

LITERATURA NA SALA DE AULA: O OLHAR DOCENTE

Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos¹, Matheus Seiji Bazaglia Kuroda² e Nathália Larissa Lopes³

Resumo

Este artigo tem o objetivo de investigar a prática do ensino de Literatura no Ensino Médio por professores de português que atuam em escolas da Rede Pública de ensino, buscando um olhar diagnóstico em relação às práticas docentes e às concepções teórico-metodológicas que sustentam essa atividade. Para tal, por meio de um estudo de caso, foi aplicado um questionário a oito professores voluntários, que mostrou um descompasso no fazer docente – entre as concepções e os modos de ser – quando se trata do ensino de Literatura, uma vez que se percebe uma não articulação teórica entre as respostas fornecidas pelos entrevistados. Além disso, constatou-se que, para a maioria, a literatura vale pelo seu caráter formativo. O trabalho pretende trazer contribuições significativas para dialogar com as discussões já apresentadas pelo mundo acadêmico-científico. Aplicado em contexto real para investigar a prática de trabalho com textos literários, foi possível ter uma visão concreta sobre os impasses e descompassos que envolvem os desafios dos professores, o fazer docente e as tendências teórico-metodológicas para o ensino de literatura e de textos literários, o que pode configurar um processo de fragmentação da identidade de quem ensina literatura.

Palavras-chave: Ensino de Literatura; Formação de Professores; Ensino Médio.

LITERATURE IN THE CLASSROOM: THE TEACHER'S VIEW

Abstract

This article aims to investigate the practice of teaching Literature in High School by Portuguese teachers who work in public schools, seeking a diagnostic look in relation to teaching and to the theoretical-methodological conceptions that support this activity. To this end, through a case study, a questionnaire was applied to eight volunteer teachers, which showed a mismatch in the teaching practice - between conceptions and ways of being - when it comes to teaching Literature, since it is perceived a lack of theoretical articulation between the answers provided by the interviewees. In addition, it was found that, for the majority, literature is worth for its formative character. The work intends to bring significant contributions to dialogue with the discussions already presented by the academic-scientific world. Applied in a real context to investigate the practice of working with literary texts, it was possible to have a concrete vision of the impasses and mismatches that involve the challenges of teachers, teaching practice and theoretical-methodological trends for the teaching of literature and literary texts, which can configure a process of fragmentation of the identity of those who teach literature.

Keywords: Teaching of Literature; Teacher Training; High School.

¹ Doutora em Letras, docente da UNESP de Assis, membro do grupo de pesquisa InViTe (Intercâmbio Virtual e Teletandem). E-mail: karin.ramos@unesp.br.

² Mestre em Letras pelo ProfLetras (FCL/UNESP/Assis) e doutorando no Programa de Pós-graduação em Letras (FCL/UNESP/Assis), professor de Língua Portuguesa. E-mail: m.kuroda@unesp.br.

³ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Letras (FCL/UNESP/Assis), professor de Língua Portuguesa. E-mail: nathalia.larissa@unesp.br.

LITERATURA EN EL AULA: LA VISTA DEL PROFESOR

Resumen

Este artículo tiene como objetivo investigar la práctica de enseñanza de Literatura en la Secundaria por parte de profesores de portugués que actúan en escuelas públicas, buscando una mirada diagnóstica en relación a las prácticas docentes y a las concepciones teórico-metodológicas que sustentan esta actividad. Para ello, a través de un estudio de caso, se aplicó un cuestionario a ocho docentes voluntarios, lo cual reveló un desajuste en la práctica docente - entre las concepciones y los modos de ser - a la hora de enseñar Literatura, ya que se percibe una falta de articulación teórica entre las respuestas proporcionadas por los entrevistados. Además, se constató que, para la mayoría, la Literatura vale por su carácter formativo. El estudio pretende aportar contribuciones significativas al diálogo con las discusiones ya presentadas por el mundo académico-científico. Aplicado en un contexto real para investigar la práctica con textos literarios, fue posible obtener una visión concreta de los problemas y desajustes que involucran los desafíos de los docentes, la práctica docente y las tendencias teórico-metodológicas para la enseñanza de literatura y el uso de los textos literarios, lo que puede configurar un proceso de fragmentación de la identidad de quienes enseñan literatura.

Palabras-clave: Enseñanza de la literatura; Formación de profesores; Escuela secundaria.

