

**AULAS DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO:  
ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA**

*Graciane Martins da Silva (UFT)*

[gracesilva194@gmail.com](mailto:gracesilva194@gmail.com)

*Elem Kássia Gomes (UFT)*

[elem.kg@unitins.br](mailto:elem.kg@unitins.br)

**RESUMO**

Este trabalho pretende compartilhar resultados de uma pesquisa realizada como trabalho de conclusão do curso de Letras. Realizamos uma reflexão sobre a maneira como ocorrem as aulas de Literatura no ensino médio de uma escola pública estadual, propondo um paralelo entre a teoria e a prática, de modo a cotejar os documentos legais que regem o ensino de Literatura com a prática de sala de aula. A justificativa para este estudo foi a necessidade da busca por respostas acerca de questionamentos levantados a partir de questionamentos como estes: por que há uma ausência significativa de aulas de Literatura no ensino médio? O ensino de Literatura nessa etapa está tendendo ao fracasso? Por quê? Para tanto, a realização deste estudo contou com pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, por meio de questionário semiestruturado destinado aos professores. A fundamentação teórica teve as contribuições de Antônio Cândido (2004), William Cereja (2005), Rildo Cosson (2006; 2011). Tal referencial contribuiu para a compreensão dos dados e elaboração de proposta interventiva diante das limitações das estratégias realizadas nas aulas de Literatura, mas sem apontar culpados e sempre buscando compreender as nuances do fazer pedagógico.

**Palavras-chave**

Literatura. Ensino Médio. Letramento literário.

**RESUMEN**

Este trabajo pretende compartir los resultados de una investigación realizada como trabajo para concluir el curso de Letras. Realizamos una reflexión sobre la forma en que se desarrollan las clases de Literatura en el bachillerato de un colegio público estatal, proponiendo un paralelismo entre teoría y práctica, con el fin de comparar los documentos legales que rigen la enseñanza de la Literatura con la práctica del aula clase. La justificación de este estudio fue la necesidad de buscar respuestas a preguntas que surgen de preguntas como estas: ¿por qué hay una ausencia significativa de clases de literatura en la escuela secundaria? ¿La enseñanza de la literatura en esta etapa tiende a fallar? ¿Por qué? Para ello, este estudio incluyó investigación bibliográfica, investigación de campo, mediante un cuestionario semiestructurado para docentes. El fundamento teórico contó con los aportes de Antônio Cândido (2004), William Cereja (2005), Rildo Cosson (2006; 2011). Dicho referencial contribuyó a la comprensión de los datos y la elaboración de una propuesta de intervención dadas las limitaciones de las estrategias llevadas a cabo en las clases de Literatura, pero sin señalar a los culpables y siempre tratando de comprender los matices de la práctica pedagógica.

**Palabras clave:**

Literatura. Escuela secundaria. Alfabetización literaria.

## **1. Introdução**

A literatura é a ciência criadora que se utiliza da linguagem tanto oral, quanto escrita para retratar a sociedade e as diversas transformações por esta sofridas. Seu caráter criador, apesar da busca pelo belo, tem objetivos muito mais além, como incentivar o despertar do senso crítico. Tal relevância à construção social do ser humano lhe rendera notório espaço no contexto educacional regular de ensino de línguas.

Assim, nos diferentes níveis de ensino já não é mais recomendado o ensino de línguas reduzido à mecanização do repasse de regras, mas um ensino cujo significado da língua materna seja o centro. É desejável que, no ensino de Literatura, seja explorada a subjetividade, ou seja, a interpretação das obras, dos autores e do próprio contexto social em que o sujeito está inserido.

Para tanto, a relevância deste estudo ancora-se na constante necessidade de refletir sobre a prática literária e de (re)pensar os métodos de ensino desenvolvidos. Isso porque enquanto campo de desenvolvimento e autonomia social, a Literatura precisa atentar às necessidades de cada transformação social e o professor, enquanto agente de concretização das propostas, deve incumbir-se de tamanha responsabilidade. Ainda que não disponha de todos os meios previstos para isso.

## **2. A literatura como disciplina: o que dizem os documentos legais e alguns teóricos**

Após anos e anos de estudos que atestavam a importância da Literatura para a formação do ser humano, ela foi instituída como a base dos estudos de língua materna, na grade curricular do Ensino Médio a partir de 1996 sob a lei nº 9.394, destituindo a antiga lei nº 5.692 de 1971. Embora trate a educação em sua totalidade, a lei é composta por seções que designam os objetivos de cada nível de ensino. Assim, no tocante às finalidades do Ensino Médio, destaca-se o seguinte: “III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996a, p. 24).

Apesar dos pareceres e resoluções no que se refere à LDB/96 e da criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 1998, é relevante mencionar que foi a partir do lançamento destas diretrizes que o ensino de língua materna começou a ser visto pelo viés signifi-

cativo e que a essência deste continuou a ser, em suma, o incentivo ao desenvolvimento social e da autonomia do pensamento crítico.

