

**IMPRESSÕES SOBRE O ENSINO DE LITERATURA: UMA PESQUISA DE
ESTÁGIO**

Natália Rebouças¹

Danielle de Almeida Menezes²

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida simultaneamente com o estágio supervisionado obrigatório em Prática de Ensino de Português-Inglês da UFRJ, tem por objetivo discutir o ensino de Literatura em uma escola pública federal. Embora o estudo de um contexto de ensino seja limitado, pensar sobre a realidade a que se tem acesso enquanto professor em pré-serviço é fundamental para uma prática docente reflexiva (Freire, 1978). Os resultados revelam que o ensino de Literatura, para os participantes, pauta-se em práticas tradicionais e demonstram a necessidade de que essas práticas sejam repensadas a fim de que façam sentido para os alunos. O caráter inovador da pesquisa está em partir primeiramente das impressões dos alunos, dando voz a eles, e com estas analisar as práticas no ensino de literatura, pensando em que medida a prática atual se aproxima da realidade de leitura do aluno e o estimula a se desenvolver enquanto leitor.

Palavras-chave: Ensino. Literatura. Papel do professor.

INTRODUÇÃO

As investigações no campo da análise literária seguem uma longa tradição. Contudo, a área do ensino de Literatura ainda carece de estudos que tenham por objetivo não só conhecer a realidade das salas de aula em que este segmento do ensino se processa, mas também repensar suas práticas (cf. Jordão, 2001; Menezes, 2010). Sabemos, no entanto, a partir dos poucos estudos já feitos, que a prática tradicional no ensino de literatura é marcada pelo reducionismo e pela simplificação dos conteúdos e que, ainda que as aulas de literatura sejam oferecidas nas escolas públicas, tornando seu ensino democrático, a literatura ainda é vista como um produto elitizado (Zilberman, 2008). Nesse sentido, este estudo se apresenta como uma

tentativa de conhecimento de uma realidade de ensino específica, realizada por meio de uma investigação conduzida durante o estágio supervisionado em uma escola pública federal.

Sabemos, por um lado, que o estudo de apenas um contexto de ensino é limitado, e, por isso, os resultados não são generalizáveis; por outro lado, pensar sobre a realidade a que se tem acesso enquanto professor em pré-serviço é um ponto de partida rumo a uma prática docente reflexiva (Freire, 1978). Sendo assim, nossos objetivos com este estudo são:

- Conhecer a realidade das aulas de Literatura no ensino médio de uma escola federal profissionalizante;
- Analisar a importância que os alunos do contexto investigado atribuem a suas aulas de Literatura;
- Repensar as práticas tradicionais no ensino de Literatura na escola;

Para responder a essas perguntas, aplicamos questionários a alunos da escola investigada. A seguir, abordaremos teoricamente o ensino de Literatura no ensino médio, o que fornecerá as bases para a análise dos dados.

2 LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

Nos PCNEM (2000), o ensino de Literatura aparece acoplado ao eixo interdisciplinar “linguagens, códigos e suas tecnologias”. Ao apresentar as principais habilidades a serem desenvolvidas no ensino médio, o documento aponta a pesquisa, a seleção de informações, a análise, a síntese, a argumentação, dentre outras habilidades que possibilitem ao aluno participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos.

Trazer as disciplinas Literatura, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira para o eixo interdisciplinar assinala uma reflexão sobre o uso da língua na vida social e vai de encontro à organização curricular que separa Língua e Literatura em disciplinas distintas. Essa divisão foi prevista na LDB nº 5.692 de 1971 e, desde então, as duas disciplinas têm sido tratadas como se não estivessem relacionadas entre si. Enquanto em Língua Portuguesa, a gramática ocupa o centro dos esforços pedagógicos, em Literatura, a história da Literatura tende a ser o foco das aulas. Nos dois casos, o texto literário é utilizado como pretexto para o ensino, seja de gramática ou de história da Literatura.

A Seção IV da LDB caracteriza a Língua Portuguesa como um componente curricular que deve ser ensinado a partir de uma perspectiva comunicativa, em que se busquem como metas o aprofundamento dos conhecimentos para continuar aprendendo, o aprimoramento do aluno como pessoa humana, a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico com flexibilidade. Segundo os PCNEM (2000), para que esta proposta comunicativa seja posta em prática nas salas de aula, a interação deve ser a base do processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, considerado um processo discursivo de construção do pensamento simbólico. O debate entre professor e alunos se faz, assim, atividade fundamental em sala de aula porque somente dessa maneira, acredita-se que o conhecimento pode ser articulado e rearticulado, num processo de co-construção em que os alunos assumem papel ativo, sem que lhes seja imposta uma visão unidirecional.

Nesta construção coletiva do conhecimento, em particular no que tange às aulas de Literatura, torna-se essencial a valorização da cultura do aluno e do leitor que ele já é, não só para introduzir o aluno às obras clássicas, mas também para fazer com que Literatura na escola deixe de ser entendida como um produto elitizado e ganhe valor significativo na vida do aluno como cidadão e agente crítico da cultura. Como consta nos PCN (1998), o ensino de língua portuguesa tem ficado cada vez mais restrito a conteúdos significativos apenas no âmbito escolar, sem relação com a vida dos alunos (Zilberman, 2008). Nas aulas de Literatura, se aprende, por exemplo, a classificar as obras dentro dos estilos de época, a decorar características de cada estilo, lendo geralmente apenas alguns trechos de obras que possam ilustrar algumas das características em foco, entre outras atividades cuja finalidade se restringe ao espaço escolar. As reflexões e reações que a obra poderia despertar nos alunos-leitores, além do gosto pessoal por obras específicas e a simpatia por determinados personagens, tudo isto, em geral, não é estimulado nas aulas.

