

**UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE LITERATURA**  
*UNA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA DE LITERATURA*  
*AN EXPERIENCE OF TEACHING LITERATURE*



Renata ESTEVES<sup>1</sup>  
e-mail: renatesp@alumni.usp.br

**Como referenciar este artigo:**

ESTEVES, R. Uma experiência de ensino de literatura. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 34, n. 00, e023015, 2023. e-ISSN: 2236-0441. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v34i00.8472>



| **Submetido em:** 15/09/2023  
| **Revisões requeridas em:** 20/10/2023  
| **Aprovado em:** 18/11/2023  
| **Publicado em:** 30/12/2023



ARTIGO SUBMETIDO AO SISTEMA DE SIMILARIDADE

---

**Editores:** Profa. Dra. Rosiane de Fátima Ponce  
Prof. Dr. Paulo César de Almeida Raboni  
**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

---

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – SP – Brasil. Bacharelado em Letras (USP). Mestrado em Teoria Literária e Literatura Comparada (USP). Doutorado em Literatura e Cultura Russa (USP).

**RESUMO:** O registro de uma experiência de ensino de literatura no ensino superior em uma instituição privada apresenta os obstáculos e dilemas que interferem na formação profissional de futuros professores. A necessidade de aproximar o aluno do texto literário para que se efetive a experiência da leitura e promova a autonomia do leitor encontra novas perspectivas na abordagem da relação entre leitor e obra literária.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Literatura. Ensino Superior. Leitura.

***RESUMEN:** El registro de una experiencia de enseñanza de literatura en una institución privada de educación superior presenta obstáculos y dilemas que interfieren en la formación profesional de futuros profesores. La necesidad de acercar al alumno al texto literario para que sea efectiva la experiencia de lectura y promover así la autonomía del lector encuentra nuevas perspectivas en el abordaje de la relación entre lector y obra literaria.*

***PALABRAS CLAVE:** Enseñanza de Literatura. Educación Superior. Lectura.*

***ABSTRACT:** The record of a literature teaching experience in higher education at a private institution presents the obstacles and dilemmas that interfere with the professional development of future teachers. The need to bring students closer to literary texts to actualize the reading experience and promote reader autonomy finds new perspectives in the approach to the relationship between the reader and the literary work.*

***KEYWORDS:** Literature Teaching. Higher Education. Reading.*

## Introdução

Comecei a lecionar no ensino superior no meio do meu doutorado em 2015. Havia feito o mestrado em Teoria Literária sobre o crítico russo V. G. Belínski e, no doutorado em Literatura Russa, pesquisava a influência desse crítico na prosa do jovem Ivan S. Turguiênev.

Inicialmente à docência foi no curso de Pedagogia e, a partir de 2018, no curso de Licenciatura em Letras na mesma instituição privada de ensino superior na capital paulista com diferentes unidades espalhadas pela cidade. Nos dois cursos, ministrei aulas de Língua Portuguesa e Literatura. As disciplinas de Literatura, teoria e crítica literárias, no entanto, foram predominantes nas atribuições das aulas a mim no curso de Licenciatura em Letras, já que eram feitas por aderência ao currículo do docente. Nesse curso, as aulas passaram a ser informadas na semana do início das aulas com o avanço da crise financeira, quando a instituição aguardava a formação de classes para, então, efetivar as atribuições aos professores.

Apesar de ter tido turmas de unidades diferentes – das zonas norte, sul e leste da capital –, tive a oportunidade de acompanhar uma classe da Licenciatura em português por quatro semestres seguidos na zona sul. A Licenciatura durava três anos e vinha adotando medidas para enfrentar a crise porque os cursos dessa modalidade passavam. Uma consequência importante desse enfrentamento foi o chamado ensalamento, prática que reúne alunos de diferentes semestres numa mesma classe e substitui a noção de curso semestral pelo modular: abandona-se a orientação sequencial das disciplinas, e prevalecem, na grade do semestre, as disciplinas que os alunos mais antigos da classe precisam para se formar, enquanto a grade modular era inserida paulatinamente para consolidar o novo formato. As disciplinas eram praticamente as mesmas, apenas não obedeciam a uma sequência, sendo assim, o aluno ingressante no curso com a grade modular, poderia começar estudando o Modernismo português para, em outro semestre, estudar o Romantismo.

Havia dois perfis gerais de alunos: jovens entre 18 e 25 anos que faziam sua primeira graduação e adultos entre 35 e 45 anos, ou mais, que então podiam realizar o sonho de cursar uma faculdade ou estudar Letras especificamente. A imensa maioria trabalhava, mas pretendia lecionar, era advinda das classes sociais C, D e E, e egressa da escola pública. Este era um aspecto sensível, não por nivelar os alunos, e sim por remeter à experiência similar no aprendizado deles de língua e literatura.