Com o intuito de formular um documento que tratasse, especificamente, da delimitação do ensino no Ensino Médio e que para isso pudesse renovar sua base, o Ministério da Educação e Cultura – MEC criou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM. Uma das propostas desse documento foi a estruturação do ensino não mais em disciplinas dissociadas, mas em 3 áreas de conhecimentos assim dispostas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Assim, no que competem à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, parte que interessa a este artigo, uma das mudanças sentidas é que

Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura. (BRASIL, 2000e, p. 18)

Paralelo aos PCN é formulado, em 2002, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ Ensino Médio. Cujo maior objetivo era dar mais ênfase aos eixos não muito discutidos nos PCN e introduzir outros novos. De modo a propiciar aos professores e a própria escola, a oportunidade de selecionar os conteúdos a serem trabalhados com vistas ao cumprimento das competências sugeridas pelos PCN.

Embora não trate muito da Literatura dissociada da língua portuguesa, esse documento destaca que

Os sentidos que emanam de obras produzidas no campo da literatura, das artes plásticas, da música, da dança podem ser constituídos e revisitados por meio de projeto que preveja a produção de totalidades significativas, em diferentes linguagens, e a posterior exposição das produções. (BRASIL, 2002d, p. 68)

Assim, pressupõe-se que a literatura, como parte indissociável de língua portuguesa, deve ser trabalhada pautada na leitura, mais especificamente, em todos os tipos de leitura, conforme sugerem os PCN. Pois, “Somente como leitores de múltiplos textos os alunos desenvolverão a contento sua competência textual” (BRASIL, 2002d, p. 78).

Sobre a legitimação de tão rica área, Cândido (2004) destaca-se que:

[...] a literatura é o sonho acordado das civilizações [...]. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (CÂNDIDO, 2004, p. 175)

Desta maneira, é possível afirmar que a Literatura é um direito da sociedade, como sugere o título da obra de onde foi retirado esse fragmento, *O direito à Literatura*. Ela caracteriza-se como um direito quando é entendido que é por meio de sua contribuição que os homens podem igualar-se, independente da situação financeira ou mesmo do nível de instrução formal. É entendido ainda, que o gosto estético não provém da classe social econômica em que o sujeito está inserido, mas depende das condições de oportunidades de contato com as obras literárias ditas de prestígio.

Ainda segundo Cândido (2004), as obras literárias, por meio de seus recursos, têm o intuito de retratar as necessidades do ser humano e essa característica

[...] explica por que ela é uma necessidade universal imperiosa, e por que fruí-la é um direito das pessoas de qualquer sociedade, desde o índio que canta as suas proezas de caça ou evoca dançando a lua cheia, até o mais requintado erudito que procura captar com sábias redes os sentidos flutuantes de um poema hermético. Em todos esses casos ocorre humanização e enriquecimento, da personalidade e do grupo, por meio de conhecimento oriundo da expressão submetida a uma ordem redentora da confusão (CÂNDIDO, 2004, p. 180)

Para tanto, legitima-se a inquestionável relevância e contribuição da Literatura para o ensino, mais especificamente ao Ensino Médio, uma vez que oferece suporte para o desenvolvimento das habilidades necessárias para a formação do educando como sujeito social ativo. No entanto, é necessário que se abra outro leque de estudo que está estritamente ligado a esse, o de contradição entre teoria e prática.

### ***2.1. O ensino literário: entre a beleza da teoria e a dura realidade da prática***

Embora a prática literária no Ensino Médio seja sustentada por documentos legais e embase pesquisas de diversos autores, muitas são as

discrepâncias entre o que sugerem os documentos legais e o que realmente ocorre na realidade da sala de aula. Tais discrepâncias podem ser vistas até mesmo por quem não faz parte do universo educacional, por meio dos instrumentos de verificação de aprendizagem e pelas inúmeras pesquisas que explanam em torno dessa problemática.

Cereja (2005) discorre sobre isso e menciona que:

A influência das propostas oficiais de ensino, principalmente dos PCN, faz-se sentir no discurso dos professores e dos planejamentos escolares, contudo nem sempre as propostas desses documentos são concretizadas. Há uma enorme distância entre o que se diz que é feito e o que efetivamente é feito e como é feito [...]. Há defasagem entre o que os planejamentos dizem sobre o que vai ser ensinado e o modo como isso vai ser feito e o que é cobrado, e como é cobrado, nas provas (CEREJA, 2005, p. 53)

Dentre as principais divergências do que é proposto e o que é, de fato, ensinado na prática literária, tem-se o exaustivo estudo dos movimentos históricos e escolas literárias de forma descontextualizada, assim como, a escolarização das obras do cânone literário. Isso em consonância com outros fatores acarreta na desconfiguração do ensino literário do Ensino Médio, bem como, na responsabilização do professor como agente principal desse fracasso.