Em suma, o ensino tradicional de Literatura na escola tende a ter um caráter transmissivo (Todorov, 2009; Cereja, 2005). O recorte de autores segue uma contextualização histórica, ainda empenhada com o projeto nacionalista que permeou, entre outros campos, os estudos literários, desde o século XIX. O ponto de partida para o caminho que há de ser percorrido nos três anos de Ensino Médio é quase sempre o mesmo: o texto considerado fundador da Literatura brasileira, o mais antigo, até que pela lógica cronológica se atinja o mais recente.

Através desta organização, muitas vezes o contexto histórico de produção da obra torna-se mais importante do que a obra em si. Deve-se a isto o fato de que até hoje os estudos literários não encontraram um ponto de equilíbrio entre a análise dos elementos ditos internos e os chamados externos (Todorov, 2009). Na França, como indica Todorov (2009), os estudos literários até o fim dos anos 60 eram muito ligados aos elementos ditos externos à obra, como a biografia do autor, o contexto histórico e nacional e as reações que ela causou na época em que foi escrita. Porém, após esse período, graças à influência da vertente estruturalista nas universidades, os elementos internos passaram a ser privilegiados. Diferentemente, contudo, do que aconteceu na França, a tradição que permeia o ensino de Literatura nas escolas brasileiras não sofreu tanta influência do estruturalismo e ainda é muito voltado a aspectos históricos que circundam as obras (Cereja, 2005).

Limitando-se à interpretação literária muitas vezes a uma única visão presa ao contexto em que o texto foi escrito, as rotinas tradicionais da sala de aula de Literatura tendem a criar sujeitos invisíveis, incapazes de se apropriar dos sentidos dos textos (Silva & Martins, 2010). Por exemplo, costuma-se buscar nas aulas investigar no texto as intenções do autor. Mas será que deveríamos buscar o que o autor pensou ao escrever o texto? Ou será que deveríamos buscar o que o texto diz para e sobre nós mesmos? Segundo Candido (1995), a intenção do autor pode servir de pretexto para o texto literário e em alguns casos faz-se necessário entender o contexto histórico para compreender o conteúdo da mensagem do autor. No entanto, afirma, é a forma literária que dá ao texto sua existência enquanto objeto da Literatura, enquanto texto de ordem estética e não de outra ordem. Por isto, concordamos que não cabe às aulas de Literatura a simples contextualização histórica, mas também o incentivo para criar sentido a partir de um dado texto.

Em outra frente, partimos do pressuposto defendido por Marcuschi (2002) de que nos comunicamos através de textos moldados em gêneros discursivos variados. Nesse sentido, se a base para o ensino de língua é de ordem comunicativa e dialógica, como recomendam os documentos oficiais, acreditamos ser necessário contemplar, nas aulas de língua materna ou estrangeira, a leitura de diferentes gêneros discursivos, levando em consideração suas características sócio-discursivas específicas, incluindo nesse escopo os textos literários. Esse enfoque que aproxima língua e Literatura não exclui a possibilidade ou necessidade de que, no ensino médio, os alunos tenham direito a aulas direcionadas especificamente ao ensino de Literatura. Contudo, assim como as aulas de línguas, cabe que as aulas de Literatura aconteçam em uma

perspectiva dialógica (Cereja, 2005). Para isso, em aulas de língua e / ou de Literaturas, parece-nos necessário que “o texto seja o objeto central das aulas e que a partir dele se articulem todas as outras atividades didáticas e produções discursivas” (Cereja, 2005, p. 188).

Consideramos importante que a Literatura permaneça como disciplina do ensino médio, porque, dentre outros benefícios, o texto literário traz material para o desenvolvimento do senso crítico e, como afirma Candido (1995), a Literatura tem um papel “humanizador”. Entendemos aqui esse papel “humanizador” não no sentido de fazer com que aquele que entra em contato com o texto literário se torne um ser humano melhor, mais dedicado ao próximo ou com gosto mais refinado para o belo. “Humanizador”, aqui, significa recuperar o que há de humano no homem.

Quanto ao que é próprio do homem, sabemos que, desde muitos séculos o ser humano faz arte, compõe poemas, escreve músicas, e, por mais que o mundo mude, o pendor artístico se mantém e o homem precisa vivenciar a arte de alguma forma, seja como autor ou plateia. Ainda que se trate de um indivíduo que não foi alfabetizado ou que não tenha contato com livros, ele tem contato e precisa da arte, seja nas formas mais populares e acessíveis, como a música, o grafite, o cinema etc. A escola, que pode e deveria ser o espaço de democratização do conhecimento e da cultura, tem o papel de formar leitores de textos literários, alargando, assim o repertório cultural e artístico dos indivíduos.