Com a transição do curso sequencial para o modular, lidei com um problema em comum, no tocante ao ensino da Literatura: a urgência da abrangência, ditada pela história literária, que incluía vários períodos literários e escritores diversos em um mesmo semestre. Como mencionei

acima, as atribuições eram comunicadas ao docente na semana do início das aulas. A instituição tinha seus próprios Planos de Ensino, planejados aula a aula e com as bibliografias determinadas, havendo algum espaço para alterações pontuais pelo docente que ministraria a disciplina, mas com restrição, já que os planos eram compartilhados com os alunos na primeira aula, o que possibilitava reclamações em caso de muita discrepância entre os planos e as aulas dadas. O semestre letivo durava menos de três meses, considerando as avaliações bimestrais, as apresentações de trabalhos e os eventuais feriados, sendo que todas as disciplinas que ministrei eram de duas horas e meia, uma vez por semana.

Uma observação sobre os Planos de Ensino quanto à sua produção é o fato de eles terem sido compostos em conjunto pelos docentes que compareciam à reunião acadêmica com essa finalidade. No período em que lecionei na Licenciatura, essa reunião não ocorreu, e o planejamento vigente era fruto da negociação entre professores diversos, novos e veteranos, que contribuíram com sua formação e prática, tendo em vista o perfil discente da instituição. Nos planos, encontrava-se a programação de aulas que tratavam sobre o contexto histórico, características do período literário em questão, referências a escritores representativos e aspectos característicos da sua obra, exemplificação com alguma obra literária e algum trato da crítica, muitas vezes restrito a artigos acadêmicos antigos, muitas vezes escolhidos pela familiaridade do que pela qualidade.

No primeiro semestre que recebi a atribuição de Literatura no curso de Letras, enfrentei a extensão do conteúdo do Plano de Ensino. O modelo apresentado era familiar a todos desde a escola, com a diferença de haver um pouco de crítica na graduação. Segui o plano, cada aula um assunto: contexto histórico, contexto literário, escolas literárias com suas características e algumas obras ou fragmentos para ilustrar. Os problemas se apresentaram. O volume do conteúdo era absorvido de forma rudimentar. A leitura das obras literárias ao longo do semestre não foi bem-sucedida: poucos a fizeram, e a participação nas discussões foi ainda menor. A conduta geral era ouvir o que eu tinha para falar.

No final do semestre, nos seminários e trabalhos dos alunos sobre a obra literária escolhida, constatee a reprodução dos moldes recebidos em aula. A partir de fontes muito precárias de pesquisa, os alunos garantiam os aspectos costumeiros: os contextos e as características gerais da obra, muitas vezes sem o próprio texto literário aparecer na apresentação ou no trabalho. Não havia a demonstração de uma leitura pessoal da obra literária em que se constatasse a manifestação das reflexões, opiniões ou impressões particulares dos alunos sobre ela.

Tratava-se da formação de futuros professores e, no entanto, havia uma repetição do modelo escolar na graduação, sem que as obras literárias ganhassem centralidade nem os alunos evoluíssem como leitores. Havia as disciplinas de teoria e crítica literárias para fornecer o conhecimento mais técnico, digamos assim, já que estavam sendo formados professores; porém, a realidade das aulas de literatura estava condenada ao esquema descrito acima, sem garantir a formação literária adequada.

O que seria uma formação literária adequada? Aquela que priorize a leitura da obra literária e a devida discussão do sentido do texto em questão entre seus leitores. Na passagem abaixo que destaco da obra *A literatura em perigo*, de Todorov, identifico aspectos pertinentes para a questão:

Estaria eu sugerindo que o ensino da disciplina deve se apagar inteiramente em prol do ensino das obras? Não, mas que cada um deve encontrar o lugar que lhe convém. No ensino superior, é legítimo ensinar (também) as abordagens, os conceitos postos em prática e as técnicas. O ensino médio, que não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo; o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso então ensinar aquela e não estes últimos. O professor do ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível. Isso não seria pedir a esse professor um esforço excessivo, do qual apenas os mestres serão capazes? Não nos espantemos depois se ele não conseguir realizá-lo a contento (TODOROV, 2009, p. 41).

Todorov está se referindo ao contexto do ensino de literatura na França em um momento em que o estruturalismo dominante implicava exclusivamente a leitura interna da obra sem relação com o mundo. Não se tratava disso no meu caso, mas o trecho é proveitoso ao apontar para um problema crucial na realidade em que eu estava: o ensino da literatura hipertrofiava o entorno desta e não avançava para o enfrentamento do texto literário em si. A formulação adequada para a formação de professores visa assegurar a continuidade dos mesmos métodos com seus alunos na escola básica, particularmente no ensino médio. Isso perpetua o ciclo vicioso que confina a literatura à esfera da periodização, da história literária, das biografias e dos contextos, sem realmente atingir o cerne do objeto em si.