É notório que, em muitos casos, os professores tenham dificuldades até mesmo em conceituar literatura e discorrer sobre os objetivos de seu ensino, como é exposto por Cereja (2005) em sua pesquisa acerca da prática literária no Ensino Médio:

Com conceitos genéricos e imprecisos, que deixam de apreender a natureza verbal do objeto, as professoras associam a literatura a “pensamento humano”, a “tudo que existe na história da humanidade” e a “componente curricular”, não deixando claro, por exemplo, o que distingue literatura de história, filosofia ou sociologia (CEREJA, 2005, p. 42)

Entretanto, responsabilizar unicamente o docente por todo o fracasso de uma área de ensino parece ser demasiadamente generalizado. É necessário ter em mente que a literatura não dispõe de horário específico na grade curricular, mas que é sugerido um estudo em conjunto com a língua portuguesa, tendo em vista “que sua natureza é eminentemente verbal” (CEREJA, 2005, p. 43).

Logo, é possível apontar que isso desencadeia uma incompletude quanto ao tempo de análises aprofundadas que requerem algumas obras e escolas literárias, o que, em alguns casos, pode gerar uma desconfigura-

ção do ensino literário (o termo “desconfiguração” foi empregado para remeter à mudança causada pelo não seguimento das sugestões dos documentos norteadores), outro ponto a ser tratado. Ocorre, ainda, uma sobrecarga do professor que é, muitas vezes, responsável por ministrar tanto as aulas de Língua Portuguesa (e a estas, acrescentam-se as aulas de Literatura), quanto às de Língua Estrangeira e Redação.

Para tanto, vale mencionar que as divergências entre a teoria e prática no ensino de Literatura existem, mas não devem ser direcionadas unicamente aos professores. Não que este artigo tenha o intuito de vitimizá-los, mas o olhar direcionado ao contexto da sala de aula busca entender que há um conjunto de fatores que influenciam nos resultados, tais como a sobrecarga de trabalho, a falta de horário específico para a disciplina na grade curricular, a sujeição passiva aos documentos norteadores da regência e a falta de acervo bibliográfico em âmbito escolar.

Segundo Bolfer (2008), pode-se mencionar no que diz respeito à inovação de abordagem aos conteúdos previstos por parte dos docentes, que:

Eles percebem a necessidade de um planejamento que direcione e organize seu trabalho, mas temem a sua flexibilização em função da avaliação institucional que analisa se o professor cumpriu ou não o planejamento proposto. Ao mesmo tempo em que o professor entende que são necessárias adequações durante o percurso se mostra “engessado”, temendo sua avaliação (BOLFER, p. 116, 2008)

Assim, pois, é cabível destacar que não se trata apenas de uma questão de querer fazer ou não por parte dos professores, mas de algo que esteja além do seu alcance e contra o qual este não possa fazer muita coisa. É ainda entendido que mesmo sendo caótico, o atual quadro de ensino da Literatura no Ensino Médio, direcionar estudos e pesquisas ao apontamento de culpados não contribui para a reversão da situação. Antes é preciso propor meios de se trabalhar as competências propostas pelos documentos legais e que acabam ficando à margem desse processo, como por exemplo, o letramento literário.

## ***2.2. Letramento literário: a reversão do caos?***

Entende-se, aqui, por letramento literário a forma pela qual as pessoas podem desenvolver-se crítica e socialmente de modo a terem autonomia e poderem lidar com diferentes situações. Contribuição inegável da literatura, uma vez que é entendido que só a partir da leitura crítica

e completa das obras literárias é que o indivíduo pode colocar-se de forma ativa frente às transformações sociais que o cercam.

Deste modo, pode-se dizer que a Literatura é responsável por “(...) tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006a, p. 17). Trazendo à baila a ideia de Souza e Cosson (2011) de que essa prática depende da subordinação à escola para, de fato, acontecer, pode-se levantar o seguinte questionamento: Se o Letramento literário é uma forma de autonomia social, por que deve se subordinar a escola?

Ao responder esse questionamento legitima-se, também, a necessidade de sua prática. Pois, o letramento literário é resultante, por assim dizer, da contextualização e criticidade presentes nas obras literárias, que o sujeito toma para si numa forma de significação da sociedade em que está inserido, mas que só podem ser entendidas a partir de uma leitura analítica dos mesmos, o que não acontece sem o auxílio e mediação do professor. Portanto, do universo escolar.

É cabível reiterar que a leitura literária da qual se postula como necessária ao desenvolvimento do letramento literário é a leitura das obras em sua totalidade. Pois um dos fatores que mais contribuem para o fracasso do ensino literário é a distorção de leitura e análise que vem sendo empregada. O que, segundo Soares (2006), é denominado escolarização literária.

