



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

Literatura e ensino: travessias na iniciação à docência Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos

Como citar: RAMOS, K. A. H. P. Literatura e ensino: travessias na iniciação à docência. *In:* MENDONÇA, S. G. L.; FERNANDES, M. J. S.; TORRES, J. C.; MORELATTI, M. R. M. (org.). **PIBID/UNESP Forma(A)ção de professores: percursos e práticas pedagógicas em Linguagens**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 51-64. DOI: <https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7983-981-8.p51-64>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

LITERATURA E ENSINO: TRAVESSIAS NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos

INTRODUÇÃO

*Eu atravesso as coisas — e no meio da travessia não vejo!
—só estava era entretido na idéia dos lugares de saída e de chegada.
Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa;
mas vai dar na outra banda é num ponto mais embaixo,
bem diverso do que em primeiro se pensou [...].
O real não está na saída nem na chegada:
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.*

(João Guimarães Rosa, 2006)

O objetivo do presente capítulo é discutir a relação entre literatura e ensino, a partir do relato de experiências de bolsistas de iniciação à docência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que fazem parte do Subprojeto Letras Português da UNESP de Assis, buscando criar espaços de reflexão do ensino da literatura, com vistas à potencialização do trabalho com a literatura em sala de aula.

<https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7983-981-8.p51-64>

Dentre as muitas questões que envolvem a formação de professores de língua portuguesa, a preparação para o trabalho com textos literários em sala de aula merece atenção especial. Uma das queixas recorrentes dos licenciandos reside no fato de que as disciplinas que tratam da literatura nos currículos de Letras, muitas vezes, não abordam possibilidades teórico-metodológicas e procedimentos didático-pedagógicos para se desenvolver um trabalho com textos literários em sala de aula. Centradas na crítica literária e na análise das obras, essas disciplinas não oferecem aos futuros docentes espaços de reflexão a respeito da importância da literatura no contexto escolar bem como sobre seu papel formador na constituição de subjetividades. Dessa forma, projetos de iniciação à docência bem como estágios supervisionados de língua portuguesa exercem a função de construir esses espaços, propiciando questionamentos sobre a importância da literatura no ensino.

Para os professores que já estão atuando, essa questão é ainda mais grave. Sem uma formação continuada que possibilite a discussão de textos literários com seus alunos, os conteúdos selecionados para o trabalho com a literatura em sala de aula ou resumem-se à descrição de períodos, datas e biografias de autores expoentes ou propõem atividades de cunho gramatical a partir dos textos, que são tomados como pretextos para outras finalidades ou, ainda, têm como único objetivo o preenchimento de fichas de leituras que pouco contribui para a formação do leitor. Também os materiais didáticos, tanto livros quanto apostilas, que são, na maioria das vezes, a única fonte utilizada no trabalho em sala de aula, relegam as produções literárias a um espaço ínfimo diante de todas as atividades que estão ali propostas. As bibliotecas e salas de leitura estão sucateadas e, não raro, os alunos são impedidos de utilizar esse espaço, por falta de estrutura e de pessoal capacitado.

Segundo Barbosa (2011, p. 146), embora o ensino de Língua Portuguesa tenha passado por mudanças nas últimas décadas, no Brasil, com práticas centradas no uso da linguagem e na formação de leitores, parece necessário pensar mais detidamente o lugar da Literatura, dentro do projeto maior de formação para a leitura e mesmo de formação humana e cidadã. Não se trata de buscar estratégias tecnicistas para se ensinar literatura, pois como experiência de fruição estética, acreditamos

que a literatura não possa ser ensinada. Entretanto, a circulação de textos literários no contexto escolar é fundamental para o processo de constituição de subjetividades dos sujeitos envolvidos no processo, tanto alunos, quanto professores, funcionários e comunidade. Segundo Matos (1987, p. 20), “o ensino da literatura é, em rigor, impossível, pela simples razão de que a experiência não se ensina. Faz-se. Mas podem e devem criar-se as condições para essa experiência: removendo obstáculos e proporcionando ocasiões”. Nesse sentido, o trabalho com literatura no contexto escolar é um processo de construção de situações, aplicação e reflexão a respeito desse processo, fomentando o “desejo de dizer e ouvir o que não foi dito ainda, de expandir a compreensão e o tamanho do mundo” (COSSON 2014, p. 29).