A necessidade de mudança tinha de partir de mim mesma para promover uma reconfiguração em sala de aula que colocasse aqueles futuros professores em primeiro plano. Mais tarde, encontrei no texto “O ensino de literatura e a leitura literária”, de Neide Luzia de Rezende (2013), uma passagem que elucidou o meu dilema. A autora se refere ao ensino médio

da escola pública da capital paulista, mas é fato que meus alunos eram egressos dela em sua maioria e estávamos perpetuando na Licenciatura a formação recebida por eles na escola. Ao indagar sobre as consequências na aprendizagem caso a escola se apropriasse dos textos literários como conteúdo de ensino, Rezende responde:

Trata-se de um deslocamento considerável ir do *ensino de literatura* para a *leitura literária*, uma vez que o primeiro se concentra no polo do professor e o segundo, no polo do aluno. Esse deslizamento de ênfase não se inscreve apenas no âmbito da literatura, mas se encontra no âmbito das tendências pedagógicas contemporâneas. A transmissão de conteúdos se contrapõe as habilidades e competências, e a resultados e produtos se sobrepõe o processo. Isso pressupõe que a formação do aluno não se perfaz mais num só sentido, ou seja, a partir do que o professor ensina, desconsiderando-se o que o aluno de fato aprende: acompanhar o processo de aprendizagem do aluno e dar a ele o tempo necessário é mais importante do que cobrir uma lista de conteúdos previamente definida (REZENDE, 2013, p. 106-107).

Sem tirar todas as consequências e práticas que o conceito de leitura literária requer, o fato é que entender que a mudança de perspectiva em sala de aula e a primazia do texto literário acarretaram medidas e procedimentos novos na minha prática docente para contribuir de forma mais adequada à formação daqueles futuros professores.

### Mudanças em curso

Ainda que boa parte do conteúdo tivesse sido cumprida, o balanço do semestre era negativo em relação ao desenvolvimento dos alunos como leitores literários e à autonomia deles na construção do saber. No semestre seguinte, já com outra turma, recebi o planejamento institucional e adotei a prioridade da leitura do texto literário em sala de aula. Predominava poesia, mas fiz o mesmo em relação à prosa que havia.

A ideia foi selecionar poemas e contos dos períodos e autores programados para a disciplina, para que a leitura e discussão do material se desse em sala de aula. Não houve uma adesão geral por parte da classe; as participações foram tímidas, tanto as espontâneas quanto as estimuladas. Houve uma atitude predominante de expectativa em relação a que o professor tomasse a palavra e fornecesse as respostas, o que resultou na ausência de instauração de debates. No entanto, o fato de o texto literário ganhar destaque e servir de base para as ideias e comentários trouxe mais vitalidade ao conteúdo para a classe, que não mais se limitava às

abordagens abstratas das análises críticas, históricas e biográficas. Em particular, considerei mais gratificante uma discussão exploratória dos textos literários entre alguns membros da classe do que a apresentação de uma aula expositiva convencional.

No primeiro trabalho avaliativo que tiveram de fazer, pedi um relato sobre a experiência de leitura de determinada obra literária, que comentassem o texto a partir de julgamentos e do gosto pessoal, das associações e questões suscitadas pela leitura, das impressões e evocações surgidas e interesses provocados, de forma a apreenderem a própria leitura num registro. Poderiam fazer em dupla para favorecer o debate sobre a obra e apresentar no relato os contrastes, comparações, aproximações e conclusões da experiência discutida. Houve certa perplexidade geral em relação à proposta, dúvidas sobre a avaliação, receio do valor da própria opinião pessoal, incompreensão sobre as minhas intenções, ainda que eu esclarecesse que seus relatos não seriam avaliados pelo conteúdo certo ou errado, e sim pela produção da atividade.

A leitura desses relatos revelou-se bastante esclarecedora, especialmente ao proporcionar um mapeamento da classe e uma compreensão mais ampla sobre a formação de cada aluno: desde questões funcionais de leitura até relatos que evidenciavam a experiência dos leitores foram encontrados. No segundo bimestre, o formato do curso continuou, mantendo-se os contextos históricos e literários, bem como a sequência cronológica e a referência aos períodos literários. No entanto, o espaço dedicado a esses elementos foi reduzido, e a abordagem desses aspectos adotou uma forma mais orgânica, fundamentada na discussão do próprio texto literário, em vez de utilizar os textos literários apenas como ilustrações do conteúdo teórico ou histórico.

A leitura teórica foi destinada para casa. No final do semestre, dispensei as apresentações dos seminários para repetir a proposta do registro de experiência de leitura de outra obra, mantendo a escolha de fazer individualmente ou em dupla. Observei um aumento no número de produções individuais, e algumas duplas que se repetiram apresentaram elaborações mais desenvolvidas quanto à leitura feita. O principal para mim era ter conseguido uma aproximação maior na dinâmica entre texto literário e aluno, e constatar uma participação mais ativa dos alunos no decorrer do semestre.

