ensinar literatura, à revelia dos estudantes. O trabalho com textos literários parece, nesse ambiente, uma tarefa quase hercúlea, em especial quando se acredita que, além de fonte de prazer, a leitura é uma “importante ferramenta civilizatória, de inclusão social ou mesmo de humanização, direito essencial do cidadão, como concebe Antonio Candido” (MONTEIRO, 2012, s/p). Perrone-Moises, dando continuidade a essa afirmação, defende que

a obra literária é sempre uma leitura crítica do real, mesmo que essa crítica não esteja expressa, já que a simples postulação de uma outra realidade coloca o leitor numa posição virtualmente crítica com relação àquilo que ele acreditava ser o real. E, finalmente, a escrita e a leitura literárias são exercícios de liberdade: liberdade no uso da linguagem, esclerosada e estereotipada no uso cotidiano, e liberdade no imaginário, oposto a uma suposta fatalidade da história (PERRONE-MOISES, 2001, p. 351).

É por isso que, no papel de estudante de Letras que acredita na importância do ensino da literatura, pretendo discutir, neste estudo, o impacto do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, subprojeto “Literatura e Ensino”, na formação docente de graduandos em Letras, tendo em vista minha experiência pessoal como bolsista.

Discutirei também de que maneira o contato com a realidade de uma sala de aula de uma escola da rede municipal de ensino, aliado às discussões teóricas propostas no curso, assim como àquelas ensejadas pelos textos disponibilizados pelo coordenador do subprojeto, influenciaram – e influenciam, já que ainda curso a graduação- em minha formação. Tratarei, ainda, e discutirei com maior ênfase, o ensino de literatura nas escolas, por ser a área específica do projeto sob análise.

2. O PROJETO

O PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, de acordo com sua página *online*, “é um programa da CAPES/MEC, que tem por finalidade o fomento à iniciação à docência de estudantes das instituições federais, estaduais e municipais de educação superior, aprimorando-lhes a qualidade da formação docente em curso presencial de licenciatura de graduação plena e contribuindo para a elevação do padrão de qualidade das escolas de ensino fundamental e do ensino médio”¹, i.e., trata-se de um programa que tem por objetivo integrar universidade e escola pública, permitindo aos alunos das licenciaturas iniciarem uma atividade docente, em paralelo ao curso de graduação.

A Unicamp é uma das instituições estaduais que conta com esse programa para ampliar a formação de seus alunos. Atualmente, existem três editais do PIBID abertos na referida Universidade. Neste artigo, trataremos especificamente do Edital-2011, projeto “**Ampliando horizontes: formação de professores em parceria**”², subprojeto “Literatura e Ensino”.

Esse subprojeto vem se desenvolvendo no curso de Licenciatura em Letras desde 2011 e está, atualmente, em seu quinto semestre. As aulas são ministradas pelos bolsistas em duas escolas da rede municipal e estadual da cidade de Campinas-SP, E.E. Dora Kanso e E.M. Dulce Bento Nascimento. Atuamos sob a supervisão de um coordenador de área do subprojeto, no Instituto de Estudos da Linguagem - Unicamp, o Prof. Doutor Marcos Aparecido Lopes, e de três supervisoras, professoras pertencentes ao quadro docente das escolas parceiras do subprojeto³.

Trataremos, aqui, das aulas ministradas em uma turma do 9º ano da Escola Municipal Dulce Bento Nascimento, sob a supervisão da profª. Gisele U. Finardi, de março a junho de 2013.

2.1. O minicurso

Ao iniciar as atividades, o grupo de bolsistas do subprojeto foi dividido em subgrupos, a partir de algumas áreas temáticas, como “A representação do feminino” e “O gênero crônica”, temas trabalhados na E.E. Dora Kanso, e “Por que ler os clássicos?”, e “Literatura Fantástica”, na E.M.E.F. Dulce Bento Nascimento. Concentraremos nossa análise no último tema.

No primeiro semestre de 2013, quatro bolsistas compunham o grupo que trabalhava com o tema “Literatura Fantástica”. Nós nos separamos em duas duplas, conforme nossa disponibilidade e os horários pré-estabelecidos da escola, para ministrar as aulas, de modo a atender às turmas. Cada dupla ficou responsável por uma classe de nono ano, de cerca de 35 alunos cada.

¹ Retirado de http://www.prg.unicamp.br/pibid/index.php?option=com_content&view=article&id=2:oque-e-pibid&catid=1:institucional&Itemid=7. Acesso em 12/08/2013.

² *Idem*.

³ Na E.E. Dora Kanso, a supervisora era a profª. Maria Eleosina Rovigatti Malacrida. Na E.M.E.F. Dulce Bento, atuaram duas coordenadoras, Maria Aparecida Lopes e Gisele U. Finardi.

As aulas eram oferecidas na escola uma vez na semana, sob a supervisão da professora Gisele U. Finardi, responsável pela disciplina de Língua Portuguesa, que cedeu duas de suas aulas semanais para o PIBID e atua como supervisora do projeto dentro da instituição.

Seu papel foi preponderante em nossa atuação, desde o início, na medida em que ela esteve presente já na elaboração e discussão do programa do minicurso, até sua execução, aula a aula. Não obstante, a docente conferiu ao grupo grande liberdade de atuação, dentro e fora da classe, o que permitiu que desenvolvêssemos nossas discussões e abordagens próprias e adquiríssemos autonomia⁴ frente à turma.