Tal escolarização tanto pode ser entendida como o ato de pertencer à escola a responsabilidade em desenvolver as práticas de leituras eficazes e, conseqüentemente, de formar leitores. Quanto ao fato de distorção de leitura, pelo modo fragmentado como essas, geralmente, são ofertadas. O que resulta no mascaramento de aulas expositivas e de pretexto a fixação de conteúdos por meio de exercício.

Assim, é depreendido que, de certo modo, a escolarização sempre irá existir, no entanto é necessário que se possa fazê-la de maneira adequada, como o primeiro exemplo acima mencionado e de que trata Soares (2006):

Distinguímos entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura: adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal do leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura,

afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler. (SOARES, 2006b, p. 47)

Paralelo ao que foi exposto evidencia-se que o trabalho com a Literatura, mais especificamente, com a leitura das obras literárias deva ser um processo contínuo e mediado pela presença do professor. Porque muitos jovens não têm o hábito da leitura por fruição estética, o que é ainda mais agravado pela ausência de uma leitura coletiva e significativa, onde o principal agente educador, o professor, esteja motivando esse hábito e não apenas cobrando-o.

Diante disso, pode-se afirmar que o letramento literário é uma das medidas de reversão do atual quadro da prática literária no Ensino Médio. Que prevê maior participação do professor, não como figura detentora do saber, mas como mediador de práticas que levam à aquisição dos saberes existentes. É cabível mencionar também que trabalhá-lo é uma forma de desenvolver conteúdos obrigatoriamente previstos, como o ensino das escolas literárias, mas não de uma forma metódica e maçante.

Quanto ao papel do professor enquanto mediador da prática literária, Garcia (1992) respalda que significa:

Estar no meio de uma atividade essencial à escola, à vida, sem tomar nas mãos as rédeas do processo, como se fosse o professor único a saber o caminho; é estar presente mesmo que sutilmente ausente; é saber que o ato de ler é condicionado por condições e características psicológicas, sociais, econômicas e intelectuais de cada indivíduo e, nesse sentido, cada leitura faz parte de um todo maior. (GARCIA, 1992, p. 37)

Ao contrário do que possa parecer, uma facilidade. Abandonar a postura de professor tradicional do centro do processo educativo e adotar a de mediador não é tarefa fácil. Pois além do seu saber, o professor precisa coordenar, ainda, o saber dos educandos, portanto, precisa saber muito mais do que saberia no processo anterior.

### ***2.2.1. A formação do professor leitor***

Tão importante quanto à discussão em torno da relevância do estudo de literatura pautado no letramento literário, é a necessidade de se explicar sobre a formação do professor leitor.

Consoante a essa reflexão é preciso enfatizar que os estudos literários fazem parte da grade dos cursos de Licenciaturas em Língua Portuguesa, mas acreditar que somente os anos de academia sejam suficien-



tes para oferecer, aos professores, as características necessárias à construção de sua identidade, é um dos primeiros fatores de sumarização dessa prática. Pois, segundo Silva (2009),

[...] a formação aligeirada – ou de meia tigela – dos professores [...] fazem com que os sujeitos do ensino exerçam a profissão sem serem leitores. Ou, então, sejam tão somente leitores pela metade, pseudoleitores, leitores nas horas vagas, leitores mancos, leitores de cabresto e outras coisas assim. Os resultados desse quadro lamentável e vergonhoso todos sabem: dependência de livros didáticos e outras receitas prontas, desatualização, redundância dos programas de ensino, homogeneização das condutas didáticas, repertório restrito, ausência de habilidades e competências de leitura, estagnação intelectual, etc. (SILVA, 2009, p. 23)

Assim, pois, é possível depreender que o aligeiramento de que trata o autor, refere-se à rapidez com que são vistos os conteúdos indispensáveis à formação do professor leitor, como as leituras que o possibilita situar-se ativamente frente às transformações sociais do seu tempo e se firmar enquanto sujeito leitor.

Acerca disso, a construção do sujeito enquanto professor, formador de leitores, é um processo contínuo. Pois inicia-se ainda na infância através do incentivo no seio familiar, passa pelo processo da fruição literária desenvolvido na escola, do aprimoramento de saberes oferecido pela licenciatura e renova-se constantemente nos anos de sua prática. Como bem postula Silva (2009),

[...] o professor lê e faz ler os seus alunos. O professor lê e provê conteúdos. O professor lê e prevê caminhos. O professor lê e se vê melhor nas suas caminhadas. O professor lê e se constrói nas experiências. O professor lê e se revitaliza incessantemente. (SILVA, 2009, p. 28)

Diante disso, é primordial ressaltar a necessidade de que o professor seja um leitor em potencial, pois enquanto formador de leitores, precisa ter práticas de leituras não apenas restritas ao arcabouço teórico que direciona sua prática pedagógica, mas leituras que possibilitem ampliação de seu repertório cultural e conseqüentemente o tornem maduro e apto a formar leitores à sua semelhança.