O valor da arte é diferente daquele que viemos cultivando nas últimas décadas e daí se deve inclusive a desvalorização da arte na vida contemporânea (Cereja, 1995). É traço marcante do nosso século, em especial devido ao sistema capitalista em que vivemos, uma visão muito prática, pragmática e utilitarista de tudo. A dedicação a determinadas atividades estão cada vez mais atreladas a um retorno imediato, seja ele financeiro ou profissional. A escola também tem se voltado cada vez mais a este utilitarismo, tornando-se um espaço não de formação do cidadão consciente de suas escolhas, mas um lugar de capacitação para o mercado de trabalho ou de preparação para as provas de acesso à universidade. Evidências disto podem ser observadas nas escolas particulares e seu treinamento intensivo para as provas de acesso ao ensino superior, as promessas das propagandas que nos cercam todos os dias não dizem respeito à formação do cidadão, mas sim à colocação dos ex-alunos das escolas nestes exames. A grande procura por escolas públicas ou particulares que oferecem cursos técnicos também servem como evidência da preocupação constante com a capacitação para o mercado de trabalho. Já em algumas escolas públicas sem tais

compromissos, em especial em áreas mais economicamente desprivilegiadas, podemos ver o crescente desinteresse com os estudos com alunos abandonando a escola cada vez mais cedo. Cabe a nós, professores, questionarmo-nos quanto aos valores que queremos ver presentes na escola. Se nossa intenção é o desenvolvimento crítico-reflexivo dos alunos, entendemos que o ensino de Literatura cumpre um importante papel nessa formação.

3 CONTEXTO DE PESQUISA

Essa pesquisa começou a ser desenvolvida em paralelo com o estágio supervisionado obrigatório em Prática de Ensino de Português-Inglês da UFRJ, em uma escola pública federal, ao longo de aproximadamente dez meses, tempo de duração do estágio. Durante este período, foram acompanhadas as aulas de um professor de Literatura Brasileira.

A escola, situada na zona norte do Rio de Janeiro, possui um exame rígido de seleção para cada uma das três habilitações técnicas que oferece. A fim de não identificar o contexto em que os dados foram coletados, as habilitações serão referidas como A, B e C. A habilitação que possui a nota de corte mais alta na prova de acesso é a A, seguida pela B e, por último, a habilitação C. As turmas A são consideradas pelos três professores (de Inglês, Língua Portuguesa e Literatura), as melhores da escola, tanto em termos de sagacidade para acompanhar os conteúdos como quanto ao comportamento em sala de aula, seguida das turmas B e C. Com relação ao professor de Literatura, foram acompanhadas suas duas turmas de primeiro ano, uma A e outra B, uma de segundo e uma de terceiro, ambas A, contabilizando um total de 4 turmas. O professor não tinha nenhuma turma da habilitação C.

4 CONFECÇÃO E APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram questionários aplicados aos alunos. Ao todo foram aplicados 10 questionários a 4 turmas. Como alguns não foram devolvidos, obtivemos um total de 33 questionários analisados. As respostas dos alunos aos questionários foram categorizadas, contabilizadas e discutidas à luz das notas de campo do estágio e das proposições apresentadas na seção anterior.

O questionário elaborado para esta pesquisa divide-se em duas partes: a primeira destina-se a identificar o aluno por meio de sua idade, gênero, série e habilitação; já a segunda parte conta com perguntas diretamente relacionadas às aulas de Literatura. Ao todo foram elaboradas nove questões, sendo oito delas discursivas e apenas uma de múltipla escolha. Contudo, ao respondê-la, o aluno deveria justificar sua escolha. Portanto, trata-se, na verdade, de uma questão semiaberta. Por razões relativas ao espaço disponível, nesta publicação divulgaremos os resultados encontrados para as questões que julgamos centrais. No Anexo, encontram-se todas as perguntas do questionário.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Nessa seção, apresentamos os resultados da análise dos dados coletados.

5.1. Perfil geral dos alunos

Os alunos que responderam ao questionário têm entre 15 e 18 anos. 17 são meninos e 16, meninas. 14 estão na 1ª série do ensino médio, enquanto 10 estão na 2ª e 9, na 3ª. 24 alunos, a maioria, são da habilitação A, a mais valorizada pelos professores, e 9, da B, a habilitação considerada mediana.

O contexto sócio-cultural dos alunos não foi posto em questão num primeiro momento, portanto, não consta nos questionários perguntas que traçam o perfil sócio-cultural dos mesmos. No entanto, o mesmo pode ser inferido a partir das observações que constam nas notas de campo e também com base nos comentários do professor acompanhado. Como os alunos tem de passar por uma prova de acesso à escola, muitos fizeram cursos preparatórios em instituições particulares, a maioria não é, portanto, de classe baixa. No entanto, como a escola se localiza numa área desprivilegiada da cidade e que é conhecida como uma área perigosa, a escola não parece atrativa para a classe alta. A maioria dos alunos, portanto, parece ser da classe média ou média-alta. A escola conta ainda com métodos de democratização no acesso, são eles cotas raciais e cotas para alunos oriundos de escolas públicas, o que faz com que uma parcela considerável dos estudantes seja também de classe baixa.