A supervisora, nos diversos momentos em que nos reunimos (o que aconteceu mesmo antes de darmos início às atividades em sala de aula) buscou apresentar ao grupo um histórico das turmas: quem eram aqueles alunos, qual sua origem, seus hábitos de leitura, quais exigiriam maior atenção etc. Também apontou para as dificuldades dos estudantes, em relação a alguns conteúdos da disciplina, que deveríamos levar em consideração quando da escolha dos textos, assim como indicou as obras literárias com as quais já havia trabalhado.

Após a elaboração da primeira versão do programa⁵ que pretendíamos aplicar, a prof.^a Gisele discutiu conosco a escolha e pertinência de cada texto, apontando prós e contras e quais as possíveis dificuldades que encontraríamos quando fôssemos abordá-los. Ela também salientou que deveríamos ler os textos com os alunos, em classe, na medida em que seria infrutífero pedir que eles os lessem como tarefa. Segundo a supervisora, seus alunos não têm o hábito de ler textos literários em casa, mesmo que seja solicitado que eles o façam. Nesse sentido, foi determinante em nossa escolha a extensão do material.

Apesar disso, em nenhum momento ela exigiu que adotássemos determinada postura, ou que optássemos por um texto em detrimento de outro anteriormente escolhido. A professora nos deu, como supra-afirmado, total autonomia para trabalhar e tomar decisões, como caberia a qualquer professor. Inclusive, ao final do minicurso, solicitou que atribuísssemos, pessoalmente, uma nota aos trabalhos desenvolvidos pelos alunos em nossas aulas, para que compusessem as médias bimestrais.

⁴ O que entendemos como autonomia é nossa liberdade de atuação frente à turma, a despeito da presença da supervisora em nossas aulas. Isso, porém, não significa que tenha existido um descolamento, em nossa atuação, em relação à realidade escolar ou à prática docente. Ao contrário, o que afirmamos é que foi-nos conferido pela supervisora um papel de autoridade frente à turma (que difere de um papel autoritário), com base em nossa competência, em nosso conhecimento acerca da disciplina que ministrávamos. Isso implica, ao mesmo tempo, em assumir uma grande responsabilidade, na medida em que nós, enquanto docente, assumimos, em certo sentido, o papel de “um representante dos habitantes adultos do mundo” (ARENDT, 1957, p. 10) o qual apresenta às crianças o mundo no qual vivemos e lhes confere a possibilidade de se prepararem “para a tarefa de renovação de um mundo comum” (ARENDT, 1957, p. 14).

⁵ O programa original consistia dos seguintes textos: *Venha ver o pôr-do-sol* (Lygia Fagundes Telles); *O retrato oval* (Edgar Allan Poe); *De frente pra luz* (Paulo Leminski); *O travesseiro de plumas* (Horácio Quiroga); *A caçada* (Lygia Fagundes Telles); *O espelho* (Machado de Assis); *O afogado mais bonito do mundo* (Gabriel García Márquez); *Conto de fada* (a ser escolhido); *A pata do macaco* (W.W. Jacobs); *Meu sonho* (Álvares de Azevedo); e *A gargalhada* (Orígenes Lessa).

Ela também nos apresentou às professoras da Educação Especial, Aline Caetano Begossi e Tânia de Morisson Valeriano, que acompanhavam as aulas, em virtude de alguns alunos da turma precisarem de ajuda. Um deles era autista e a outra possuía baixa visão, além de apresentar diversos problemas psicológicos. As conversas sobre esses estudantes foram essenciais, na medida em que precisamos adotar uma metodologia distinta para nos aproximarmos deles, o que comentaremos mais à frente.

2.1.1. A temática do minicurso

O tema de nosso minicurso, como já asseveramos, foi a Literatura Fantástica. Sua escolha se deu em função de diversas variáveis. Uma delas foi a extensão dos contos. Dentro do tema Literatura Fantástica, há uma gama de textos não muito longos, que poderiam ser lidos no tempo de que dispúnhamos em sala de aula.

Não foi esse, porém, o único fator considerado. A riqueza de assuntos abarcados por esse tema também influenciou muito em sua escolha. A possibilidade de trabalhar, em um mesmo minicurso com, por exemplo, contos de fadas, narrativas de terror, suspense, ficção científica etc., e debater a vasta gama de questões que esses subgêneros encerram (como a infância, a morte e o medo) pareceu bastante interessante e capaz de agregar um maior número de alunos em torno das discussões.

Outro elemento considerado foi a ampla produção cultural das últimas décadas em torno do fantástico, grande parte da qual é consumida por adolescentes. Isso faria, segundo nossa leitura, com que os estudantes se sentissem contemplados, em seu gosto pessoal, pelo minicurso, e a literatura, ao invés de afastá-los, surgiria como um ponto de interesse a ser compartilhado em sala.

2.1.2. Metodologia

A cada aula, levávamos textos distintos para os alunos, de autores de diferentes épocas. Na maior parte dos encontros, trabalhamos com o gênero conto, mas também levamos poesias e, quando possível, material audiovisual, como curtas e longas-metragens⁶.