Quando no semestre seguinte me foi atribuída outra disciplina de Literatura para a mesma turma, a dinâmica das aulas se repetiu e a participação dos alunos mostrou uma considerável mudança. Havia maior confiança de manifestação por parte deles, que contribuíam com perguntas, opiniões ou informações pesquisadas por interesse próprio. Decidi reinstaurar no final do semestre os seminários com novo formato: era imprescindível que incluíssem na

apresentação dos grupos a discussão feita por eles sobre a leitura da obra e eleger um fragmento ou mais da obra para demonstrar o ponto de vista das discussões.

A mudança de atitude dos alunos apareceu nas formulações próprias que apresentaram nos seminários. Não houve adesão total, havia os que se agarravam ao modelo antigo formatado pela pesquisa escolar na internet e o roteiro convencional, mas, em compensação, outros expunham com estímulo a própria leitura, chegando a levar para a classe divergências de compreensão ocorridas dentro do grupo. Notava-se, assim, que as leituras das obras faziam mais sentido para muitos, já que suas experiências e opiniões valiam. Mesmo em se tratando de um curso de Letras, a leitura obrigatória corre o risco de ser burocrática e pouco, ou nada, interativa, já que “servia apenas para nota”.

Nesse sentido, encontrei ressonância na discussão feita por Jover-Faleiros (2013) sobre o leitor compulsório e o leitor lúdico. A possibilidade de conciliá-los requer uma reflexão sobre o ensino de literatura:

Discutir a natureza dessa distância entre o leitor compulsório e o leitor lúdico passa, assim, pela compreensão da maneira como o leitor é percebido pelos estudos literários, pois são seus pressupostos que formam, no contexto do curso de Letras, os especialistas, responsáveis, por sua vez, pela formação de novos leitores. Há, assim, reprodução de modelos de leitura cuja origem está no papel atribuído aos leitores diante de um texto literário. A discussão sobre a natureza dessa distância também está relacionada à discussão sobre o que se ensina, quando se ensina literatura (JOVER-FALEIROS, 2013, p. 121).

E adiante ainda complementa:

Vê-se, nessa oposição [entre o leitor compulsório e o leitor lúdico], um dos temas essenciais para a reflexão sobre o ensino da leitura literária, pois uma oposição de tal ordem implicaria, em última análise, que o prazer de ler do leitor lúdico não pode ser acompanhado pela construção de um saber a partir do que se lê e que esse leitor não poderia, talvez, refletir sobre o prazer gerado pela leitura (JOVER-FALEIROS, 2013, p. 125).

Como mencionei acima, havia um desnível sensível, na prática de leitura dos alunos da classe: alguns que liam recorrentemente, outros que liam apenas o que a faculdade estipulava e aqueles que não gostavam de ler, por isso não liam. Não posso entrar no mérito da questão do que liam, porque não discutimos isso. Centrei-me na preocupação de desenvolver a leitura deles das obras da disciplina, o que fazia sentido para a maioria. Nas passagens citadas acima, reconheci o processo que se instaurou na classe: alunos que começaram a reconhecer suas preferências de leitura entre as propostas no semestre, sendo que alguns se aprofundaram por

conta própria; alunos que comentavam a leitura feita espontaneamente; além dos outros pontos já mencionados em relação à participação nas aulas e nos trabalhos. Ainda que essa formulação entre leitor compulsório e leitor lúdico referira-se a estereótipos extremos de leitores, o envolvimento crescente dos alunos às leituras evidenciou o maior engajamento deles na aquisição do conhecimento, fosse em relação à obra ou sobre ela, e parte importante desse processo foi a valorização das suas manifestações no andamento do curso.

A diferença entre a condição passiva da aprendizagem em silêncio, quando prevalecia a fala da professora, e a condição ativa de leitores das obras que eram escutados em sala de aula aproximou a leitura obrigatória e a leitura prazerosa, alterando o conteúdo da disciplina, pois priorizamos a discussão do sentido dos textos literários lidos. A partir desse movimento, a noção de aprender literatura deixou de ser unidirecional e tornou-se compartilhada. A conciliação ideal entre leitores compulsórios e leitores lúdicos não aconteceu por vários motivos, sendo o fator tempo importante, mas testemunhei um avanço significativo no desenvolvimento da leitura de boa parte da classe nas aulas e aprendi que, no ensino da literatura, deve prevalecer a discussão do texto literário.

Mesmo que se tenha leituras críticas consagradas sobre a obra, construir o sentido dela a partir da discussão em classe é um exercício primordial para a formação de leitores literários. Não que as leituras consagradas devam ser abandonadas, mas elas devem cumprir seu papel em outra etapa, posterior ao exercício primeiro da discussão compartilhada: quanto mais autonomia de leitura de uma obra o leitor tiver, maior a capacidade de articular a leitura pessoal com a do especialista e, conseqüentemente, maior a capacidade de construir o saber.