Considerando esses apontamentos, o presente capítulo parte do pressuposto de que a literatura tem uma função humanizadora (Candido, 1970), no sentido de que pode atuar diretamente na formação do sujeito, tanto no que diz respeito às questões psicológicas de capacidade ou necessidade de fantasiar, como no que tange aos aspectos de formação educativa e também no que concerne à dimensão social de identificação do sujeito com o universo representado na obra literária. De acordo com Candido:

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial. [...]. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, [...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela. [...]. Dado que a literatura ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente aquilo que as convenções desejariam banir. [...]. É um dos meios por que o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe. (CANDIDO, 1970, p. 805).

Nesse sentido, os textos literários deveriam ocupar os ambientes de sala de aula com toda a gama de riqueza estética, temática e linguística que a permeia, possibilitando aos aprendizes se depararem com diferentes modos de ser e de agir no mundo, desmistificando-se as contradições. Conforme Candido:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscria; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (CANDIDO, 2011, p. 177).

Dessa forma, é necessário um trabalho de conscientização a respeito desse papel que a literatura pode assumir na formação tanto de professores como de alunos, uma vez que a concretização dessa possibilidade vai depender do trabalho de professores que, em primeiro lugar, sejam leitores e, nesse sentido não é possível pensar que somente os professores de literatura devam ler obras literárias; que, em segundo lugar, tenham conhecimento de que a escola representa, muitas vezes, a única forma de contato com esses textos; e que, finalmente, reflitam sobre as formas como esse universo pode ganhar força no contexto escolar, à luz de conhecimentos teóricos, construídos em processos de formação inicial e continuada. A esse respeito, Silva (2007) ressalta a importância da articulação entre os saberes teóricos e as ações docentes, buscando-se uma sintonia entre a teoria literária e as práticas pedagógicas:

A teoria literária é capaz de fornecer instrumentos ao professor, no sentido de ampliar o conceito da literatura enquanto instrumento de transformação social. É importante, pois, estreitar as relações entre teoria literária e ensino de literatura, pois enquanto a teoria não ultrapassar os “muros” da academia e não penetrar consideravelmente no contexto escolar, as aulas de literatura continuarão restritas ao estudo biográfico, às questões puramente formais, gramaticais ou à História da Literatura, ao passo que a multissignificação do texto será relegada a um segundo plano de análise. (SILVA, 2007, p. 525).

Posto isso, teceremos algumas considerações sobre as funções da leitura, a partir dos apontamentos de Petit (2009), enfatizando a leitura de textos literários e, em seguida, discutiremos algumas experiências desenvolvidas no subprojeto que coordenamos.

PERCURSO METODOLÓGICO

As reflexões empreendidas no presente capítulo foram sistematizadas a partir de relatos de bolsistas de iniciação à docência do Subprojeto Letras Português da Faculdade de Ciências e Letras de Assis/UNESP, que atuam, sob a nossa coordenação desde 2014, em duas escolas da rede pública estadual de cidade de Assis, Estado de São Paulo. Esses relatos são oriundos dos relatórios semestrais apresentados pelos bolsistas, os quais fazem parte de um banco de dados maior. Entretanto, para a discussão aqui empreendida, selecionamos apenas dois, sistematizados em vinhetas narrativas, que fazem parte de um procedimento da pesquisa qualitativa (ERICKSON, 1989), caracterizado pela coleta de pequenas histórias que, ao serem contadas, trazem informações relevantes para análise. Tais apontamentos nos deram a dimensão, primeiramente, da importância de um projeto de iniciação à docência na formação de futuros professores, do impacto dessas ações no cotidiano das escolas participantes e dos sujeitos envolvidos no processo e das dificuldades encontradas, tanto no que diz respeito à elaboração das atividades quanto no que concerne à sua aplicação.