Nossa escolha se deveu, em grande medida, como apontamos acima, às ponderações da supervisora, mas também às experiências anteriores de outros bolsistas quanto ao tamanho dos textos trabalhados em sala. Segundo seus relatos, em consonância com aqueles da professora, era inviável pedir que os alunos lessem os textos em casa, pois grande parte se esquecia de trazê-los na aula seguinte e, mesmo que trouxessem, não o haviam lido.

Desse modo, optamos por textos mais curtos que pudessem ser lidos e discutidos nos 110 minutos de aula de que dispúnhamos.

⁶ No semestre em questão, exibimos o filme *Coraline* e o curta-metragem *Malária*. Além disso, utilizamos fotografias para ajudar os alunos a imaginar o ambiente dos contos, quando julgamos necessário. No contos *O retrato oval* e *A caçada*, por exemplo, era bastante relevante que os alunos fossem capazes de imaginar o cenário, então optamos por esse recurso.

O minicurso consistiu de doze aulas, cuja programação encontra-se na tabela abaixo:

Aula	Data	Material trabalhado
1	08/03/2013	<i>Venha ver o pôr-do-sol</i> (Lygia Fagundes Telles)
2	15/03/2013	<i>O retrato oval</i> (Edgar Allan Poe)
3	22/03/2013	<i>De frente pra luz</i> (Paulo Leminski)
4	05/04/2013	<i>A caçada</i> (Lygia Fagundes Telles)
5	12/04/2013	<i>A gargalhada</i> (Orígenes Lessa)
6	19/04/2013	<i>A gargalhada</i> (Orígenes Lessa)
7	26/04/2013	<i>Coraline</i> (filme)
8	03/05/2013	<i>Coraline</i> (filme)
9	10/05/2013	<i>Meu sonho</i> (Álvares de Azevedo)
10	17/05/2013	<i>O noivado do sepulcro</i> (Soares de Passos)
11	24/05/2013	<i>A pata do macaco</i> (W.W. Jacobs)
12	08/06/2013	<i>Entrega do trabalho e leitura dos textos produzidos; Malária</i> (curta)

Quando havíamos chegado à metade do curso (Aula 6), apresentamos aos alunos uma proposta de trabalho que seria desenvolvida a partir de então, qual seja, a elaboração de textos ficcionais, em grupos, dentro da temática da Literatura Fantástica.

Em todas as aulas restantes, reservamos algum tempo para orientar individualmente os grupos, até a data da entrega. Com todos os textos em mãos, confeccionamos um livro que contém os textos trabalhados em sala, as produções dos alunos e pequenas biografias dos autores (Anexos 1, 2, 3 e 4). Na última aula, sorteamos um livro para a turma e doamos outro para a biblioteca da escola. Essa breve exposição do modo como se desenvolveu o curso não explicita as contradições e dificuldades com as quais nos deparamos em sala de aula, as quais discutiremos mais à frente.

2.1.3. Hipótese de trabalho

Toda nossa proposta, desde a escolha dos materiais a serem trabalhados, até a entrega das redações pelos alunos, tinha como pressuposto a necessidade de os estudantes participarem das aulas, construindo conosco o entendimento dos textos. Nossa intenção era compor com eles um percurso de leitura que os conduzisse, ao menos, a um nível mínimo de compreensão acerca daquilo que pode ser entendido como literatura fantástica.

Com esse intuito, optamos por não trabalhar, de antemão, conceitos teóricos, permitindo que os próprios jovens, a partir das leituras, chegassem até eles⁷.

Buscávamos, com isso, mostrar aos alunos que eles são, sim, capazes de ler e interpretar os textos, alcançando conclusões bastante pertinentes, sem a necessidade perene de um professor que os conduza. Por exemplo, quando da leitura de *O retrato oval*, de Edgar Allan Poe, um dos alunos questionou a veracidade dos fatos narrados, apontando para o fato de o narrador-personagem encontrar-se, desde o início, em estado febril. Isso poderia significar, segundo ele, que toda a história não passava de uma ilusão do narrador, causada por uma alteração de seus sentidos. Esse aluno, sozinho, questionou o narrador, o que sugere uma habilidade de leitura mais apurada e atenta aos diversos sentidos do texto, por parte de um sujeito que tem pouco contato com a leitura literária.

Ao mesmo tempo, como desenvolveremos abaixo, pretendíamos criar um ambiente semanal distinto daquele das tradicionais aulas de Língua Portuguesa e Literatura, nas quais a historiografia literária é dada maior ênfase do que à própria obra. Nesse sentido, conferimos prioridade, na medida do possível, ao trabalho com as informações e discussões que poderiam ser extraídas diretamente do texto.

Ainda nesse contexto, empenhamo-nos em mostrar à turma que eles não deveriam se prender ao certo e errado, quando fossem responder às nossas indagações. O que nos interessava era compreender seu ponto de vista, instigando-os a argumentar e contra-argumentar. Nossa única exigência era que eles embasassem, de alguma forma, suas alegações, fosse em informações contidas no texto, em outros livros lidos, películas, discussões com professores e assim por diante.

Também nos decidimos, sempre que coubesse, a associar os materiais trabalhados a outros usualmente preferidos pelos alunos, como jogos de vídeo game, séries de TV, filmes, HQs⁸ etc., e a temáticas que pudessem lhes interessar, como é o caso da morte, do papel da mulher na sociedade, da violência etc.