### **3. Resultados e discussões**

Através de questionário disposto em onze questões semiestruturadas, sendo oito objetivas e três subjetivas, os três professores de Língua Portuguesa de uma escola araguatinaense foram indagados sobre três eixos norteadores da prática literária: a facilidade em ministrar aulas

literárias, os suportes para tal e a relevância desta disciplina para a formação do ser humano. O objetivo maior deste questionário foi legitimar as hipóteses até então levantadas e apontar outras possíveis, que contribuem com o fracasso da prática literária no Ensino Médio e que comprovem responsabilização desta a outros atores e fatores e não unicamente ao professor.

Em relação às oito questões objetivas dispostas no questionário, apenas três delas tiveram resultado igual entre os professores entrevistados. Segundo os mesmos, a literatura é uma disciplina fácil de ministrar; não possui horário reservado na grade curricular e, em relação às formações continuadas, estes afirmam não acontecer com frequência determinada, apesar de constar no calendário escolar.

Pode-se depreender, então, que a facilidade que os docentes afirmam existir na prática literária diz respeito à Literatura enquanto disciplina com viés mais humanizador e ausente de regras fixas e prescritas. Contrário, pois, a Gramática Normativa. No entanto, quando afirmam não ter horário específico na grade curricular da escola para o desenvolvimento dos conteúdos a serem ministrados e as habilidades a serem trabalhadas, legitimam a dificuldade em desenvolver a prática literária, tal qual é proposta nos documentos norteadores.

Quanto à ausência das formações continuadas, consideradas o eixo entre a prática docente e as inovações de temas e métodos de ensino que precisam ser trabalhados, justifica-se como sendo uma lacuna difícil de ser preenchida. Uma vez que, o professor da rede pública trabalha, em média, 40 horas semanais e, por isso, tem as formações continuadas, ofertadas pelo governo, como principal meio de atualização e inovação de ensino.

A respeito da relevância das formações continuadas para o exercício docente, Delors (2003) menciona que:

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer. (DELORS, 2003, p. 160)

Desta forma, pode-se concluir que, não tendo acesso a interação, a troca de conhecimentos proporcionados pelas formações continuadas, o professor não está totalmente apto a trabalhar algumas habilidades co-

bradas pelo referencial curricular do Estado. É preciso atentar-se para o uso do termo “apto”, que se refere aqui não à falta de capacidade do docente frente à prática diária da sala de aula, mas apenas, à falta de um momento que propicie a este, refletir e transformar seus métodos de ensino.

Ainda sobre a relevância das formações contínuas e das contribuições dessa a prática docente. Pimenta (1996) acrescenta que, mais que proporcionar inovações a partir das interações, as formações promovem também a construção da identidade docente, uma vez que esta

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 1996, p. 76)

Para tanto, é evidente legitimar que o professor se encontra incompleto, como numa espécie de fragmentação do sentido docente e que é a partir da interação com outros docentes, com as transformações da sociedade e com próprios discentes, que ele configura para si uma identidade própria, tornando-se assim, maleável frente às necessidades do ensino.

As demais questões (objetivas e subjetivas), dispostas no questionário, serão tratadas a seguir. No intuito de dar voz aos docentes e não apenas influenciá-los a comprovar as hipóteses sumariamente levantadas, todas as últimas assertivas de cada questão objetiva, correspondente a letra E, são um espaço de resposta pessoal ou justificativa de resposta optada.

Em relação à pauta das aulas de Literatura, os professores foram questionados por meio da seguinte pergunta “03. Sobre o teor de suas aulas de literatura, as mesmas são pautadas: A.( ) Na continuação das aulas de gramática, pois é o que é mais cobrado nas competências; B.( ) Na valorização do aluno como ser crítico, por meio da leitura, escrita e reflexão; C.( ) Na produção de textos de diferentes gêneros; D.( ) No ensino das escolas literárias, dos conceitos, dos autores e obras; E. Outros”. Os professores-participantes 1 e 2<sup>169</sup> afirmam o teor de suas aulas

---

<sup>169</sup> Termo utilizado para referir-se aos professores entrevistados, mencionados por ordem alfabética, como medida ética de preservação de imagem.

literárias, optando pela assertiva D. Paralelo a eles, o professor-participante 3 acrescenta, por meio da assertiva E, que suas aulas literárias são pautadas tanto no disposto na assertiva B, quanto no disposto na assertiva D.

Tomado por uma ótica isolada, poder-se-ia julgar os professores participantes 1 e 2 como, de fato, desconfiguradores da prática literária no Ensino Médio, por tratar da Literatura unicamente através do processo histórico. No entanto, é preciso ter certo cuidado, pois se por um lado, acredita-se que esse estudo seja maçante e exaustivo, por outro há que se concordar que sem ele, o ensino estaria sujeito à mera interpretação fora de contexto, portanto, destituída de significado. É necessário evidenciar também a resposta dos docentes às próximas perguntas, que se somam a essa no grau da análise.