Introdução

O trabalho com o texto literário parece estar sendo, há muito tempo, negligenciado em sala de aula. Embora haja, no mundo acadêmico, boas produções que apresentam paradigmas de ensino da literatura, parece ainda haver resistência à leitura de textos literários, principalmente no Ensino Médio, como prática de letramento literário, sendo que se trata de um dos principais objetivos da disciplina Língua Portuguesa: letrar literariamente os alunos, de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997) e corroborado por Barbosa (2011).

A presente pesquisa – cujos resultados serão expostos neste artigo – surge de reflexões desencadeadas por trabalhos que vimos desenvolvendo, no sentido de que as atividades com o texto literário ocupam a menor parte do trabalho docente (KURODA, 2020). No estudo, a maioria dos entrevistados, de uma mesma instituição escolar, disse trabalhar pouco com literatura e, na observação do fazer docente, constatou-se que nenhum professor trouxe a leitura literária, em sala de aula, enquanto prática social. Constatamos, então, de certa forma, a tendência de que a leitura literária, como objeto de conhecimento, não tem sido privilegiada na Educação Básica.

Corroborar-se tal ideia, a partir de Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013, p. 9) quando afirmam que, “ao contrário do ensino de língua – que, aos poucos, vai se renovando –, a literatura na escola resiste às mudanças e se vê relegada a lugar secundário e sem força na formação das crianças, dos adolescentes e dos jovens”.

Barbosa (2011) também apresenta uma problemática que dialoga com as perspectivas apresentadas, afirmando que a escola atual não prepara o aluno para que ele se torne um leitor de textos das esferas artístico-literárias, tendo em vista que ela não constrói um ensino dialógico que busca práticas sociais de leitura literária.

Justifica-se, assim, a escolha pelo tema: observar o trabalho real e as concepções que norteiam a ação docente no estudo do texto literário, tendo em vista a lacuna apontada por Kuroda (2020) e Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013) e uma resistência a uma experiência de leitura fundamental à formação dos alunos, segundo Barbosa (2011).

Assim, o presente artigo traz os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi o de investigar a prática do ensino de Literatura no Ensino Médio por professores de português que atuam em escolas da Rede Pública de ensino, buscando um olhar diagnóstico em relação às práticas docentes e às concepções teórico-metodológicas que sustentam essa atividade.

A perspectiva teórica assumida está alicerçada em uma concepção de língua como prática social (BAKHTIN, 2003; GERALDI, 2003, 2006) e nas discussões a respeito da literatura na sala de aula (PAULINO; COSSON, 2009; COSSON, 2006, 2014, 2020a, 2020b; DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013; BARBOSA, 2011).

Dessa forma, para atingir o objetivo, o artigo trilhará pelos seguintes caminhos: i) breve discussão das relações que envolvem o ensino da literatura; ii) explicitação dos paradigmas do ensino da literatura, conforme Cosson (2020b); iii) explicação da metodologia da pesquisa; iii) análise dos dados.

Literatura e ensino

Embora haja muita contribuição da Linguística Aplicada nas questões envolvem o ensino do português, refratando novos modos de ser docente, pouco se observa, entretanto, pesquisas que investigam o ensino de literatura e da leitura do texto literário.

Barbosa (2011, p. 155), considerando que os problemas apontados acerca da relação literatura e ensino, aponta que prevalece, quando o tema aparece no fazer docente, o estudo literatura em vez do estudo de textos literários na Educação Básica, por meio de atividades que têm como objeto de conhecimento apenas as escolas literárias, mais atreladas ao contexto histórico-cultural. Nesse contexto, apresentam-se sínteses da história da literatura, dos estilos de época, dos temas abordados e dos principais autores, além das atividades recorrentes de simples interpretação e análise dos elementos na narrativa. Isso sem que o aluno faça, ao menos, a leitura de obras, construindo significados a partir da mobilização de seus conhecimentos.

Sendo assim, o contexto atual permite apenas que o aluno saiba sobre literatura, sem que ele leia literatura (BARBOSA, 2011, p. 146), observando esse objeto de conhecimento como um produto acabado e estanque, não o considerando como uma atividade de linguagem e uma prática social, conforme as teorias bakhtinianas e de letramento (GERALDI, 2003, 2006; KLEIMAN, 1995; SOARES, 2004).

Dessa forma, os alunos não são preparados para serem letrados literariamente, uma vez que não concebem a literatura como uma prática de linguagem e, em uma perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2003), como enunciados relativamente estáveis que circulam na esfera artístico-literária, situados em um tempo-espaço, que simbolizam o mundo por meio da linguagem.