Quanto à avaliação, optamos por pedir aos alunos que produzissem textos ficcionais, dentro do tema Literatura Fantástica. Nosso intuito era que eles escrevessem, por si sós, materiais nos quais pudessemos identificar a influência das discussões levada a cabo em sala.

Não desejávamos, como é costume no ensino de literatura nas escolas, verificar se os alunos sabiam responder a questões acerca de personagens e situações específicas dos textos. Todorov (2010) aponta, em um capítulo denominado *A literatura reduzida ao absurdo*, para o fato de, atualmente, o ensino de literatura ter se reduzido a um estudo da disciplina, não das obras e do que elas têm a dizer. Quando elas se tornam o foco, é

⁷ A título de exemplo: não iniciamos o curso apresentando uma definição de literatura fantástica, apontando suas características e principais autores. Permitimos que os estudantes, a partir das leituras, identificassem as semelhanças e diferenças entre os textos, os temas recorrentes e que buscassem, por si sós, justificar seu pertencimento ao gênero fantástico.

⁸ Os materiais que citamos foram o vídeo game *God of War*; as séries de livros *Harry Potter*, *Crepúsculo*, *Jogos Vorazes*, *Percy Jackson e Desventuras em série*; os filmes *Sexta-feira 13*, *Drácula* (mencionando que, no formato original, trata-se de um livro), *Atividade Paranormal*, *Harry Potter*, *O exorcista*, *O estranho mundo de Jack*, *Edward mãos de tesoura*, *Pânico*, *A órfã* e *Premonição*. Também as séries *The vampire diaries*, *Dracula*, *Sobrenatural* e *Grimm*.

apenas para, como apontamos acima, interrogar sobre o papel das personagens dentro das narrativas (pp. 28-9).

Nosso intuito era bastante diverso. Tanto que, como atividade avaliativa, propomos que nossos alunos escrevessem textos nos quais a problemática do minicurso estivesse refletida, a partir de suas próprias conclusões e leituras.

Após a entrega dos textos, reunimos os contos lidos, as redações dos alunos e pequenas biografias dos autores trabalhados e confeccionamos, a mão, um livro, como resultado final do minicurso.

2.1.4. Algumas dificuldades

Apesar da resposta positiva dos alunos, é de se esperar que tenha havido dificuldades em nosso percurso durante o semestre. A baixa assiduidade dos alunos à biblioteca, assunto ao qual retornaremos mais tarde, foi um deles, e se devia, entre outros motivos, à falta de um bibliotecário e de uma organização do espaço, no que tange à distribuição dos livros.

A dificuldade na compreensão de alguns textos também foi um percalço que tivemos de enfrentar. Em virtude de não serem leitores, os alunos apresentavam um vocabulário bastante limitado. Além disso, seu domínio da gramática normativa era bastante baixo para uma turma de nono ano. Então, nas ocasiões em que levamos textos com uma linguagem mais complexa, repleta de figuras de linguagem e com um léxico hoje em desuso (como é o caso em obras de Edgar Allan Poe), nos deparamos com uma barreira de compreensão, por parte dos alunos.

No que tange aos estudantes da Educação Especial, essas dificuldades foram ainda mais latentes. Por esse motivo, optamos, após conversas com as professoras, integrá-los à turma de maneira a, pelo menos, deixá-los confortáveis, em relação ao restante do grupo.

Muitas vezes, suas iniciativas em sala eram reprimidas, tanto pelos colegas, quanto por outros professores, de acordo com os relatos das docentes responsáveis. Então, com o intuito de alterar esse cenário, decidimos fazer com que eles se expressassem quando se sentissem confortáveis, mostrando para a turma que suas colocações também eram válidas.

Ao mesmo tempo, permitimos que esses alunos dialogassem com os textos de maneira distinta. Um deles, por exemplo, gostava muito de desenhar e, por iniciativa própria, fazia retratos, a partir das discussões realizadas em sala. Como sua produção escrita era bastante comprometida (pois apresentava baixa visão e mutismo), decidimos considerar a iconografia no momento de avaliá-la.

Deparamo-nos, ainda, com a dificuldade do grupo, como um todo, no trabalho com conteúdos interdisciplinares. Nesse âmbito, remeter a conceitos das aulas de História ou Geografia, por exemplo, tornava-se bastante difícil, na medida em que os estudantes não conseguiam fazer com que os assuntos transitassem entre as disciplinas.

Igualmente, sua vivência de mundo restrita, circunscrita a sua vida cotidiana, impôs alguns empecilhos ao desenvolvimento das atividades. Os alunos, por exemplo, desconheciam grandes nomes e obras das artes plásticas, da música, assim como eventos marcantes da história recente da humanidade, como o holocausto.

Quando nos deparávamos com esse tipo de situação, optávamos por parar com a leitura, esclarecendo, pouco a pouco, os trechos incompreensíveis e indicando leituras que pudessem ajudá-los a superar essas barreiras de conhecimento.

Não nos pareceu – e não nos parece- que a leitura pudesse ser palatável a esses jovens, a não ser que eles compreendessem minimamente o que se passava nos textos e o porquê de determinadas referências serem feitas, e isso somente seria possível a partir de uma ampliação de seu repertório cultural⁹. Essa necessidade foi reiterada durante todo o minicurso e, ao final, pudemos notar um comportamento distinto de alguns alunos nesse âmbito.