Paralelamente a essa turma, ainda no mesmo semestre, houve outra situação: recebi uma nova classe de Literatura que me comunicou não ter tido todo o conteúdo no semestre anterior por falta de tempo e pediu para incluí-lo no semestre que teríamos. O problema do conteúdo extenso programado era pressionado agora pela expectativa ainda maior daqueles novos alunos preocupados com a lacuna nos seus estudos. Eu tinha a decisão de priorizar o texto literário nas aulas, mas o tempo era uma variável que tinha de ser aproveitada de modo favorável. Correr contra o tempo seria outra forma de sacrificar o texto literário, então optei por uma atividade paralela às aulas para que os alunos desenvolvessem a leitura de obras do conteúdo faltante.

Assim, propus a produção de um diário individual de leitura para o bimestre. Pedi que escolhessem entre três títulos indicados de obras literárias representativas do período e que registrassem no diário a experiência de leitura: opiniões livres sobre a obra; o registro das impressões, das associações, dos sentimentos e das emoções experimentados com a obra, assim

como as reflexões sobre os sentidos extraídos daquele texto literário, com suas especificidades e universalidade humanas, eram pertinentes para atividade. Também foi designado para leitura um texto teórico sobre o período, que poderia ser considerado no diálogo com a leitura pessoal do texto literário, fosse em concordância ou discordância, estabelecendo relações ou disparidades entre eles.

A proposta foi acolhida com interesse e, de fato, mais de uma vez vi alunos discutirem entre si sobre a obra escolhida para o diário, o que sinalizou para mim o bom sentido da atividade em andamento. Por ocasião da devolutiva sobre os diários lidos, alguns aspectos foram discutidos sobre a prática. Era novidade para a maioria, e a opinião favorável foi unânime em relação ao aprendizado da obra e ao aproveitamento da leitura. Tanto a prática do diário nessa turma como as dos relatos de leitura na outra comentada acima tinham em comum nas falas dos alunos a satisfação com a valorização da leitura pessoal ao longo da disciplina, foi uma descoberta para muitos que sua participação ativa na apreciação da obra, assim como a maior conscientização do ato da leitura faziam parte da sua formação.

Eu já havia dado aula de Língua Portuguesa para a classe que fez o diário e acabei tendo a oportunidade de acompanhá-los por mais três semestres seguidos com disciplinas literárias. Era uma turma pequena, próxima e empenhada. Embora ela tenha mudado por causa do ensalamento ao longo do tempo, foi possível inserir os novos alunos na prática de aula a partir do texto literário, na verdade, eles contribuíram bastante com sua participação progressiva.

As rodas de discussão foram adotadas como mais uma modalidade de aproveitamento da leitura individual das obras ao longo do curso. Sempre existiram os esquivos, os faltantes e os desinteressados, no entanto outros viam a oportunidade de falar e escutar as opiniões ou comentários sobre a obra como mais uma forma efetiva de construir sua prática de leitura e reflexão e constatar a aquisição do conhecimento.

### **Alguns resultados**

O reflexo dessas mudanças que imprimia na minha docência também pôde ser acompanhado nos trabalhos dos alunos mais duradouros: enquanto foram surgindo abordagens mais pessoais sobre as leituras das obras, e refiro-me aqui à autoria própria das leituras em oposição às prontas pesquisadas, elas também foram ganhando mais consistência, elaboração e coerência em relação ao sentido do texto literário.

Outra experiência indicativa da aquisição de autonomia dos alunos mais duradouros foi a orientação nos trabalhos de conclusão de curso. A realidade desses trabalhos, feitos nos dois últimos semestres da graduação, é diferente da que se dá nos trabalhos de aproveitamento das outras disciplinas, porque ela mensura a capacidade de pesquisa e articulação dos alunos – a originalidade não é obrigatória. É livre a escolha do tema, desde que ele esteja no escopo dos estudos linguísticos ou literários; os alunos devem, no entanto, demonstrar leitura de uma bibliografia representativa sobre o assunto e a concatenação coesa e coerente de ideias na produção da monografia; além disso, são avaliados por uma banca.

A maioria dos alunos mais antigos optou por trabalhar com obras literárias no TCC. No trajeto que parte da escolha do tema, passa pela elaboração do projeto e abrange as etapas da elaboração da monografia, pude acompanhar o avanço evidente deles. As reuniões e envios de material produzido por eles para minha leitura eram um bom termômetro do processo. Sem dúvida, os recursos demonstrados resultaram de uma ação coletiva e de méritos individuais, porém, ao lidar com a formação das ideias relevantes para a pesquisa e a construção gradual dos textos, testemunhou-se um grau louvável de complexidade na manifestação daqueles leitores e produtores de texto que haviam sido conhecidos dois anos antes. Paralelamente à produção da monografia, as aulas de literatura prosseguiram com a prática de leitura e discussão dos textos literários.