As ações do subprojeto estiveram fundamentadas no trabalho com textos literários em sala de aula. Os bolsistas de iniciação à docência trabalhavam em duplas ou em trios e foram supervisionados pelos professores de português das turmas. Semanalmente, havia encontros com a coordenação de área para acompanhamento dos trabalhos e discussão de textos teóricos. A elaboração das atividades levava em conta a faixa etária dos alunos, o contexto em que estavam inseridos bem como as contingências que surgiam no decorrer do processo. Os bolsistas desenvolveram sequências didáticas que tinham como ponto central ou um gênero literário, como por exemplo, contos de terror; ou uma temática, como por exemplo, o feminino, ou mesmo um autor, como um trabalho que foi desenvolvido a respeito das obras do poeta Manoel de Barros. Essas ações culminavam em uma atividade anual em que os alunos das escolas parceiras, os bolsistas de iniciação, os supervisores e a comunidade compartilhavam suas experiências a partir dos textos literários trabalhados, expondo os resultados das atividades realizadas durante cada um dos quatro anos. Os bolsistas foram estimulados a selecionar textos literários alternativos que não fazem parte do cânone já consagrado pelo currículo escolar. Foi um esforço conjunto, no sentido de se construir

um espaço que pudesse auxiliar o processo educativo e instrumentalizasse os professores em formação para a potencialidade de realizar uma ação reflexiva e transformadora, discutindo o real papel que a literatura tem ocupado no tempo e no espaço escolar como elemento de formação do sujeito.

A proposta do subprojeto visava a romper as barreiras construídas em torno da literatura, as quais dificultam o acesso de leitores ainda em formação. Nesse sentido, concordamos com Silva (2007), quando afirma:

Na escola, diante da imposição das leituras idealizadas pelos professores e pelos livros didáticos, constrói-se o mito de que a leitura literária é difícil, complexa e inacessível para os alunos, subestimando-se a capacidade interpretativa dos educandos. Soma-se a isso o fato de a escola enfatizar a leitura de textos clássicos, com o objetivo de, à primeira vista, “facilitar” o contato do aluno com obras canônicas, para depois desenvolver a leitura de textos mais contemporâneos e experimentais. A leitura de textos produzidos contemporaneamente e a inclusão de obras que apresentam uma estruturação pouco linear tornam-se práticas que ainda precisam ser mais valorizadas em sala de aula. Não estamos querendo questionar a importância da leitura dos clássicos, mas sim o modo como esses textos são impostos para os alunos no espaço escolar. (SILVA, 2007, p. 517).

Todo esse processo esteve calcado em estudos que tangem o letramento literário, entendido como a condição daquele que não apenas é capaz de ler e compreender gêneros literários, mas “aprendeu a gostar de ler literatura e o faz por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético” (BARBOSA, 2011, p. 148), e a usa relação com as práticas de sala de aula (SILVA, 2007). Para tanto, consideramos a formação do leitor estético, capaz de experimentar a fruição que caracteriza o contato com a literatura em um nível mais profundo (ECO, 2004; BORDINI, AGUIAR, 1993) e suas implicações para a constituição de sujeitos autônomos e críticos (PETIT, 2009).

Para a análise e discussão das vinhetas narrativas, serão considerados alguns aspectos do jogo da leitura, destacados por Petit (2009). Segundo a autora, primeiramente, a leitura proporciona o acesso aos saberes, não só funcionais ou utilitários, mas principalmente, os que satisfazem uma curiosidade pessoal, esboçando um questionamento próprio (PETIT, 2009, p. 66). Em segundo lugar, Petit enfatiza a apropriação da

língua, especialmente, a variedade de prestígio, não mais como a língua do outro, mas a de todos, por direito, para “ousar tomar a palavra” (*idem*, p. 68). Em terceiro lugar, para Petit, ler amplia as possibilidades para a construção de identidades, considerando-se que os sujeitos se constituem na linguagem e, quando se é privado de palavras para pensar sobre si mesmo, só resta o corpo para falar (PETIT, p. 71); mas o encontro com as palavras permite simbolizar experiências, dar um sentido à vida (*idem*, p. 78). Em quarto lugar, Petit destaca que a leitura promove a expansão das possibilidades de tempo e de lugar, definindo a literatura como um lar, ao falar da hospitalidade do livro (*ibidem*, p. 78), pois o que está em jogo vai muito além da questão do bom desempenho escolar, mas toca no mais profundo, na possibilidade de pertencer a algum lugar, abrindo as portas para outros espaços, para outras maneiras de pertencer ao mundo, e para outros tempos, outras possibilidades (*idem*, p. 79). Em quinto lugar, de acordo com Petit, a leitura permite a confluência de universos culturais múltiplos em uma relação de inclusão, valorizando as culturas de origem e combinando-as com outras culturas. Finalmente, a leitura possibilita a ampliação dos círculos de pertencimentos, pois somos todos seres humanos. Na leitura de ficção, por meio do devaneio subjetivo de um escritor, as palavras tocam os leitores e permitem que expressem o que há de mais secreto neles (PETIT, p. 93).