2.1.5. A resposta dos alunos

A resposta dos alunos ao nosso projeto e à nossa hipótese de trabalho foi bastante positiva. A participação nas aulas, por exemplo, aumentou sensivelmente com o passar das semanas, à medida que eles deixaram de temer o costumeiro certo e errado das respostas.

Parece também que a ideia de que eles não eram inteligentes o suficiente para ler e compreender textos literários diminuiu – e, talvez por isso, eles arriscassem mais participar das discussões. Quando perceberam que suas hipóteses de leitura eram acertadas e deixaram de temer posições diferentes das nossas, eles se deram conta de que sua leitura e opiniões eram relevantes naquele espaço.

Sua produção escrita e sua relação com os materiais pareciam igualmente distintos ao final do minicurso, como pudemos constatar, a partir dos relatos feitos na última aula, do interesse e admiração em relação aos contos dos colegas e do desejo que todos, unanimemente, demonstraram, em avaliação levada a cabo posteriormente pela supervisora, em relação à continuação das aulas no semestre seguinte.

O livro produzido também se tornou objeto de desejo e disputa: todos queriam uma versão para levar para casa. A procura por ele na biblioteca, de acordo com a docente, também foi grande, e não se restringiu aos alunos dos nonos anos.

3. A UNIVERSIDADE E A ESCOLA

No curso de Licenciatura em Letras, os docentes frequentemente reiteram que as salas de aula são heterogêneas e que o professor deve ser capaz de lidar com essa heterogeneidade.

Em uma escola pública, como é o caso do colégio Dulce Bento, essa heterogeneidade me pareceu ainda mais latente. Dividiam espaço em uma mesma classe alunos com necessidades especiais, alguns mais velhos, outros, ainda, que já trabalhavam, e cabia

⁹ Como já afirmamos, os alunos possuem um repertório cultural bastante amplo, no que tange à produção cultural relacionada à Literatura Fantástica. Para além desse tema, seu repertório inclui, de maneira geral, músicas de pop, rock e pop-rock americano, como *One Direction*, funk, axé e sertanejo universitário, como *Camaro Amarelo*; best-sellers, entre eles *Cinquenta tons de cinza*; mangás e gibis, em particular *A turma da Mônica jovem*; comédias românticas, das quais podemos citar *Diário de uma paixão* e *A última música*. A rede social Facebook e todo o material que nela circula também exercem uma grande influência sobre esses jovens.

a nós compor nossas aulas considerando suas respectivas singularidades e, também, seus aspectos comuns, muitas vezes deixados de lado. Além disso, vários deles alunos relatavam problemas e instabilidades familiares, o que fazia com que perdessem o interesse na escola.

Como afirma Juarez Dayrell (2003, p. 29),

esses jovens mostram que viver a juventude não é preparar-se para o futuro, para um possível 'vir-a-ser', entre outras razões porque os horizontes do futuro estão fechados para eles. [...] Assim, eles se centram no presente e nele vão se construindo como jovens, não acreditando nas promessas de um futuro redentor.

Acredito que essa tenha sido uma de nossas maiores preocupações, no que tange a meu relacionamento com os alunos, qual seja, a de nos mostrarmos sensíveis a seus anseios, suas necessidades e seus valores. Os alunos, em suas colocações, muitas vezes apresentavam seus questionamentos, como em relação ao lugar social das mulheres, sobre estereótipos e violência. Aproveitávamos, então, temáticas que, em um primeiro momento, poderiam ser vistas como secundárias dentro dos contos, para discutir esses assuntos que os interessavam. Foi o que sucedeu quando lemos *Venha ver o pôr do sol*, de Lygia Fagundes Telles. Procurávamos, assim, mostrar-lhes outras possibilidades, de presente e de futuro, a partir da literatura.

Nesse sentido, parece que ela exerce um importante papel na construção dessa alteridade, dessa relação com o outro, na medida em que aproxima o leitor de personagens distintas, entre si e dele próprio (TODOROV, 2010, pp. 76-7). Ela coloca em discussão as diversas possibilidades de ação humana e as formas de se comunicar com o diferente, sem, no entanto, estabelecer preceitos, dogmas a serem seguidos, como é típico do campo da moral, da religião e da política (TODOROV, 2010, pp. 80-1).

Ao mesmo tempo, ela “é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos” (TODOROV, 2010, p. 77), além de, em virtude de sua natureza, fazer apenas sugestões, somente incitar a determinadas noções e conclusões, às quais deve chegar o leitor por conta própria. Sendo assim, o protagonismo daquele que lê é fundamental, o que acaba por desenvolver certo sentido de autonomia¹⁰ na aprendizagem e aquisição do conhecimento, habilidade que não terá reflexos positivos somente na área de Língua Portuguesa.

Mesmo buscando mostrar-lhes a literatura sob uma nova perspectiva, receávamos, ainda, que nosso discurso acadêmico, de valorização da educação, poderia não encontrar eco em muitos deles, na medida em que a escola

se coloca distante dos seus interesses e necessidades, não conseguindo entender nem responder às demandas que lhe são colocadas, pouco contribuindo também em sua construção como sujeitos (DAYRELL, 2003, p. 50).