5.2. Perfil dos alunos enquanto leitores

30 alunos responderam que têm o costume de ler e apenas três responderam que não. No entanto, a pergunta não especifica exatamente a frequência que caracterizaria este “costume de ler”, nem questionou os alunos quanto ao contexto em que leem, se somente na escola ou se têm o hábito de ler em casa, a questão ficou aberta para a interpretação dos alunos. Existe também imprecisão por parte dos alunos ao classificarem o que leem. A seguir, apresentamos os gêneros mais citados. Os números absolutos referem-se ao número de vezes em que o gênero aparece, o que significa que um mesmo aluno pode ter citado mais de um gênero.

	Gêneros citados	Total
Literários	Romances (7); Histórias e ficções (4); Livros de aventura (3); Contos (2)	16
Intermediários	Crônicas (2); Mangás (2)	4
Não-literários	Jornais (9); Artigos (4); Livros didáticos (4); Revistas (4); Livros religiosos (3)	24
Indeterminados	Livros (11); Blogs/ textos de internet (2)	13
Total		57

Quadro 1: Leituras realizadas

Podemos perceber que, no contexto estudado, os alunos têm a leitura como hábito. A maioria dos participantes citou “livros” como seu tipo de leitura realizada, sem esclarecer a qual gênero textual se referiam (romance, autoajuda, didático, científico etc.). Não podemos, portanto, afirmar a partir deste resultado que os alunos leem muitos textos literários. Assim como livros, blogs/ textos de internet foram classificados como indeterminados, porque não pareciam se referir ao gênero textual, mas sim ao suporte. Em outras palavras, da mesma maneira que os alunos poderiam estar falando de um *site* de conteúdo jornalístico ou humorístico, poderiam também estar se referindo a um *site* de poemas, por exemplo.

A crônica e o mangá foram classificados como intermediários na intenção de não entrarmos na discussão se são gêneros literários ou não, já que esta não é a meta desta pesquisa.

O gênero literário mais citado foi o romance. Como, no entanto, os alunos algumas vezes se referiram não apenas ao gênero textual, mas também ao assunto sobre qual gostavam de ler, como terror, aventura, drama, a palavra *romance* ficou

ambígua no contexto. Não sabemos, portanto, se falavam do gênero *romance* ou de uma história de amor. Além do romance, houve também imprecisão no tratamento do que chamaram *histórias ou ficções*. Podemos supor que os alunos englobam, sob estes dois rótulos, textos em prosa, em oposição ao poema, por exemplo, que aparece quase sempre nos questionários como um gênero que os alunos não apreciam.

Excetuando-se os casos de indeterminação, os alunos disseram ler mais textos não-literários do que literários. Entre os gêneros não-literários, o mais citado foi o jornal. Isto pode indicar uma perspectiva pragmática da leitura, num contexto em que os alunos não leriam somente por prazer. Estes leitores parecem estar preocupados com temas atuais, temas da sua área de formação técnica, ou que podem cair no vestibular.

5.3. Sobre a Literatura na escola

Ao serem perguntados se gostam da disciplina Literatura, 24 responderam que sim e 9, que não. Esse resultado vai ao encontro dos dados discutidos acima, em que a grande maioria dos alunos disse ter o costume de ler. No entanto, observamos que 6 alunos, embora tenham respondido ter o costume de ler, disseram não gostar de Literatura.

O quadro abaixo mostra as justificativas para gostar de Literatura na escola. Como as respostas eram discursivas, as mesmas foram categorizadas de acordo com os resultados que indicavam, sendo estes discutidos separadamente.

1) Contextualiza a história de acordo com a época em que foi lançada/ Acho interessante o modo como reflete a realidade	8
2) É interessante analisar textos/ O conteúdo é interessante	6
3) Ajuda a interpretar pequenos detalhes e sinais não muito aparentes, ver textos com outros olhos	4
4) É uma oportunidade de leitura de textos literários/ obras que não tenho acesso normalmente/ Enriquece a leitura	4
5) Ensina sobre o autor	3
6) Me leva a compreender a cultura clássica nacional/ É importante estudar os movimentos literários	2

7) Outros (Casos isolados) ¹	5
---	---

Quadro 2: Razões para gostar da disciplina Literatura

A partir desses resultados foi possível perceber alguns posicionamentos acerca do que os alunos entendem por Literatura e de aspectos marcantes da prática do professor. São eles:

a. Literatura como reflexo direto da realidade

Podemos notar no quadro a tendência de se limitar a obra literária ao contexto histórico em que foi escrita, percebendo a mesma como reflexo da realidade. Este resultado, obtido na categoria 1 (*Contextualiza a história de acordo com a época em que foi lançada/ Acho interessante o modo como reflete a realidade*), se relaciona diretamente com os das categorias 3 (*Ajuda a interpretar pequenos detalhes e sinais não muito aparentes, ver textos com outros olhos*) e 5 (*Ensina sobre o autor*). É recorrente, portanto, o pressuposto de que o autor tem algo a esconder no seu texto e que cabe às aulas de Literatura desvendá-lo. O bom leitor de textos literários seria, assim, aquele que acumulou conhecimento o suficiente sobre a época em que o texto foi escrito e sobre a biografia do autor e pode agora com facilidade desvendar os mistérios do texto. Por este viés, o leitor não toma parte na construção do significado do texto, mas atua como um investigador que analisa o texto de fora, sem se envolver com ele e sem usar a sua própria história na interpretação do texto.