A seguir, discutiremos dois relatos de experiências desenvolvidas no contexto do PIBID.

EXPERIÊNCIAS DE TRAVESSIA NO PIBID

No intuito de discutir a relação entre literatura e ensino, a partir do relato de experiências de bolsistas de iniciação à docência, primeiramente discorreremos a respeito de uma das propostas que foram aplicadas nas escolas participantes. A seguir, faremos uma reflexão sobre a articulação dessa proposta com a importância da literatura para a construção do saber e sobre o papel da literatura na formação do leitor. Nesse sentido, consideramos que a literatura deve ocupar um espaço na formação do sujeito como um todo e não apenas funcionar como um conteúdo programático para as aulas de língua.

Para as reflexões ora empreendidas, selecionamos duas vinhetas narrativas, elaboradas pelos bolsistas, as quais discorrem a respeito de atividades desenvolvidas no subprojeto, durante o primeiro semestre de 2015. A primeira delas revela o grau de resistência e desinteresse por parte dos alunos que, após todo o Ensino Fundamental, expressam esta concepção do que é poesia.

*“Poesia é coisa de veado”. Foi assim que nós, bolsistas de iniciação à docência, fomos recebidas por alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma das escolas participantes do subprojeto, ao questionarmos a sala a respeito de poesia e poema. Havíamos preparado uma atividade de sensibilização para a poesia, a partir de um trabalho com o gênero discursivo poema. Para fomentar as reflexões, fizemos um trabalho de sondagem, com perguntas que a professora já havia feito para eles antes: o que é poesia e o que é poema. Houve alunos que escreveram que se tratava de “coisa de veado”, vindo ao encontro das nossas expectativas acerca do preconceito existente com relação à poesia. A partir desse encontro de sondagem, foi elaborada uma proposta de atividades de sensibilização para o poético, a partir de poemas do poeta brasileiro Manoel de Barros. Os alunos assistiram ao vídeo *Histórias da unha do dedão do pé do fim do mundo*, com direção de Márcia Roth e desenhos de Evandro Salles, baseado em poemas de Manoel de Barros. Para falar sobre imagens poéticas, os alunos foram incentivados a ilustrar alguns versos de Manoel de Barros. A princípio, os traços pareciam um tanto infantilizados, mas a disposição em participar da atividade revela o início de sensibilização para o estético. Foi utilizada também uma antologia com poemas de poetas contemporâneos para que fossem feitas leituras abertas dos textos. As questões mais formais foram discutidas a cada encontro, sem preocupação em se aprofundar as nomenclaturas. A proposta ainda abordou a distinção entre poesia e poema, os aspectos sonoros, as imagens e a função da poesia. Ao final, observamos que houve um envolvimento dos alunos nas atividades propostas, apesar da resistência inicial. [Márcia e Sandra, Relatório Final, 2015, grifos nossos].*

A análise da vinheta narrativa revela a complexidade da elaboração de propostas pedagógicas a partir de textos literários. Em primeiro lugar, há que se enfrentar uma resistência por parte dos alunos que, mesmo estando no 1.º ano do Ensino Médio não são capazes de discorrer a respeito do que é poesia e do que é poema. É claro que devemos considerar que um questionamento desses, sem uma preparação, pode suscitar qualquer tipo de resposta, mas é comum que os adolescentes associem essas produções a um viés preconceituoso do feminino, muito provavelmente porque

se reportam às meninas que escreviam versinhos apaixonados para seus namorados – o que já tem se tornado um fenômeno raro. Por conseguinte, em uma visão muito restrita, homens que gostam de poesia e leem poemas só podem ser afetivos. Também é preciso ponderar a respeito do círculo vicioso que se construiu no ambiente escolar, com relação a qualquer proposta de se produzir conhecimento. Foi o professor que propôs, não queremos. Essa situação é decorrente de um sistema escolar monológico, em que apenas uma voz deve ecoar: a da instituição. Raramente os alunos são indagados sobre o que acham de tudo isso. Mas a resposta vem mesmo assim: ou em forma de desmotivação e apatia ou em forma de indisciplina e, em casos mais extremos, em atitudes de violência.