¹⁰ Utilizamos *autonomia*, neste caso, para referir-nos a uma capacidade de agir com maior liberdade, sem a necessidade da tutela constante de um docente, no que tange ao processo de aprendizagem. Não se trata, como Arendt (1957) afirma ser comum na educação moderna, de uma autonomia no sentido de delimitar uma barreira “que isole das crianças da comunidade dos adultos, como se elas não vivessem no mesmo mundo e como se a infância fosse um estado humano autônomo, capaz de viver segundo as suas próprias leis” (ARENDR, 1957, p. 14).

Nesse sentido, durante a preparação do programa de ensino e de cada aula, buscamos encontrar caminhos que tornassem a Literatura mais agradável a esses jovens, tornando-se capaz de construir uma ponte entre eles e um mundo que lhes parecia inalcançável – um mundo abstrato, de conceitos, debates e opiniões; e um mundo real, de melhores possibilidades.

Buscamos fazer o que sinaliza Umberto Eco no livro “*Sobre a Literatura*” (2011, p. X): esses jovens, que “restam excluídos do universo do livro”, poderiam deixar de sê-lo se tivessem acesso à educação e à discussão, que se baseiam e remetem ao universo dos livros.

Pensamos, assim, em estratégias de acesso a esse universo restrito e trabalhamos com as opções mais viáveis dentro daquele espaço escolar específico. Uma delas foi a de entregar, a cada aluno, uma cópia do texto a ser trabalhado naquela aula. Assim, eles poderiam levar os contos para casa, lê-los, relê-los, fazer suas marcações etc. O material seria *deles*, o que nos parece essencial, em se tratando de um grupo que tem pouco acesso a livros de literatura. À supervisora também era entregue uma cópia, assim, ela poderia retomar o texto em suas próprias aulas, caso desejasse, além de adquirir familiaridade com as obras, o que, de acordo com Lajolo, é fundamental no desenvolvimento de qualquer projeto de leitura (LAJOLO, 2005, p. 14).

Dentro de nossas estratégias, buscamos, igualmente, utilizar, sempre que possível, materiais multimídia, como filmes (longas e curtas-metragens) e imagens. Para explicar, por exemplo, o significado de palavras, ou ambientá-los em um contexto muito diverso do deles, as fotografias foram um recurso que obteve grande êxito.

Acreditamos que isso se deve ao fato de eles estarem mais acostumados a conviver com ilustrações. Nesse sentido, optamos por recorrer a um conhecimento que os alunos já possuíam, qual seja, o da leitura de imagens, para introduzi-los à leitura de textos literários.

Do mesmo modo, como supra-afirmado, quando a situação permitia – e exigia-fazíamos conexões entre os textos e suas temáticas com, por exemplo, jogos de vídeo game, músicas e seriados de TV.

A confecção do livro como produção final do minicurso foi, ainda, uma estratégia de conciliar esses jovens com o universo do livro. Ao transformá-los em autores, disponibilizando suas produções na biblioteca da escola, acreditamos que eles veriam os livros de uma maneira mais próxima, como um objeto que eles poderiam ter, tocar, sem receios e sem vê-los como um material exclusivo de uma elite.

No entanto, a produção do livro não ocorreu isoladamente. Em paralelo a ela, conversamos com os alunos, diversas vezes, sobre o papel desse objeto e da leitura em nossa sociedade. Também falamos sobre a biblioteca da escola, aventando a possibilidade de retirar materiais que tratassem da temática do curso. Neste ponto, a intervenção da supervisora foi fundamental, pois ela indicava os títulos disponíveis e incitava os alunos a os emprestarem do colégio.

Contudo, faz-se necessário ressaltar, aqui, um dos obstáculos que surgiram: a biblioteca da escola permanece fechada, a chave, porque não há, atualmente, um funcionário responsável pelo espaço. Sua organização também se encontra bastante comprometida; não há uma divisão planejada das obras, e os docentes e funcionários enfrentam dificuldades quando da procura de títulos.

Nesse sentido, apesar de incitarmos os alunos a retirarem materiais, a escola não oferecia as condições necessárias para que eles frequentassem a biblioteca e se habituassem a esse ambiente.

Segundo Petit (2008, pp. 178-9), além do acervo na biblioteca, que não discutiremos aqui, o fato de ela permanecer fechada e de não haver um responsável por ela, capaz de indicar títulos aos estudantes, desfavorece sua descoberta da leitura. Por mais que haja jovens sensíveis à literatura, o fechamento do espaço e a falta de “um bom profissional” fazem com que o potencial de diversos alunos vá lentamente esmorecendo.

Nossa aproximação, assim, teve como pano de fundo uma tentativa de superar as dificuldades intrínsecas àquele ambiente escolar e de nos acercarmos da realidade dos alunos, ao mesmo tempo em que, através dos textos e discussões, nos distanciávamos dela, com o objetivo de mostrar-lhes um mundo que vai além deles.

Nas palavras de Luís Augusto Fischer,

ensinar alguém a ler é ensiná-lo a afastar-se de si. [...] o professor está ali entre outras coisas para dizer que o mundo é maior e que muita gente boa já elaborou obras de arte significativas sobre experiências remotas no tempo, no espaço e na psicologia. E aí acontece o fenômeno magnífico da identificação: lemos coisas velhas e distantes e, quando se vai ver, entendemos e assimilados o que vai contado. [...] Ensinar alguém a ler, então, é ensiná-lo a romper com a expectativa de continuidade imediata entre vida e arte (FISCHER, 2011, p. 206).