Pensar em letramento, nesse contexto, é pensar na leitura desses enunciados de circulação específica dentro de uma atividade humana, como prática social, sendo espaço de entretenimento, de reflexão e de fruição estética. A escola, então, deve se apresentar como a promotora da leitura literária, tendo em vista a complexidade da literatura (geralmente sendo composta por um conjunto de enunciados de gêneros secundários), e o letramento literário “como processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO, COSSON, 2009).

Considera-se, também, de acordo com Barbosa (2011, p. 155), quando se propõem práticas de ensino voltadas ao letramento literário, que as leituras sejam protagonizadas pelos alunos em uma construção subjetiva em que ele arquiteta e interpreta o texto a partir de vários conhecimentos: de mundo, enciclopédico, linguístico, discursivos/textuais e históricos. Trata-se, então, da leitura como construção de sentidos, em detrimento à concepção tradicional da literatura como um produto estanque a ser ensinado.

Postula-se, assim, a partir dessas ideias apresentadas, uma descentralização do estudo da literatura, tradicionalmente vista como uma disciplina escolar de conteúdos prontos e acabados, para uma abordagem dialógica voltada à leitura literária (letramento literário), na construção de sentidos e no protagonismo juvenil.

É nessa perspectiva que Silva (2003) aponta que o sentido não está no texto literário, mas sim no encontro entre o leitor e as obras, por meio da interação com os textos. Somente dessa interação, segundo a autora, que o ensino da literatura em sala de aula se torna significativo, já que o texto literário é plural.

Silva (2003) afirma existir um o descompasso nítido entre as práticas de leitura que circulam na escola e as discussões sobre leitura recorrente fora do ambiente escolar, defendendo

que a literatura, leitura e teoria literária deveriam estar atreladas, buscando uma convergência para se repensar o processo de ensino.

Para isso, o professor precisa construir, com seus alunos, um contexto de aprendizagem pautado na premissa de que é possível ensinar a gostar de ler; isto é, ensinar a agir como agem os leitores do texto literário (BARBOSA, 2011, p. 163).

Cosson (2019), dentro desse contexto e defendendo essas interações necessárias entre texto literário e alunos, propôs a construção de uma comunidade de leitores de sala de aula, propondo o letramento literário, por meio de oficinas e de sequências didáticas que unem teoria e prática, para se trabalhar com diversos textos literários. Além disso, Cosson (2020a), tendo em vista a necessidade de letrar literariamente os alunos, discutiu e trouxe boas contribuições sobre a importância dos círculos de leitura, apresentando propostas de organização e de funcionamento de círculos de leitura literária. Nessas obras, o autor coloca o letramento, com foco na literatura, como um processo de construção de sentidos e a leitura como um diálogo entre quatro objetos: o texto, o contexto e o autor, no chamado “circuito da leitura” (COSSON, 2020a, p. 51).

O conceito de literatura compreendido aqui, então, é de “uma linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo” (COSSON, 2020b, p. 177). Por isso, nessa perspectiva, leitor e texto literário se condicionam de maneira recíproca, o que faz da obra literária sempre única.

Logo, tendo o compartilhamento de experiência como uma metodologia, por meio de círculos e diálogos, essa perspectiva de ensino tem como objetivo principal letrar literariamente, tendo como conteúdo a “linguagem literária, compreendida como um repertório de textos e práticas de ler e produzir obras literárias” (COSSON, 2020b, p. 183).

Se a literatura é uma linguagem que se configura como repertório e seu valor reside na experiência de sua multiplicidade, quanto mais desenvolvida for sua competência em manusear essa linguagem, maior será o conhecimento do repertório e mais consciente e consolidada será a experiência literária, isto é, a apropriação literária do texto literário. Desse raciocínio resulta que a promoção do letramento literário na escola deve ter como objetivo *desenvolver a competência literária do aluno* (COSSON, 2020b, p. 179. grifo do autor).

Paradigmas de Ensino de Literatura

Para compreender como o processo de ensino da literatura acontece no cenário da Educação Básica Brasileira, Cosson (2020b) estabelece quais são os paradigmas do ensino da literatura, descrevendo-os e deixando claras as suas implicações pedagógicas. O autor identifica as matrizes do ensino escolar da literatura, apontando seis paradigmas (questionando os dois mais tradicionais) e colocando a importância dos paradigmas mais contemporâneos.