Partindo dessa situação inicial, as bolsistas desenvolveram algumas atividades para sensibilizar os alunos para o trabalho estético com a palavra. Lançaram mão de recursos audiovisuais, textos e imagens, a fim de construir uma atitude receptiva por parte dos alunos. Os materiais foram sendo elaborados durante o processo e as bolsistas recorreram a conteúdos estudados em diversas disciplinas de sua formação. Há problemas, é claro, mas o fato de terem buscado construir uma relação dialógica com os alunos, ressignificando suas vozes e dando respostas às suas inquietações já representa um avanço pedagógico. Nesse sentido, o desenvolvimento das atividades contribuiu para os aspectos da leitura, destacados por Petit (2009), criando um contexto de ampliação das possibilidades de constituição de identidades, dos círculos de pertencimento e de acesso a saberes que poderão fazer a diferença na formação dos alunos. Não. Definitivamente eles não podem continuar reproduzindo o discurso de que “poesia é coisa de veado”, mas essa mudança só ocorrerá a partir de problematizações sobre a questão.

Vejamos outra vinheta narrativa, de uma sequência didática aplicada em um 6.º ano do Ensino Fundamental:

Foi aplicada, para alunos de um 6º ano do Ensino Fundamental, uma sequência didática com obras infanto-juvenis: “O mistério do coelho pensante”, de Clarice Lispector; “A quase morte de Zé Malandro” e “O homem que enxergava a morte”, de Ricardo Azevedo; “O conto dos três irmãos”, de J. K. Rowling, que foi associado ao conto “O gato preto”, de Edgar Allan Poe. As histórias trabalhadas dialogam, seja pelo tom misterioso, ou pela temática da morte. A aplicação da sequência foi fundamentada em uma

concepção dialética de leitura como exercício contínuo de reelaboração da realidade, em princípios dialógicos bakhtinianos e em conceitos da Estética da Recepção, que torna a prática educacional emancipatória por ratificar a importância da participação do leitor na produção de sentidos da obra literária. A partir da leitura das obras, os alunos mostraram-se sensíveis à recepção do texto literário. Houve um processo de ressignificação de seus conhecimentos, modos de pensar e tiveram espaço para lidar com seus problemas. Nesse sentido, a literatura como fonte para o trabalho didático mobiliza a formação de leitores, pois significa a descoberta de sentidos não ditos e o alargamento de horizontes para realidades ainda não visitadas. Pela ampliação do imaginário, os alunos foram capazes de reconhecer o diálogo entre as histórias contadas e ativar a memória transtextual em seu repertório cognoscível lembrando parlendas, cantigas, ditados populares, histórias orais, despertando assim, os conhecimentos acumulados anteriormente e associando-os ao tempo presente, acionando a memória discursiva. Por meio da leitura foi possível auxiliar na conquista de um espaço de sensibilização para o literário, pois ela funciona como entidade libertadora das potencialidades críticas do ser humano. Nesse processo, efetiva-se o letramento literário que cria condições favoráveis para que o aluno seja leitor assíduo e ativo, capaz de encontrar na leitura múltiplos sentidos para sua vida. A literatura, além de emancipar o sujeito, o humaniza fazendo-o construir a realidade de modo dialético, dando forma à suas capacidades inventivas, por meio da projeção de suas fantasias no imaginário da palavra, assumindo-se assim, coautor da obra. Ao construir significados por meio da linguagem, o leitor significa sua própria vida e exerce sua subjetividade. [Juliana e Manoela, Relatório Final, 2015, grifos nossos].

As bolsistas de iniciação à docência que desenvolveram essas atividades procuraram buscar fundamentos teóricos nas disciplinas do curso de Letras para elaborar o que denominaram de sequência didática. Reportam-se a princípios dialógicos de bakhtinianos e a conceitos da Estética da Recepção, sem especificar as referências. É interessante perceber esse movimento de tentativa de articulação entre os saberes, diretamente da fonte e não por meio de documentos oficiais ou orientações de materiais didáticos. Entretanto, muitos desses conceitos ainda estão em fase embrionária na formação dos alunos. Por exemplo, elas classificam os textos selecionados para as atividades como “obras infanto-juvenis”, ainda que seus autores sejam consagrados expoentes da literatura. A participação em um subprojeto de iniciação à docência proporciona um contexto de atuação, em que esses fundamentos teóricos possam ser repensados e aprofundados, bem como a

validade de sua aplicabilidade possa ser verificada, no processo de elaboração e desenvolvimentos das atividades. É pertinente destacar a importância, apontada na vinheta narrativa acima, do trabalho didático desenvolvido com a literatura em sala de aula para o processo de formação de alunos leitores, como uma alternativa ao que Pereira (2008, p. 188) relata como um dos principais problemas nesse contexto: “a voz do aluno quase nunca é ouvida e os sinais de suas inquietações e interesses passam despercebidos aos docentes”. Também se observa, nesse caso, a aplicabilidade dos aspectos destacados por Petit (2009), em que há a expansão das possibilidades de tempo e de lugar por meio do trabalho com os textos literários, além de ressignificação dos processos de constituição de subjetividades.