Parece coerente dizer que este posicionamento é decorrente do cientificismo que tomou as áreas do conhecimento, inclusive a área de humanas, no final do século XIX (Cereja, 2005). O texto passa a ser um objeto a ser analisado pelo leitor, como uma amostra química é analisada pelo cientista. O leitor não se relaciona com o texto subjetivamente, mas sim de forma objetiva e superficial. Não é dele, portanto, a palavra final sobre que interpretações seriam válidas para tal e qual texto. Ele precisa, no entanto, de um embasamento histórico, com base na realidade externa, seja da época, ou do autor, para que sua análise seja verdadeira. Enfim, o que se depreende é que da mesma forma que os resultados de um experimento científico são exatos e únicos, a análise do texto literário também deveria ser.

b. Aula de Literatura como espaço para formação de um acervo cultural consistente

¹ Categorizamos isoladamente as respostas que obtiveram mais de uma ocorrência nos questionários e agrupamos todas as que apresentaram apenas uma ocorrência.

Analisando a quarta categoria (*É uma oportunidade de leitura de textos literários/ obras que não tenho acesso normalmente/ Enriquece a leitura*), percebemos que alguns alunos tendem a utilizar a aula de Literatura para entrar em contato com textos ou gêneros novos para eles. Isto condiz com a resposta na seção anterior em que, com a exceção de livros, o gênero mais citado foi o jornal. Dentro desta perspectiva, o aluno teria o gosto pela leitura, mas precisa da escola para apresentá-lo a textos que ele não tem acesso no seu dia-a-dia, talvez por pertencer a uma família ou a um grupo que não tem a leitura de textos literários como hábito.

c. Aula de Literatura como espaço para formação de um acervo cultural elitizado

Na categoria 6 (*Me leva a compreender a cultura clássica nacional/ É importante estudar os movimentos literários*), vemos uma perspectiva de Literatura que a entende como um objeto cultural elitizado. Na escola são somente contemplados os textos “clássicos” e aqueles que são ilustrativos de um movimento literário. Parece haver uma aceitação de um padrão cultural que os alunos reconhecem como importante sem questionar o porquê disto. A escola não representa o aluno no sentido de trazer elementos de sua cultura, mas sim impõe a cultura da elite como um padrão. O aluno, neste caso, vê importância em ter posse desta cultura, não questiona, no entanto, os motivos pelos quais esta cultura é privilegiada em detrimento de outra.

Prosseguimos agora às justificativas daqueles que não gostam da disciplina Literatura, nos moldes da análise anterior.

1) É preciso gostar de fato de leituras de época/ Estuda-se apenas Literatura antiga	2
2) Os textos apresentam linguagem difícil	2
3) Não vejo utilidade	2
4) Nunca entendo os poemas	2
5) Os textos não são interessantes	1
6) Prefiro outras disciplinas	1

Quadro 3: Razões para não gostar da disciplina Literatura

d. Falta de identificação do aluno com os textos selecionados

Podemos perceber, primeiramente, que os alunos não se identificam com os textos selecionados. As categorias 1 (*É preciso gostar de fato de leituras de época/*

Estuda-se apenas Literatura antiga), 2 (*Os textos apresentam linguagem difícil*), 4 (*Nunca entendo os poemas*) e 5 (*Os textos não são interessantes*) indicam que, ao optar por seguir uma ordem cronológica dos textos, do mais antigo ao mais recente nas aulas, o contato inicial de um aluno com a Literatura parece ser dificultado, pois parte-se de textos mais antigos, com vocabulário e estilo distantes da realidade discursiva do aluno. As críticas resultam, portanto, de uma ausência de compreensão dos textos ou desinteresse por não se relacionarem com o mundo em que vivem. A este respeito, Cereja (2005) sugere o estabelecimento de um diálogo entre um texto mais recente e um mais antigo.

e. A escola como um espaço profissionalizante

Vemos ainda nas respostas das categorias 3 (*Não vejo utilidade*) e 6 (*Prefiro outras disciplinas*) uma valorização do pragmatismo e imediatismo – ideia de que a Literatura deveria ser *útil* para alguma coisa *no momento* – e o interesse voltado às outras disciplinas, possivelmente as diretamente relacionadas ao curso profissionalizante que fazem. Embora o professor e, algumas vezes, os próprios alunos afirmem que ler este ou aquele texto é fundamental devido a sua relevância para o cenário cultural brasileiro, a importância da Literatura não se mostra problematizada em sala de aula. Em uma época em que a escola parece ser cada vez mais vista como um local para a capacitação para o mercado de trabalho e não mais como um espaço de formação do cidadão, este tipo de discussão se faz muito necessária, e o aluno demonstra isto ao relacionar a importância das disciplinas ao grau de utilidade que elas têm no mercado.

5.4. Análise das aulas de Literatura

Para entender a avaliação que os alunos fazem de suas aulas de Literatura, perguntamos, primeiro, por que eles estudam Literatura na escola. O quadro a seguir apresenta as respostas obtidas.