A narrativa que faço aqui é um recorte da minha docência no ensino superior. Além de ela não abranger todas as experiências que tive nesse período, as trajetórias dos alunos não foram iguais. No entanto, a possibilidade de acompanhar algumas por dois anos seguidos permitiu avaliá-las a partir de um intervalo maior de percurso. Com a prática de aula apoiada no texto literário, constatei a participação mais ativa dos alunos e a autonomia progressiva de suas leituras das obras literárias.

Não há a intenção de reivindicar ineditismo ao relatar as mudanças que ocorreram na minha prática, estas são há muito conhecidas e foram resgatadas tanto da minha época de estudante de Licenciatura em Língua Portuguesa, depois de concluir o Bacharelado, como também do período em que lecionei no ensino básico, todas essas fontes foram buscadas para lidar com os desafios que encontrei no ensino superior de uma instituição particular. Depois de quase dez anos dedicados à pesquisa, o descompasso entre a minha formação especializada e a necessidade dos alunos que encontrei foi alarmante, o que me interessa enfrentar como docente. Esta narrativa também se refere a uma etapa que se cumpriu na minha experiência de docência: os alunos mais antigos se formaram, veio a pandemia, impôs-se o ensino remoto e, por fim, o

curso migrou para o formato EaD, terceirizado no 2º semestre de 2020, acarretando a demissão dos professores do curso presencial.

### **Novas perspectivas**

Gostaria de retomar a questão do descompasso entre minha formação e a realidade dos alunos. As condições que tenho para lecionar são fruto da minha formação e de dez anos de pesquisa com ênfase em história e crítica literárias. Nesse sentido, o conhecimento específico é um recurso indispensável e aplicável na reprodução do conteúdo tradicional. O estudo teórico fornece o repertório específico para situar uma obra na tradição; reconhecer suas características; estabelecer as relações e influências entre as obras e outras referências; analisar e interpretar seu sentido por diferentes perspectivas, sem nunca esgotar o que se pode falar de uma obra literária viva e atualizada pela leitura.

Praticamente, esse foi o roteiro que cumpri inicialmente, e o formato dos trabalhos dos alunos que recebi. Entender que as aulas expositivas bem-preparadas mantinham o andamento do curso, mas não garantiam a autonomia dos alunos na leitura das obras literárias sinalizou o vermelho. Como então equilibrar a aquisição do conhecimento específico com o estímulo da experiência literária se esta era invisível no planejamento dos conteúdos extensos dos Planos de Ensino? A prática da leitura da obra literária não deve ser prevista no conteúdo, de modo a instituir a participação dos alunos para além das atividades avaliativas, integrando-a a um tipo de aula que sirva de encontro formativo para trocas e debates?

Sem dúvida, existem diversas abordagens para a análise de uma obra literária, podendo estas variar de superficiais, entediantes e repetitivas a estimulantes, cativantes e reveladoras. O desafio que se apresentou foi o de ensinar literatura de forma a promover a experiência literária dos participantes de um curso de Licenciatura em Letras, incentivando assim a aquisição de conhecimento especializado. Este desafio envolve estabelecer um diálogo entre essas duas abordagens, de modo que os futuros professores cheguem à sala de aula não apenas com um repertório mais amplo e integrado, mas também estejam dispostos ao desafio inicial de discutir as obras de forma colaborativa e construir coletivamente seus significados e sua relevância na vida. Recorre-se a Todorov (2009, p. 31-33) justamente por sua preocupação declarada com a condução do ensino da literatura, de modo que esta assuma seu verdadeiro valor na vida dos leitores não profissionais, ponderando os meios desse ensino e a finalidade dele:

É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu fim. Para erguer um prédio é necessária a montagem de andaimes, mas não se deve substituir o primeiro pelos segundos: uma vez construído o prédio, os andaimes são destinados ao desaparecimento.

[...]

É preciso ir além. Não apenas estudamos mal o sentido de um texto se nos atemos a uma abordagem interna estrita, enquanto as obras existem sempre dentro e em diálogo com um contexto; não apenas os meios não devem se tornar o fim, nem a técnica nos deve fazer esquecer o objetivo do exercício. É preciso também que nos questionemos sobre a finalidade última das obras que julgamos dignas de serem estudadas. Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte ("nesta semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à personificação"), arrisca-se a nos conduzir a um impasse - sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura.