Para tal, cada paradigma tem um conceito próprio e muito específico sobre o que é a literatura e, junto com esse conceito, articula-se com um modo singular de pensar no trabalho docente. Nesse viés, a seleção de textos literários a serem lidos, o modo de avaliar, os objetivos, os conteúdos, os materiais, a organização das aulas e até mesmo a recepção, para cada paradigma, apresentam-se com as suas peculiaridades, exigindo posturas docentes diversas e muito heteróclitas. Dessa forma, considerar a existência de seis paradigmas – que se desenvolveram durante a história do ensino – coincide na realidade de que a literatura, em sala de aula, possui um caráter heterogêneo, a depender da postura docente e da proposta da disciplina feita por cada professor, de acordo com a sua realidade escolar. Isso deixa evidente que o ensino da literatura, em territórios nacionais, pode ser totalmente fragmentado e difuso, assumindo diferentes perspectivas.

Cosson (2020b), ao apresentar, critica os paradigmas mais voltados às heranças jesuíticas no Brasil: o paradigma moral-gramatical e o histórico-nacional, cujas concepções foram organizadas no Quadro 1.

Quadro 1 – As concepções dos paradigmas voltados às heranças jesuíticas.

| | Moral-gramatical | Histórico-nacional |
|--------------------|--|--|
| Literatura | “Corpo de obras dadas pela tradição” (p. 21). | “conjunto de obras distribuídas ao longo do tempo, cujo elo principal é relatarem o Brasil” (p. 44). |
| Valor | “legado do melhor da produção cultura da humanidade” (p. 23). | “ela nos diz o que é o Brasil” (p. 45). |
| Objetivo | “ensinar a língua e formar moralmente os alunos” (p. 24). | “formar o brasileiro como brasileiro” (p. 46) |
| Conteúdos | “Os textos literários como material de leitura” e como “exemplos da língua considerada culta e modelo para a escrita” (p. 25). | Varia entre textos recolhidos da tradição popular à história da Literatura nacional. |
| Metodologia | “Analisar no sentido de descrever detalhadamente e explicar elementos que compõem o texto, dissecar a compreensão da lição moral nele contida” (p.26). | “A metodologia segue o padrão transmissivista” (p. 50). |

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

Considerando os conceitos apresentados sobre esses dois paradigmas, percebe-se que a literatura assume uma perspectiva apenas bibliográfica, o que a torna distante da realidade do aluno. Vale destacar, ainda, que ambos têm um processo avaliativo somativo e muito tradicionalista, colocando o estudante como um continente vazio, que recebe informações sem a possibilidade de questionamentos. Atividades de memorização, reprodução, exercícios, provas e testes são os métodos mais utilizados nesses paradigmas.

Cosson (2020b), por outro lado, apresenta também paradigmas mais contemporâneos e as suas concepções: analítico-textual, socio-identitário e o paradigma de formação do leitor, conforme destacado no Quadro 2.

Quadro 2 – As concepções dos paradigmas mais contemporâneos, conforme Cosson (2020b).

| | Analítico-textual | Socio-identitário | Formação do leitor |
|--------------------|--|--|--|
| Literatura | “todo texto que tenha uma alta elaboração estética” (p. 73). | “produção cultural que representa as relações sociais e expressa identidades” (p. 99). | “vasto corpo de textos escritos que circulam dentro e fora da escola” (p. 129), desde livros-brinquedos a obras canônicas. |
| Valor | “originalidade da elaboração da obra como marca de sua artisticidade” (p. 76). | “A literatura vale pelo espaço de representação social que oferece tanto ao autor quanto ao autor” (p. 102). | “a literatura vale pelo seu caráter formativo” (p. 132). |
| Objetivo | “desenvolver a consciência estética do aluno para que ele possa reconhecer e apreciar adequadamente os textos literários de qualidade” (p. 77). | “desenvolver a consciência crítica do aluno para que ele possa se posicionar política e eticamente em relação à sociedade” (p. 105). | “desenvolver o hábito de leitura, criar o gosto pela leitura e formar o leitor crítico-criativo” (p. 134). |
| Conteúdos | “análise literária como procedimento de interpretação da obra individual e, por conseguinte, de sua avaliação ou afirmação como esteticamente literária (p.79)”. | Textos canônicos ou não que são relevantes pelas questões sociais e pela voz autorial que enunciam. Observa estereótipos, elementos constituidores de identidade cultural de minorias e a desconstrução de valores dominantes. | Não há conteúdos, mas sim uma prática, “uma vez que o objeto de atividade pedagógica é a fruição, a leitura íntima e pessoal sem qualquer constrição ou impedimento” (p. 136-137). |
| Metodologia | Análise que encerra no texto, para apreciação estética. | Análise crítica dos textos literários, sendo o conteúdo o foco da análise. | A leitura é a atividade central, abandonando as prescrições que envolvem a leitura literária na escola. Recusa das abordagens críticas, históricas ou estruturais. |