Embora seja um fator conhecido a recusa dos jovens em ler os grandes clássicos, sob a alegação da não fruição literária devido à linguagem e ao estilo, nestas empregadas. Todorov (2010), em sua obra intitulada “A literatura em perigo”, alerta sobre o risco de rebaixamento da Literatura ao simples ato da comunicação desprovida de significado, ou como o mesmo coloca, em um dos subtítulos da obra mencionada, “A literatura reduzida ao absurdo”. Assim menciona 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. (TODOROV, 2010, p. 31)

Partindo do exposto, evidencia-se que não se trata de optar por um estudo literário exclusivamente histórico. Tampouco que esse, de tanto buscar a fruição literária, esqueça-se de despertar, no educando, a autonomia de pensamento de que trata a LDB (9.394/1996) e as OCEM (2006). Mas que a prática literária se embase nesses dois objetivos, como processo de complementariedade e indissociabilidade, buscando a melhor explanação das funções dessa área de ensino.

Na questão que se referia à forma como os docentes inseriam a leitura nas suas aulas literárias “04. Considerando que a leitura é o meio para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia social, como você a insere nas aulas: A.( ) Através dos textos sugeridos pelo livro didático; B.( ) De acordo com a escola literária estudada; C.( ) De acordo com a habilidade/competência a ser desenvolvida; D.( ) Por meio das sugestões dos alunos; E. Outros”. O professor-participante 2 faz a

inserção de acordo com a assertiva C. Já o professor-participante 1 usa-se da assertiva E para justificar que a insere conforme o disposto nas assertivas A e C. Enquanto o professor-participante 3 afirma, também por meio da assertiva E, inseri-la conforme o disposto nas assertivas A e B.

Em caráter de análise, os professores, embora tenham respondido individualmente os questionários, parecem dialogar sobre a importância de inserção da leitura, bem como sobre os métodos de inseri-la. Considerando que uma leitura introduzida com vista ao desenvolvimento de dada competência/habilidade, automaticamente, segue o viés sugestivo do material didático e da escola literária ou período literário em estudo.

Assim como a necessidade de questionar a inserção da leitura nas aulas literárias, há também a relevante necessidade de questionar como se dá a socialização destas. Uma vez que os métodos utilizados pelo professor podem tanto despertar o gosto, quanto o desprezo pela leitura. Deste modo, fez-se isto da seguinte maneira “05. Em relação à socialização das leituras realizadas pelos educandos, como você procede? A.( ) Através de questionários sobre as características presente na obra; B.( ) A partir de resenha ou resumo; C.( ) Em forma de roda de conversa; D.( ) Por meio de seminários; E. Outros”.

O professor-participante 1, a partir da assertiva E, afirma realizar a socialização das leituras por meio dos métodos dispostos nas assertivas A e C. Enquanto o professor-participante 2 afirma realizar a socialização das obras conforme o disposto na assertiva C. Já o professor-participante 3 usa-se, também, da assertiva E, para justificar que a socialização das leituras realizadas acontece conforme o disposto nas assertivas A, B, C e D.

Aqui, deve-se pautar a análise a partir do ponto em comum entre os professores-participantes, a assertiva C que se refere ao método socializante da roda de conversa. Pois, se estes a julgarem como indispensável a esse processo, logo se pode descartar a hipótese de que esses docentes prezem o autoritarismo e, portanto, trabalhem as obras de forma exaustiva e pouco prazerosa, prezando apenas o cumprimento do previsto nos documentos que norteia a prática em sala de aula.

Sobre a importância dessa metodologia, embora também a denomine “Círculos de Cultura”, Freire (1983a, p. 64) diz que “(...) o pensar do educador somente ganha autenticidade, na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação (...)”. Ao que complementa Brasil (2006), quando cita que:

No Círculo de Cultura trabalha-se com relações entre pares, em círculo, olho no olho, compartilhando e contrapondo entendimentos, compreensões diferentes numa construção coletiva de soluções. Superam-se e evitam-se as relações de “ensinação”, que fazem com que no grupo um fale e os outros ouçam submissamente. No Círculo de Cultura todos aprendem e ensinam. Esta metodologia exige respeito e reconhecimento da contribuição do outro e dialogicidade. (BRASIL, 2006b, p. 39)

No entanto, esse fato não elimina a necessidade de pôr em pauta a socialização por meio de questionários sobre as características presentes na obra; de resenha ou resumo e de seminários. Partindo do pressuposto de que são métodos e que, por isso, têm objetivos relevantes à prática docente, não se defende aqui a exclusão dos mesmos. Mas, é relevante pontuar que, se não trabalhados corretamente, tornam-se vilões do processo de ensino/aprendizagem.