1) Para conhecer a evolução da Literatura nacional e seu cânone	8
2) Porque a Literatura retrata a sociedade e a cultura em um dado momento histórico	7
3) Para desenvolver o raciocínio lógico, a criatividade, a interpretação e o senso crítico	5
4) Porque cai no vestibular e está na grade escolar	4
5) Por nada/ Porque os professores de Literatura precisam de	3

emprego	
6) Porque faz parte da formação do indivíduo, traz conhecimento de mundo, aumenta nosso repertório	3
7) Para introduzir o hábito da leitura	3
8) Para estudar a língua, complementar o ensino de língua portuguesa	2
9) Para que eu possa entender os textos literários e no futuro fazê-lo sozinho	2
10) Para conhecer gêneros textuais	1

Quadro 4: Razões para estudar Literatura na escola

Analisamos as categorias entre si e as relacionamos de acordo com a perspectiva de Literatura expressa pelos alunos em suas justificativas.

a. Ensino de Literatura como ensino da historiografia literária

Na categoria 1 (*Para conhecer a evolução da Literatura e seu cânone*), vemos duas características do ensino tradicional de Literatura: o ensino diacrônico, pautado na historiografia literária, e a valorização do cânone literário.

Os alunos mencionam ser importante aprender a sequenciação dos estilos de época, ou escolas literárias, que formam a chamada “evolução literária”. Esse posicionamento parece herança de uma atitude cientificista, ainda oriunda do século XIX, de acordo com a qual, assim como as espécies evoluem, a Literatura também tende a uma evolução. Ao referirem-se a “grandes autores” não só mostram que há uma Literatura que é prestigiada e que ganha espaço na escola, como também que há uma que é marginalizada, desconsiderada pela escola por não fazer parte de um cânone. Os alunos registram ainda o fato de terem acesso na escola apenas à Literatura clássica e nacional, o que limita o acesso a obras que contribuíram decisivamente para o desdobramento da Literatura universal, e de obras mais recentes, ainda não incorporadas pelo cânone.

Portanto, os resultados parecem mostrar uma visão de Literatura ainda presa ao nacionalismo e ao historicismo românticos. Cereja (2005) afirma que os professores de Literatura ainda estão presos à concepção de Literatura como expressão da língua e da nacionalidade. Como critica o autor, a historiografia clássica praticada nas escolas falha por tentar dar conta de todos os textos e autores do cânone literário nacional, seguindo critérios não confiáveis, já que não há uma regra para o que é Literatura e

nem os críticos estão de acordo quanto a todos os autores que fazem parte do que chamamos de cânone.

b. A Literatura como um instrumento para o ensino de história

De acordo com os PCNEM (2000), o estudo do texto literário deve basear-se na investigação e compreensão das formas instituídas de construção do imaginário coletivo, do patrimônio representativo da cultura e das classificações preservadas e divulgadas. É possível perceber que o que foi afirmado pelos alunos na categoria 2 (*Porque a Literatura retrata a sociedade e a cultura em um dado momento histórico*) está, de certa maneira, de acordo com o documento. No entanto, embora a Literatura possa retratar a sociedade de uma época e sirva, desta forma, como um documento da história da cultura de um povo, esta parece ser uma perspectiva limitada, que não esgota as potencialidades do texto literário.

c. Literatura para formação de leitores de textos

As categorias 3 (*Para desenvolver o raciocínio lógico, a criatividade, a interpretação e o senso crítico*) e 9 (*Para que eu possa entender os textos literários e no futuro fazê-lo sozinho*) se relacionam porque subjaz em ambas uma percepção da disciplina Literatura como importante para a formação de leitores.

Na categoria 3, nota-se também uma compreensão de Literatura como importante para desenvolver e estimular o aluno a pensar, a ser criativo, a criticar e a interpretar textos. Na categoria 9, por sua vez, sobressai a ideia de que a aula de Literatura serve para guiar o leitor pouco experiente, o qual, ao adquirir experiência na escola, será capaz de atingir autonomia enquanto leitor, independentemente da instituição e dos docentes.

d. Literatura restrita ao espaço escolar

As perspectivas que consideramos mais negativas quanto ao ensino de Literatura estão expressas nas categorias 4 (*Porque cai no vestibular e está na grade escolar*) e 5 (*Por nada/ Porque os professores de Literatura precisam de emprego*). Na primeira, não vemos uma reflexão acerca da importância de se estudar Literatura e a relevância da disciplina na vida do aluno. Ao contrário, segundo a categoria 4, a Literatura compõe apenas mais um elemento burocrático da escola e das provas de acesso à faculdade; somente mais um obstáculo a ser ultrapassado. A sua importância não é vista pelo aluno fora do espaço escolar, nem na vida social como um todo.

Já na categoria 5, alguns alunos não parecem perceber utilidade ou importância na disciplina Literatura. A perspectiva de que sua finalidade se restringe ao espaço escolar é reiterada. Além disso, há desmerecimento e, aparentemente, certo

desconhecimento da área quando se afirma que a Literatura faz parte do currículo escolar “porque os professores de Literaturas precisam de emprego”.

e. Literatura na formação de leitores de mundo

Na categoria 6 (*Porque faz parte da formação do indivíduo, traz conhecimento de mundo, aumenta nosso repertório*), observamos uma consideração da Literatura para além do espaço escolar. Estudar Literatura, nesse sentido, faz parte da formação do indivíduo, ou do cidadão, sendo importante para aumentar seu repertório de leituras e até mesmo de experiências. O leitor experiente se encontra capaz de ler outros textos que circulam no meio social e agir neste meio com um repertório maior. O indivíduo formado sai da escola preparado para agir no meio social de maneira consciente, percebendo os sentidos a sua volta.

f. Literatura para o ensino de língua

Na categoria 8 (*Para estudar a língua, complementar o ensino de língua portuguesa*), percebe-se a perspectiva do aprendizado de Literatura como complementar ao aprendizado da língua materna. Parece, portanto, que os alunos reproduzem a compreensão de texto (literário) como pretexto para o ensino de regras gramaticais, como colocam os PCN de Língua Portuguesa (1998), sem refletir criticamente sobre ele.