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

Tais paradigmas, embora com algumas restrições sobre a abordagem de estudo do texto literário, exigem uma postura mais ativa dos alunos, que passam a se envolver com a

linguagem literária fazendo análises, ora voltada à estrutura e ao estilo (como no paradigma analítico-textual, que tem base no formalismo russo), ora centrada na fruição (tal qual o paradigma de formação de leitores, que se baseia nas teorias da Estética da Recepção). Nessas abordagens, há grande influência dos estudos científicos que foram surgindo durante o tempo, que, por uma questão de adequação teórico-metodológica, trouxeram novos modos de se lecionar que dialogassem com as novas demandas sociais.

Por fim, Cosson (2020b) apresenta e discute o paradigma do letramento literário, que é tomado como base neste estudo, descrito com detalhes no Quadro 3.

Quadro 3 – Características do paradigma do letramento literários, conforme Cosson (2020b).

| | Letramento literário |
|--------------------|---|
| Literatura | “conjunto de obras que abarca tanto os textos dados pela tradição e identificados como clássicos e canônicos, quanto aqueles resgatados e ressignificados para essa tradição. [...] conjunto de obras que representa, repensa e reescreve simbolicamente uma comunidade e a sua herança cultural ...” (p. 175). |
| Valor | “O valor da literatura reside justamente nessa experiência que autores e leitores vivenciam ao manusear a linguagem literária” (p. 179), trazendo uma experiência única de linguagem. |
| Objetivo | “a promoção do letramento literário na escola deve ter como objetivo desenvolver a competência literária do aluno” (p. 179). |
| Conteúdos | o conteúdo do ensino da literatura é “a linguagem literária, compreendida como um repertório de textos e práticas de ler e produzir obras literárias” (p. 183)”. |
| Metodologia | “manuseio do texto literário e o compartilhamento da experiência literária pelos alunos” (p. 186)”. |

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

Nesse paradigma, já discutido anteriormente neste artigo, a postura do aluno é ativa e colaborativa, sendo o principal responsável de seu próprio aprendizado, e a escola uma agência de letramento que fornece as condições necessárias para tal. Os textos são selecionados tendo em vista as necessidades e os interesses dos alunos, criando uma coletânea marcada pela intertextualidade, para que eles tenham uma experiência literária significativa, sendo trabalhados em sequências didáticas (com oficinas) ou em círculos de leitura, conforme Cosson (2019, 2020a).

As avaliações, nesse paradigma, ao avaliar a competência literária do aluno, fogem dos padrões tradicionais. Opta-se por mecanismos diversos para tal, mas é senso comum estabelecer níveis e habilidades a serem alcançados coletivamente, delineados pelo professor e pela turma, de forma colaborativa, tendo os conhecimentos prévios e o perfil leitor dos alunos como ponto de partida.

O processo da leitura e os produtos gerados, além disso, podem ser um recurso facilitador para avaliar a competência literária.

A pesquisa

Para contemplar o objetivo que este estudo teve de investigar as práticas do ensino de Literatura de professores da Rede Pública de ensino, analisando o espaço das aulas destinado pelos docentes aos estudos da literatura e a abordagem teórico-metodológica utilizada, optou-se por uma pesquisa quanti-qualitativa de cunho etnográfico (CHIZZOTTI, p. 221, 2003), realizada no contexto escolar. Como método investigativo, esta pesquisa fará um estudo de caso (ANDRÉ, 2013).

A coleta de dados para a composição do corpus da pesquisa foi feita a partir da aplicação de um questionário (para observar os saberes dos docentes e as suas concepções) a professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio.

O questionário, segundo Marconi e Lakatos (p. 201, 2003), “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”, tendo muitas vantagens. A partir deste método, por meio de perguntas, foi possível destacar as representações dos professores e as suas concepções sobre língua, ensino, leitura e texto literário.