No que diz respeito às releituras das obras do cânone literário, dispôs-se a seguinte pergunta “06. Considerando que existem releituras das grandes obras do cânone literário (leituras condensadas, história em quadrinhos, contos, filmes e etc.), como você as apresenta aos educandos? A.( ) Como leitura obrigatória, uma vez que possuem escrita mais simplificada que as originais; B.( ) Como meio de análise comparativa, por apresentar diferentes abordagens a um mesmo tema; C.( ) Não costuma apresentar para não acomodar os alunos e incentivá-los a lerem as originais; D.( ) Não costuma apresentar por não dispor de um acervo condizente a demanda. E. Outros”.

Os professores-participantes 1 e 2 afirmam trabalhá-las conforme o disposto na assertiva B. Enquanto o professor-participante 3 utiliza-se da assertiva E, para afirmar que as apresenta a partir do disposto nas assertivas A e B. Ao que é cabível alertar, por meio de Todorov (2010), que:

[...] as obras existem sempre dentro e em diálogo com o 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. (TODOROV, 2010, p. 32)

Assim, pois, legitima-se que estudar a releitura de uma obra canônica sem a precedência da mesma, implica na interpretação superficial, desvinculada dos objetivos de produção. Uma vez que o contexto de produção é diferente e tem seus objetivos pautados nas transformações sociais vigentes. Para tanto, é necessário que toda releitura seja inserida no contexto de sala de aula, a partir do estudo da obra original.

Ao serem questionados sobre o cerne dos documentos norteadores da prática docente do Ensino de Literatura, por meio do seguinte questionamento “07. Quanto aos documentos que norteiam a prática docente, você considera-os: A.( ) Contraditórios por não serem contextualizados aos vários ambientes escolares; B.( ) Contraditórios quanto aos objetivos do ensino de Literatura; C.( ) Incentivadores da prática literária por oferecer suporte para tal; D.( ) Incentivadores da prática literária, porém são falhos quanto aos suportes; E. Outros” os professores-participantes demonstram muitas divergências.

O professor-participante 1 afirma considerá-los conforme o disposto na assertiva C. Ao passo que os professores-participantes 2 e 3 fazem uso da assertiva E para afirmá-los como contraditórios. O primeiro segundo o disposto na assertiva D e o segundo conforme o disposto nas assertivas A e B.

Tem-se aqui mais um viés que parte na defensiva dos docentes. Como culpar o professor pelo fracasso no ensino, se os próprios documentos que norteiam esse processo são falhos e contraditórios? É preciso ter em mente que esse profissional depende, quase que totalmente dos suportes disponibilizados pelo sistema para a boa realização da prática docente. No entanto, é cabível reiterar que não só a isso se resume a prática docente. Embora exista essa discrepância entre o que dizem e o que oferecem os documentos norteadores, o maior suporte à prática docente são os conhecimentos adquiridos durante sua formação, sem os quais se julga impossível até mesmo questionar o sistema.

Segue-se, então, às questões subjetivas: (09. Para você, enquanto educador, pode-se pautar o ensino de língua no viés literário? Por quê?), os docentes se posicionaram da seguinte forma:

“Sim, pois possibilita aos educandos embasamento teórico e prático da mesma [Língua Portuguesa] e amplia seus conhecimentos, conduzindo-os a uma reflexão permanente que resulta na formação do senso crítico” (PROFESSOR-PARTICIPANTE 1).

“É necessário a utilização do texto literário no ensino de línguas, pois é uma ferramenta que contribui ainda mais às aulas” (PROFESSOR-PARTICIPANTE 2).

“Apesar de que no ensino de língua a Literatura é essencial e pode ser trabalhada de inúmeras maneiras, não podemos nos pautar somente na Literatura, pois há muitos outros gêneros, fora da Literatura, que devem ser conhecido” (PROFESSOR-PARTICIPANTE 3).

Diante do exposto, é depreendido que todos têm consciência da importância do viés literário para o ensino de língua. No entanto, o professor-participante 2 não deixa claro de que forma é a contribuição por ele mencionada e não parece está claro ao professor-participante 3 que, enquanto viés para o ensino de língua, a Literatura vem apenas como eixo norteador, tendo em vista a contribuição na significação do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, não compreende todos os conteúdos a serem vistos no ensino de Língua Portuguesa, mas apenas uma parte dos mesmos.

Paralelo a isso, os participantes da pesquisa foram questionados sobre o conceito de Literatura (10. *Baseado em sua formação e nos anos de experiência, defina o que é Literatura para você.*), do qual se obteve os seguintes conceitos:

“É um conjunto de trabalhos literários de um país determinante de uma época” (PROFESSOR-PARTICIPANTE 1).

“A Literatura é a arte da palavra, um instrumento de comunicação e de interação social” (PROFESSOR-PARTICIPANTE 2).