A existência de um vasto material que reflete sobre os aspectos do ensino de literatura e questões afins mostram um debate vital em andamento há décadas e amplia incomparavelmente as questões com que me deparo. Detenho-me em dois textos que atingiram “o nervo exposto dos problemas”, como escreve Drummond. O texto “Literatura: desafios para o professor”, logo no início, apresenta uma passagem iluminadora para a questão:

Não há dúvida de que um professor precisa conhecer com proficiência o seu conteúdo de ensino e possuir uma didática. Entretanto, no caso da literatura, como isso se dá? Qual a especificidade desse conteúdo e dessa didática? O que tem sido oferecido na escola é em geral o que se encontra no entorno da literatura: autoria, datas, categorias abstratas como enredo, tempo, espaço, narrador e não abstraídas do texto – modelo hoje criticado, mas que persiste como cultura escolar (REZENDE, 2017, p. 1).

Reconheço no “entorno da literatura” exatamente o que vivenciei em relação aos Planos de Ensino. Ainda que o texto trate da situação escolar, é fato que esta se reproduz na formulação dos planejamentos questionáveis para uma Licenciatura mais desprivilegiada, até porque assim se ajusta à herança que seus alunos, em maioria egressos da escola pública, trarão. Muitos

pretendem voltar para essa mesma escola para lecionar, alguns visam escolas particulares, mas é comum trazerem a crença na profissionalização em Letras pelos moldes do conhecimento “técnico”, crença esta reforçada na formação que recebem.

O texto mencionado rejeita a perspectiva mecanicista do ensino de literatura e defende o leitor como peça central na prática de leitura eficaz na escola. Utilizando dois filmes do diretor franco-tunisiano Abdellatif Kechiche como exemplos ilustrativos, a autora reflete sobre o papel tanto do professor quanto da literatura, chegando a uma conclusão:

É possível, sim, propor novos modos de questionamento do texto, capazes de suscitar leituras singulares, de modo que os alunos se impliquem na leitura, relacionando-a ao que está “fora da literatura”, transformando e fecundando a vida, como nos filmes de Kechiche. Só desse modo, a partir de uma leitura afetiva, implicada e pessoal, é possível construir um saber sobre a literatura, construir em sala de aula uma ou mais interpretações e permitir aos alunos leitores que percebam como elaboram um sentido para si em confronto ou cooperação com a classe. E, quiçá, poderão estabelecer pontes entre as leituras “comuns” e obras clássicas (REZENDE, 2017, p. 1).

Penso que a autora indica uma direção importante para as considerações expostas aqui. A prática da leitura do texto literário que privilegia o leitor e reverbera na vida abre um caminho na formação do professor que chegará à escola. Mais do que nunca, a constatação de que um curso de Licenciatura em Letras deve incluir a experiência de leitura do aluno em seu conteúdo para que esta seja uma realidade na sua futura prática profissional. Não que a solução esteja pronta, pois o aluno que nos chega é herdeiro de uma “cultura escolar” e espera, às vezes cobra, um conteúdo convencional e extenso.

Pode parecer para alguns deles que discutir a leitura de uma obra literária de forma aberta e subjetiva seja perda de tempo e dinheiro, mesmo que o hábito da leitura não faça parte da sua vida. De qualquer forma, é um fato incontornável, na construção da identidade desse futuro professor, a necessidade de “instituir o aluno sujeito leitor”, conforme explica Annie Rouxel (2013, p. 20) em “Aspectos metodológicos do ensino da literatura”:

Isso significa, em primeiro lugar, tanto para o professor quanto para o aluno, renunciar à imposição de um sentido convencional, imutável, a ser transmitido. A tarefa, para ambos, é mais complexa, mais difícil e mais exultante. Trata-se de partir da recepção do aluno, de convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e de *savoir-faire*. O paradoxo da leitura literária em sala se atém ao fato que, lugar de estudos e de aquisição de saberes, ela, de fato, não é mais apenas uma leitura. Como fazer para que ela o seja? Como desenvolver, em proveito da leitura – quer dizer, sem prejuízo para o investimento do leitor – a

dialética leitura/estudo/leitura? Finalmente, como adquirir os saberes no âmbito da leitura?

A citação aplica-se ao problema que a formação de graduandos de Licenciatura em Letras também requer, articular o “aluno sujeito leitor” com o conhecimento específico para sua formação profissional. É fato que não se esgota o conteúdo dos estudos literários em uma graduação; na verdade, ela deve fornecer instrumentos para que esses alunos aprendam a manejá-los de forma a promover a aquisição individual do conhecimento constante e infindo.

É também valioso o tratamento que a autora dá sobre os saberes constitutivos da leitura, sendo eles os “saberes sobre os textos, saberes sobre si e saberes sobre a atividade lexical”. Destaco um fragmento do primeiro, que bem ilustra como se processa o ensino especializado da literatura numa metodologia voltada para o aluno:

*Os saberes sobre os textos* – conhecimento dos gêneros, poética dos textos, funcionamento dos discursos etc. – são descobertos e adquiridos no âmbito da leitura. O estudo de uma obra integral, por exemplo, permite descobrir, identificar e compreender os fenômenos sobre os quais serão assentados os conceitos e as noções que, ao longo do tempo, se transformarão em ferramentas de leitura. A leitura da obra fornece a ocasião de reinvestimentos capazes de automatizar e de afinar as abordagens do texto. Esses saberes podem ainda ser verificados nas atividades de escrita literária em que o aluno se situa em posição de autor investido de uma intenção artística (ROUXEL, 2013, p. 21).