Essa compreensão do ensino de Literatura como auxiliar ao ensino de língua também se reflete na categoria 10 (*Para conhecer gêneros textuais*). Por um lado, pode-se pensar que os alunos possuem uma ideia limitada de gêneros textuais, restringindo-os aos gêneros literários. Por outro, isso pode ser um desdobramento da noção de Literatura como apêndice do ensino de língua, limitando a disciplina ao tratamento dos gêneros que não são contemplados nas aulas de língua materna.

g. Literatura para a formação intelectual

A categoria 7 (*Para introduzir o hábito da leitura*) apresenta a perspectiva das aulas de Literatura como responsáveis pelo estímulo do hábito da leitura. Esse posicionamento encobre uma noção de formação do leitor como responsabilidade exclusiva da escola.

5.5. Descrição das aulas de Literatura

Após pedir aos alunos que apresentassem as razões para as aulas de literatura, foi solicitado a eles que descrevessem essas aulas. Como se tratava de uma questão discursiva, obtivemos respostas que abordaram diversos aspectos: alguns alunos deram descrições das práticas em sala de aula, outros falaram sobre o conteúdo delas,

alguns somente classificaram as aulas como boas ou ruins e outros citaram as atividades geralmente realizadas. Devido ao espaço limitado, optamos por ressaltar os aspectos que sobressaem nas respostas.

Sendo assim, pode-se dizer que, de um total de 33 questionários, mais da metade dos alunos (18, mais precisamente) descreveu suas aulas como expositivas, em que o principal agente é o professor, tendo o aluno um papel passivo. Muitos fizeram descrições que se limitavam a discutir aquilo que o professor faz em sala, como: *o professor lê para a gente, o professor explica, o professor contextualiza, o professor escolhe um texto* etc. Pouco se mencionou sobre o que os alunos fazem, ou seja, como agem em sala. Quando mencionadas, as ações dos alunos reafirmavam um ambiente de passividade discente, como em: *a gente ouve, a gente copia, a gente acompanha* etc. O relato abaixo é uma interessante ilustração dessas observações.

Questionário 1: “O professor contextualiza historicamente a época, fala sobre o estilo de escrita do autor e seus pontos de vista, por exemplo, Machado de Assis que era abolicionista. E tendo lido os textos em casa, nas aulas a gente interpreta “junto” os detalhes das obras; pára para pensar nos detalhes. Um problema é quando se “cospe” uma interpretação mastigada sobre os alunos, cortando-lhes as asas da imaginação própria. Imposição de uma visão.”

Esta resposta exemplifica os aspectos mencionados e, de certa forma, sintetiza alguns posicionamentos compartilhados pela maioria dos participantes. Primeiramente, como conteúdo das aulas, o aluno apontou a contextualização histórica, o estilo e a biografia do autor. O professor aparece como o principal agente, é ele quem contextualiza, fala, cospe, corta e impõe. Já o aluno lê o texto em casa, *interpreta o texto na aula “junto” com o professor e pára para pensar nos detalhes* da obra. As aspas colocadas no “junto” parecem reforçar a crítica de que há a imposição de uma visão, de que o aluno não tem voz e que não há na aula um espaço para que ele use sua imaginação. A resposta ainda exemplifica e reforça a caracterização que os PCNEM (2000) fazem das aulas de Língua Portuguesa (e, conseqüentemente de Literatura) no ensino médio como uma aula de expressão linguística em que os alunos não possuem espaço para se expressarem.

CONCLUSÃO

Os resultados parecem evidenciar o que em nosso primeiro contato com a escola percebemos: o contexto em que a pesquisa foi realizada difere de outras escolas públicas, sendo privilegiado. Os alunos citaram grande variedade de gêneros textuais e um número considerável de gêneros literários, ainda que muitos dos textos tenham sido mencionados de forma vaga. Além disso, muitos participantes se posicionaram de forma bastante crítica com relação às aulas de Literatura, o que revela seu questionamento acerca do propósito das aulas. Contudo, uma primeira conclusão a que podemos chegar, ao analisar os resultados, é que ainda se faz recorrente, entre os alunos pesquisados, a visão herdada do cientificismo do século XIX, de acordo com a qual a Literatura é um reflexo de aspectos da realidade e que interpretar um texto literário é saber relacioná-lo aos aspectos contextuais em que foi escrito.