“São textos de diversos gêneros que trabalham a arte, a cultura em determinadas épocas de um lugar” (PROFESSOR-PARTICIPANTE 3).

Desse modo, é possível associar o conceito do professor-participante 2 ao que fora exposto em Todorov (2010, p. 33), de que “o conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um”. Enfatizado pelo uso do termo instrumento.

Por último, foi pedido aos docentes que conceituassem o Letramento Literário (11. *Defina o que é o Letramento Literário*). Seguem abaixo, os conceitos atribuídos pelos docentes:

“É a condição de o indivíduo ser capaz de utilizar-se da leitura literária como instrumento de realização social e cultural de um país” (PROFESSOR-PARTICIPANTE 1).

“É um processo de formação da comunidade docente” (PROFESSOR-PARTICIPANTE 2).

“É quando tomamos posse da leitura enquanto linguagem” (PROFESSOR-PARTICIPANTE 3).

Embora, os conceitos estejam, claramente, incompletos. É preciso analisá-los levando em consideração alguns fatores. Primeiro, assim como os demais itens, este investiga a visão do docente em relação ao termo e não a reprodução conceitual, tal qual se encontra no verbete.



Segundo, porque o Letramento começou a ser empregado no contexto educacional recentemente e porque a partir do exposto anteriormente a respeito das formações continuadas, pode-se questionar se os professores tiveram contato com essa área de ensino na graduação ou se tiveram algum momento de estudo, ofertado pelo órgão responsável pela unidade escolar em que atuem.

No entanto, essas considerações não são suficientes para que não sejam levantados questionamentos acerca da eficácia da prática literária desses professores, especificamente, do professor-participante 2. Por exemplo, se o professor não consegue conceituar e significar o Letramento Literário para si, como conceituará para os discentes? Questionamentos para os quais direciona-se apontamentos previsíveis.

#### **4. Considerações finais**

Consoante ao já fora exposto no corpo do trabalho, a ausência de aulas de Literatura no Ensino Médio, tanto pode ligar-se ao aspecto de realização, condicionado ao empréstimo de tempo das aulas de Língua Portuguesa, quanto ao distanciamento dos objetivos literários propostos, o que acaba configurando-se como qualquer outra aula que não a literária. Assim, esta ausência ocorre em detrimento da não contextualização dos conteúdos, como no caso dos estudos acerca dos movimentos e escolas literárias, quando são, simplesmente, sorteados e exigidos que os educandos dirijam suas pesquisas. Ou ainda, quando se usa um texto, não para estudá-lo em sua totalidade, mas para identificar uma ou mais classes gramaticais.

Diretamente ligado à ausência das aulas de Literatura, os fatores que contribuem com a problemática vão desde os mais simples, como, a falta de um horário específico à disciplina na grade curricular, que possibilite o tempo de desenrolar e análise que requerem os estudos literários. Aos mais complexos, como a necessidade de repensar a elaboração dos documentos norteadores de acordo com a realidade da sala de aula, mais especificamente, com as diferentes realidades que cercam a prática escolar.

No cerne da prática literária do Ensino Médio, notavelmente existem muitos outros aspectos a serem estudados ou mesmos pontos levantados dentro deste estudo que precisam ser mais bem analisados. Pois a melhoria é fruto de constantes pesquisas e contribuições. Mas

cabem a isso outros momentos e pesquisas, uma vez que é impossível abordar e sanar todos os problemas de tão rica área, a Literatura, de uma só vez.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei de *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Caderno 6. Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares: *conselho escolar como espaço de formação humana*: círculo de cultura e qualidade da educação. Brasília, 2006b.

\_\_\_\_\_. *Orientações curriculares para o ensino médio*: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006c.

\_\_\_\_\_. *PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2002d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

BOLFER, Maura Maria Morais de Oliveira. *Reflexões sobre prática docente: estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários Escritos*. 4. ed. (reorganizada pelo autor) Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul – São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CEREJA, William Roberto. *Ensino de literatura*: Uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: atual, 2005.

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

\_\_\_\_\_; SOUZA, Renata Junqueira de. *Letramento literário*: uma proposta para a sala de aula. UNESP, Agosto-2011. Disponível em:

<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 10/09/2019.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: MEC: UNESCO, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GARCIA, Edson Gabriel. *A leitura na escola de 1º grau: por uma outra leitura da leitura*. São Paulo: Loyola, 1992.

MAIA, Joseane. *Literatura na formação de leitores e professores*. São Paulo: Paulinas, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, 22 (2), p. 72-89, 1996.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Formação de leitores literários: o professor leitor. In: SANTOS, Fabiano dos; NETO, José Castilho Marques; RÖSING, Tania M. K. (Orgs). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. 1. ed. São Paulo: Global, 2009. p. 37-45

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana, Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs). *Escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. de Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.