Embora a escrita literária raramente seja abordada nas graduações, o texto argumenta que não deve ser descartada como uma possibilidade para a formação de professores. Esta abordagem oferece aos graduandos a oportunidade de utilizar os instrumentos de criação literária adequados ao gênero proposto, permitindo que sua escrita incorpore o conhecimento relevante e, conseqüentemente, contribua para a consolidação de seu saber. No entanto, o texto destaca a importância da leitura do texto literário na formação desse aluno, um aspecto mais viável nos cursos em discussão. Isso permitiria ao aluno utilizar essa experiência como base para a aquisição de conhecimento, em vez de seguir o modelo comum de utilizar o conhecimento para a interpretação da obra literária.

Sem dúvida que as discussões dos textos literários devem abranger a produção escrita sobre as leituras dos alunos, atividade imprescindível para amadurecer seu entendimento sobre a obra, mas, ao se dar após a troca em classe, o aluno fica mais preparado para organizar sua leitura e incluir outras na consolidação dela. As conclusões de Rouxel (2013, p. 31) são bastante

animadoras no incentivo das mudanças necessárias para que o ensino de literatura contemple o aluno como vértice na aprendizagem:

As pesquisas atuais em didática da literatura, fundadas no estudo muito preciso de transcrições de curso, mostram que é a atenção dada ao aluno, enquanto sujeito, a sua fala e a seu pensamento construído na e pela escrita que favorece seu investimento na leitura. A importância do clima estabelecido no interior da comunidade interpretativa (a classe, o professor) é enfatizada: um contexto onde reina a confiança, o respeito e a escuta mútuos é propício ao encontro com os textos literários – e é mesmo determinante. Permite (ao mesmo tempo em que é fruto dele) o ensino de “atitudes” que constituem, segundo Jean-Claude Chabanne (2009) um “terceiro saber”. Disponibilidade ao texto e desejo de literatura são fenômenos construídos, decorrentes tanto dos domínios cognitivos quanto afetivos. As pesquisas atuais em literatura e em antropologia cultural se interessam pelas emoções e pelos laços que eles tecem com a cognição. E é sobre a emoção e a inteligência que se constroem a relação estética e a literatura. Pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade. Na abordagem didática da literatura enquanto arte, o campo das emoções é ainda pouco explorado e constitui inegavelmente uma via para pesquisas futuras.

O entendimento de que meus alunos não tinham essa experiência e que o modelo da instituição acachapava o desenvolvimento da formação adequada dos futuros professores como atores na disseminação da leitura da literatura como prazer e conhecimento foi determinante na transformação da minha atuação como docente. A realidade dos alunos com que lidei estava marcada por uma visão histórica da literatura, que remete a um saber pronto, e não à prática da sua leitura.

A ilusão de que nisso reside o conhecimento literário desconsidera a experiência da leitura e das trocas que pode haver entre leitores na sala de aula. Lidando com a formação profissional de professores na Licenciatura em Letras, era inegável que tanto os alunos apresentavam deficiências escolares decorrentes da inexperiência com o texto literário como leitores efetivos como eu precisava reformular a prática de ensino de literatura em sala de aula. As experiências efetuadas cooperaram na promoção da autonomia desses alunos como leitores de obras literárias mais experientes e cientes das implicações disso na atuação profissional, abrindo-se, assim, um horizonte novo e promissor de aprimoramentos nas nossas atuações profissionais.

## REFERENCIAS

JOVER-FALEIROS, R. Sobre o prazer e o dever de ler: figurações de leitores e modelos de ensino de literatura. *In*: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

REZENDE, N. L. O ensino de literatura e a leitura literária. *In*: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

REZENDE, N. L. Literatura: desafios para o professor. **Escrevendo o Futuro**, 30 de agosto de 2017. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/2408/literatura-desafios-para-o-professor>. Acesso em: 15 jul. 2023.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *In*: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

### *CRediT Author Statement*

---

**Reconhecimentos:** Agradeço à Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende, FE (USP), pelo incentivo ao registro de minha experiência como docente no ensino superior.

**Financiamento:** Não aplicável.

**Conflitos de interesse:** Não há conflitos de interesse.

**Aprovação ética:** Não aplicável.

**Disponibilidade de dados e material:** Não aplicável.

**Contribuições dos autores:** A autora faz um relato de sua própria experiência na docência do ensino superior, tendo concebido o artigo, estipulado e lido a bibliografia, além de fazer a redação e a revisão do presente texto.

---

**Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.**

Revisão, formatação, normalização e tradução.