Como se vê, não é tarefa simples aquela à qual nos propusemos ao escolher trabalharmos com a Literatura – e que o PIBID também nos propôs, ainda como graduandos. Isso, se considerarmos em especial o modo como aprendemos literatura nas escolas brasileiras.

Na maior parte dos casos, as aulas de literatura consistem em exposições sobre a historiografia literária. É dado pouco ou nenhum espaço para que os alunos elaborem seus próprios conceitos acerca das obras literárias.

Retomando, novamente, as palavras de Fischer (2011, p. 2010),

espera-se, em outras palavras, que ele reproduza uma interpretação de tipo historiográfico (e muitas vezes nada inteligente, acrescento) sobre as obras e os autores. De tal forma é, que o ensino de Literatura do Brasil é muitas vezes hostil ao texto literário, que fica em segundo ou terceiro plano em favor da descrição historiográfica dos movimentos, gerações, etc.¹¹

Em nossa experiência enquanto graduandos de Letras, surpreendeu-nos o fato de, na Unicamp, as aulas de Literatura não seguirem a mesma lógica da escola, com a qual estávamos já habituados.

Na Universidade, trabalhamos muito com nossas interpretações e leituras. Não no sentido de sermos estimulados a dar livre curso a nossa subjetividade, mas de nos debruçarmos sobre os próprios textos e seus possíveis significados, realizando análises sintáticas, semânticas, lexicais etc. e analisando suas condições de produção e de que maneira elas poderiam influenciar os escritos de uma época. Também realizamos análises comparativas entre obras (do mesmo período, ou não), e somos incitados a refletir

¹¹ Sublinhado nosso.

criticamente sobre o porquê de determinados livros serem considerados marcos na literatura brasileira e mundial¹².

Isso não significa – muito pelo contrário- que não tenhamos contato com obras de crítica e historiografia literária, apenas que nossas leituras se concentram nas obras, não no panorama da crítica acerca dela, muito menos na biografia dos autores (a não ser que seja esse o propósito da disciplina).

Foi essa noção que buscamos aplicar. A leitura e interpretação dos textos dependiam, em grande medida, dos alunos e do que eles tinham a dizer, assim como de sua capacidade de argumentação e de leitura – não estamos afirmando, aqui, que as interpretações eram totalmente livres; acreditamos que exista uma materialidade do texto e que os limites das interpretações devam ser respeitados¹³:

Uma interpretação só será pertinente se o conteúdo que ela acredita assinalar apresenta uma estrutura recuperável no texto. Essa é a única maneira de mostrar que a obra é (ou poderia ser) um sintoma desse sentido (JOUVE, 2010, p. 154).

Isso, porém, não nos impediu de estimular as contribuições dos alunos, as quais foram sempre entendidas como necessárias ao andamento das aulas. Isso porque acreditamos que eles devem se colocar no texto e reescrevê-lo durante sua leitura, alterando os sentidos do texto e sendo por ele alterado (PETIT, 2008, pp. 28-29).

Tanto Abreu (2003, p. 39) quanto Petit (2008, p. 19), tratando de seus respectivos países, são categóricas em afirmar que os jovens constituem a faixa etária que mais lê, apesar do que aponta o senso comum. O problema, em nossa opinião, se dá quando a leitura, ao invés de libertar, cerceia o leitor, tendo como resultado um afastamento entre o jovem e os livros.

Por esse motivo, um de nossos objetivos principais, inspirado nas reflexões de Luis A. Fischer (2011, p. 210), era o de

formar leitores, mediante sua habilitação na leitura da tradição e do presente. Tudo o mais, planos de ensino e teorias literárias, modelos historiográficos e preferências circunstanciais, deve vir depois.

Em consonância com o pensamento de Petit (2008, p. 19), acreditamos que

por meio da leitura, mesmo esporádica, [os jovens] podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização. Compreendemos que ela os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar um sentido, a encontrar mobilidade no tabuleiro social. A encontrar a distância que dá sentido ao humor. E a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro.

¹² Este artigo não tem como objetivo realizar uma análise do ensino de literatura na Universidade. Por isso, a explicação sobre a abordagem literária nos cursos de graduação do IEL é breve e não se pretende exaustiva ou aprofundada, além de consistir apenas em algumas considerações de caráter pessoal.

¹³ Sobre a subjetividade na leitura literária, Jouve (2010) defende que “como nota ironicamente Eco, se a intenção da obra não tem importância e só se importar o desejo do leitor, tanto faz explorar com toda a liberdade as irregularidades do asfalto ou os buracos das paredes [...]. Se a obra tem um interesse, não é tanto enquanto espelho do meu *ego*, mas como objeto que, justamente, resiste a minha reapropriação – porque ela me opõe a uma sensibilidade e a um ponto de vista que não são obrigatoriamente os meus” (JOUVE, 2010, p. 153).