A ordem cronológica tradicional que o currículo de Literatura segue na seleção dos textos, do mais antigo ao mais recente, acaba por fazer com que as aulas se distanciem da realidade do aluno. Podemos perceber nos dados que muitos alunos não se identificam com os temas dos textos ou têm dificuldade para entender sua linguagem, tornando-se dependentes do professor para 'traduzi-la'. Alguns alunos parecem cultivar a visão de que a Literatura brasileira é um conjunto estático de textos antigos e desinteressantes. Enfim, apesar de o contexto investigado ser privilegiado, o ensino de Literatura ainda se apresenta ligado ao ensino da historiografia literária, nos moldes tradicionais. Parece necessário, portanto, buscar um currículo e uma abordagem em sala de aula que se aproxime mais do aluno. Ainda que se considere necessária a apresentação de textos temporalmente distantes dos alunos, é necessário buscar fazer com que esses textos dialoguem com a contemporaneidade.

Com relação à forma de interação em sala de aula, observamos a predominância de oportunidades de participação assimétrica, nas quais sobressai a fala do professor. Isso se deve à forma de organização das aulas, geralmente expositivas. Paradoxalmente, encontramos um perfil de aluno crítico, consciente do trabalho realizado e que requer ou espera outras formas de interação em sala de aula. São alunos que desejam mais oportunidade de participação, a fim de se tornarem capazes de co-construir conhecimento eficazmente e de perceberem seus interesses mais contemplados nas aulas.

Apesar de se mostrarem indivíduos autônomos, os alunos tendem a apresentar a escola como principal mediadora das leituras que fazem. A maioria vê a função das aulas de Literatura na escola como a de disciplina que irá apresentar-lhes textos de

difícil acesso. Ainda, muitos alunos também veem a escola como difusora cultural, no sentido que nela eles podem entrar em contato com objetos culturais socialmente valorizados, como a Literatura.

É importante notar que, apesar de estarem em uma escola técnica, a maior parte dos alunos valoriza as aulas de Literatura, considerando-as importante para sua formação e associando-a a outras disciplinas curriculares, como a língua portuguesa, e apontando que o propósito de sua presença na escola é contribuir para a formação crítica do indivíduo.

Para dar continuidade a este estudo, seria interessante estendê-lo a outros contextos de ensino médio, a fim de perceber as semelhanças e diferenças existentes no que se refere ao ensino de Literatura para este segmento de ensino.

NOTAS

- ¹ Bacharelado e Licenciatura em Letras Português/Inglês.
- ² Docente de Prática de Ensino de Português-Inglês.
- ³ Categorizamos isoladamente as respostas que obtiveram mais de uma ocorrência nos questionários e agrupamos todas as que apresentaram apenas uma ocorrência.

IMPRESSIONS ON THE TEACHING OF LITERATURE: AN INTERNSHIP RESEARCH

ABSTRACT

This research, simultaneously developed together with the teaching practice supervised internship program at UFRJ, aims at discussing, the teaching of Literature at a federal school. Although the study of a single context is limited, thinking about the reality one has access to as a pre-service teacher is essential for a reflexive teaching practice (Freire, 1978). Results reveal that the teaching of Literature, according to participants, is based on traditional practices and show that these practices need to be rethought so that they become meaningful for students. This research can be considered innovative because it parts from the impressions of the students themselves, listening to their voice. The analyses based on these impressions searches

to which degree the current practice of literature at school meets students' reading practice and stimulates students to develop themselves as readers.

Keywords: Teaching. Literature. Teacher's role.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – PCNEM- MEC - Ministério da Educação e Cultura*. 2000.

CANDIDO, Antônio, “O direito à Literatura” In: *Vários escritos*. 3ª Ed. rev. e ampl., São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CEREJA, W. R. *Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com Literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

JORDÃO, C. M. . “A língua inglesa como 'commodity': direito ou dever de todos?” In: ROMANOWSKY, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). *Conhecimento Local e Conhecimento Universal*. 1 ed. Curitiba: Champagnat, 2004, v. 3, p. 287-296.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (org.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MENEZES, Danielle. *Discursos sobre Literaturas de Língua Inglesa: Percepções e práticas pedagógicas de professores universitários / Danielle de Almeida Menezes; orientadora: Lúcia Pacheco de Oliveira*. – 2010.

SILVA, Márcia Cabral da & MARTINS, Milena Ribeiro. “Experiências de Leitura no Contexto Escolar”. In: *Literatura: ensino fundamental* (Coleção Explorando o Ensino; v. 20)/ Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

TODOROV, T. "Além da escola". In: Todorov, T. *A Literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009, 35-44.

ZILBERMAN, Regina. "O Ensino Médio e a formação do leitor" In: *Nos caminhos da Literatura*. São Paulo: Peirópolis, 2008.

Anexo – questões do questionário

1. *Você costuma ler? O que você lê?*
2. *Você gosta da disciplina Literatura? Por quê?*
3. *A leitura de textos literários é para você: () um prazer () uma obrigação () um prazer e uma obrigação. Justifique:*
4. *Você se lembra de uma obra literária que tenha lido e da qual tenha gostado muito? Se sim,*
 - *Qual o nome dela?*
 - *Como você chegou a esta obra e por que a leu?*
5. *Por que você acha que estuda Literatura na escola?*
6. *Descreva suas aulas de Literatura.*
7. *Como você é avaliado em suas aulas de Literatura? O que você acha desta forma de avaliação?*
8. *O que mais lhe agrada nas aulas de Literatura?*
9. *O que menos lhe agrada nas aulas de Literatura?*