Dessa forma, as propostas de atividades desenvolvidas no subprojeto se configuram pela sua relevância e pelo seu potencial em tornar-se um dispositivo para um trabalho de conscientização do real significado das produções literárias na formação do sujeito e no contexto escolar, possibilitando ainda a produção de saberes a respeito desse campo tão amplo do conhecimento, tanto para os bolsistas de iniciação à docência quanto para os alunos das escolas parceiras.

A análise dos relatos nos dá uma noção de alguns aspectos que são considerados pelos bolsistas de iniciação à docência ao elaborarem suas intervenções pedagógicas, enfocando o papel da literatura no contexto escolar, contribuindo para uma reflexão mais ampla sobre a importância desse espaço para a conscientização do papel formador e emancipatório da literatura na constituição do sujeito. Além disso, reafirma o papel social e responsável da universidade e da pesquisa inseridas na comunidade, em uma ação conjunta e recíproca, com o fomento de uma política pública de incentivo à docência e melhoria da qualidade da escola pública de educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Articular propostas didáticas a partir de textos literários não é tarefa fácil. Portanto, criar espaços de discussão e de aplicação dessas propostas é uma condição que cada vez mais se impõe em contextos de formação de professores de português. É nesse espaço de reflexão e de

experimentação que os desafios surgem e as dificuldades podem se configurar como pontos de partida para um trabalho sólido que se constrói na confluência de saberes.

O presente texto dedicou-se a discutir a relação entre literatura e ensino a partir de situações vivenciadas por bolsistas de iniciação à docência no subprojeto Letras Português da UNESP de Assis. Nos relatos, pode-se perceber a importância de iniciativas como essa, as quais, apesar dos problemas apontados, demonstram o quanto transformadoras podem se revelar as atividades com textos literários na sala de aula, aliando-se ensino, pesquisa e extensão, vivências do cotidiano escolar e políticas públicas, procurando compreender mais profundamente a complexidade do contexto educacional, no intuito de construir saberes que, de alguma forma, possam dar sustentação às ações empreendidas na educação.

Desse modo, buscamos empreender processos de ensino e aprendizagem que permitam compreender como se dá a relação entre os sujeitos participantes do subprojeto com o ensino e a literatura, no espaço das escolas participantes, a fim de se organizar com propostas que, postas em prática, resultem na melhoria do sistema público de educação. Revozeando nossa epígrafe, podemos dizer que, muitas vezes, quando estamos inseridos em um processo, tal como o PIBID se apresenta, atravessamos as coisas e, no meio da travessia não vemos, pois estamos entretidos na ideia dos lugares de saída e de chegada; entretanto, “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (ROSA, 2006, p. 64).

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, B. T. Letramento literário: sobre a formação escolar do jovem leitor. *Educação em foco*, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 145-167, mar. / ago. 2011.
- BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- CANDIDO, A. *Vários Escritos*. O Direito à Literatura. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- _____. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

- COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.
- _____. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- ECO, U. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. 8. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- ERICKSON, F. Metodos cualitativos de investigacion sobre la ensinanza. In: WITTROCK, M. C. (Org.). *La investigación de la enseñanza II: metodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós, 1989. p.195-301.
- MATOS, M. Reflexões sobre leitura. *Ler e escrever: ensaios*. Lisboa: IN-CM, 1987.
- PEREIRA, R. F. O ponto de vista do leitor em formação. In: CECCANTINI, J. L.; PEREIRA, R. F. (Org.). São Paulo: Editora UNESP; Assis, SP: ANEP, 2008.
- PETTIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.
- ROSA, J. G. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- SILVA, I. M. M. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. *Anais do PG Letras 30 Anos*, v. I, n. 1, p. 514-527, 2007.