Entendemos, também, que abrimos essa possibilidade, em alguma medida, para os alunos contemplados pelo minicurso do PIBID, revelando-lhes um mundo que vai além dos muros de suas escolas. Abrimos para eles as portas da Universidade, ao mesmo tempo em que as portas do magistério se abriram para nós.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de participar, na graduação, de um projeto como o PIBID, contribuiu (e continua contribuindo) decisivamente em nossa formação pessoal e profissional, na medida em que possibilita o exercício docente, ao mesmo tempo em que enseja um processo reflexivo sobre essa prática. Mais especificamente, as atividades desenvolvidas dentro do PIBID nos possibilitaram lidar com o cotidiano escolar, com a realidade das escolas públicas.

Ao mesmo tempo, a ponte entre os saberes prático e teórico só pode ser consolidada através da preparação e execução dos planos de ensino. Além da consciência da dificuldade de ensinar e, neste caso, de ensinar leitura literária, o projeto inicia, em seus participantes, a construção de um conhecimento, tanto prático quanto teórico, que extrapola a vivência universitária e tem potencial para se refletir na carreira docente dos bolsistas.

Esse conhecimento, de acordo com as reflexões ensejadas, tanto pela participação no PIBID, quanto pela confecção do presente trabalho, deve possibilitar, no projeto e ao longo da vida docente dos participantes, entre os hoje futuros professores e seus alunos, uma relação que vai além da transmissão de conhecimento. É uma relação de troca, entre docentes e discentes, cujas bases são forjadas em um momento no qual esses professores são, ainda e concomitantemente, alunos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, M. (2003). Os números da cultura. In: Ribeiro, Vera Masagão. (org.) *Letramento no Brasil – Reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Ed. Global.
- ARENDET, H. (1957). *A crise na educação*. Disponível em: <http://www.unesc.net/portal/resources/354/arquivos/hanna-arendt-a-crise-na-educacao.pdf>. Acesso em 08/12/2013.
- DAYRELL, J. (2003). O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 5/6, n.24, p. 40–52.
- ECO, U. (2011). *Sobre a literatura*. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.
- FAILLA, Z. Introdução In: *Retratos da Leitura no Brasil 3*. s/p Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br/retratosdaleitura/RetratosDaLeituraNoBrasil3-2012.pdf>. Acesso em 28/09/2013.
- FISCHER, L. A. (2011). *Filosofia Mínima – Ler, escrever, ensinar, aprender*. Porto Alegre: Arquipélago Editorial.
- JOUVE, V. (2010). *Porque estudar literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.

- LAJOLO, M. (2005). *Meus alunos não gostam de ler...: o que eu faço?*. [Campinas]: UNICAMP/IEL/CEFIEL.
- LEITE, S.A. da S. (2012). Alfabetizar para ler. Ler para conquistar a plena cidadania. In: *Retratos da Leitura no Brasil*. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br/retratosdaleitura/RetratosDaLeituraNoBrasil3-2012.pdf>. Acesso em 28/09/2013.
- MONTEIRO, M.A. (2012). In: *Retratos da Leitura no Brasil 3*. s/p Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br/retratosdaleitura/RetratosDaLeituraNoBrasil3-2012.pdf>. Acesso em 28/09/2013.
- PERRONE-MOISES, L. (2001). Consideração Intempestiva sobre o ensino de literatura. In: *Inútil Poesia e outros ensaios*. São Paulo: Cia das Letras, 2001.
- PETIT, M. (2008). *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34.
- TODOROV, T. (2010). *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: DIFEL.

6. ANEXOS

Anexo 1

Pássaros Negros

PIBID/UNICAMP 2013

Ana Maria Cortes, Mayara Pereira Lima, Stephanie Nicole
Belitz, Thamires Breda .

PÁSSAROS NEGROS

Antologia de Literatura Fantástica

PIBID/UNICAMP – Subprojeto “Literatura”

Campinas, 2013

~ 1 ~

Sumário

Agradecimentos.....	3
Apresentação.....	5
Contos do minicurso.....	7
O retrato oval.....	9
Venha ver o pôr-do-sol.....	17
De frente pra luz.....	35
A caçada.....	45
A gargalhada.....	57
O noivado do sepulcro.....	73
Meu sonho.....	78
A pata do macaco.....	81
Contos dos alunos.....	107
A casa mal assombrada.....	109
Aquele noite.....	111
Entre a luz e a sombra.....	115

Anexo 3

Pássaros Negros	PIBID/UNICAMP 2013
O livro.....	123
Olhos famintos.....	127
A cidade.....	130
Advogado do diabo.....	133
O Homem macaco.....	136
O mistério.....	139
Um ato.....	142
Autores.....	145
Alvares de Azevedo.....	148
Edgar Allan Poe.....	148
Lygia Fagundes Telles.....	150
Orígenes Lessa.....	150
Paulo Leminski.....	152
Soares de Passos.....	152
W. W. Jacobs.....	154
Alunos do 9ºA e 9ºB.....	154

~ 3 ~

Anexo 4

Pássaros Negros

PIBID/UNICAMP 2013

Ao inesquecível Edgar A. Poe, uma luz
bruxuleante de inspiração quando as
rotas pareciam tortuosas demais para
serem seguidas;

À professora Giu, pela paciência e
disponibilidade sempre presentes;

Ao professor Marcos pela essencial
orientação e apoio;

Aos alunos, sem os quais nada disso seria
possível;

À direção da Escola Municipal Dulce
Bento Nascimento, pelo voto de confiança
e assistência.

~ 4 ~