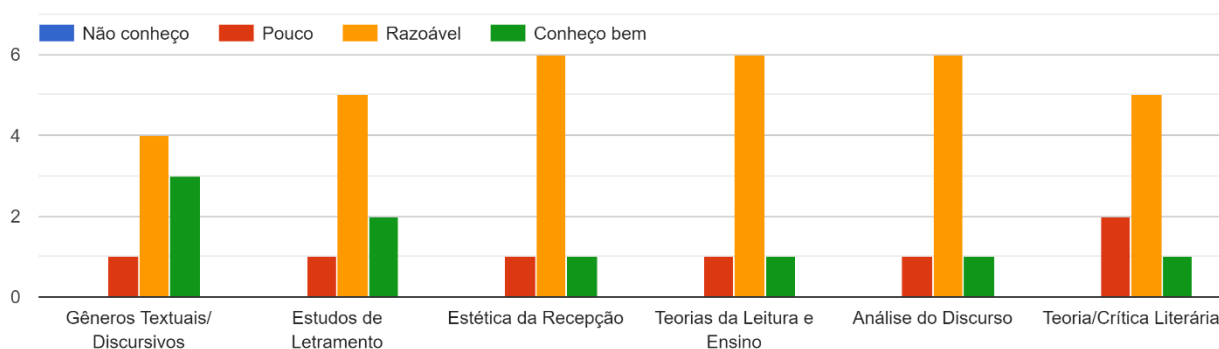
Toda pesquisa de cunho etnográfico permite compreender, nesse caso, a cultura escolar dentro do *locus* pesquisado, investigando e descobrindo as teorias, os métodos, as fundamentações e práticas utilizadas no meio educacional. Segundo Fino (2008), analisar culturalmente a sala de aula é uma forma legitimada de tentar promover mudanças frente às práticas pedagógicas tradicionais, o que exige um posicionamento crítico e um “olhar de dentro” do pesquisador. Dessa forma, pensando nas aulas de Língua Portuguesa, a partir das discussões teóricas a respeito dessa temática e de suas implicações pedagógicas, é possível construir um contexto de reflexão sobre o papel da literatura tanto na constituição da identidade do professor de português quanto na sua importância como conteúdo programático desse objeto do conhecimento.

Discussão dos dados

Entre os professores participantes (no total de oito voluntários), todos eram do sexo feminino, tendo uma idade média de 39 (de 37 a 51 anos), e a maioria (62,5% dos entrevistados) diz estar em sala de aula há mais de vinte anos. De acordo com a informação descrita nos questionários, os participantes possuem, em sua maioria, formação em nível de graduação ou especialização, com apenas um professor com pós-graduação *Stricto Sensu*, em nível de mestrado.

Logo, considerando a formação acadêmica dos entrevistados, também foi solicitado que eles descrevessem o grau de conhecimento que eles tinham sobre alguns temas que envolvem o ensino de língua e literatura. Nesse contexto, esses professores que participaram da pesquisa tiveram que assinalar se conheciam pouco, razoável, bem ou se não conheciam os temas que seguem: Teorias De Gêneros Textuais/Discursivos, Estética Da Recepção, Análise Do Discurso e Teorias/Crítica Literárias, conforme a Figura 1:

Figura 01 – Os referenciais teóricos que mais influenciam a prática docente



Fonte: Elaborada pelos autores (2021)

A partir dos dados referentes ao repertório teórico dos pesquisados, percebe-se que a grande maioria disse ter um conhecimento razoável sobre temas que são relevantes para problematizar a leitura, tendo em vista que a Análise do Discurso, a Estética da Recepção e a Teoria/Crítica Literária são essenciais para pensar na leitura literária e na produção de sentido. Ainda vale considerar que a minoria dos entrevistados diz conhecer pouco essas teorias, o que traria uma possível interpretação, como forma de hipótese, de que as práticas em sala de aula desses docentes são embasadas por esses arcabouços teóricos, trazendo concepções legítimas para problematizar a leitura do texto literário, em diferentes paradigmas de ensino.

Uma observação importante também se deve ao fato de que, nos eixos dos gêneros textuais/discursivos e estudos de letramento, houve um número relativamente considerável de docentes que disseram conhecer bem esses referenciais, sendo que se tratam de duas teorias que dialogam em uma concepção enunciativo-discursiva, embasando o ensino do português, por meio de textos/enunciados que circulam em campos de atual: como a leitura e a produção textual em uma esfera artístico-literária, em que circula o texto literário.

Vale apontar, também, considerando a formação desses profissionais e os conhecimentos que eles julgam conhecer mais ou menos, quais os referenciais mais decisivos, de acordo com os próprios professores, que influenciam em suas práticas docentes, conforme descrito no Quadro 4 abaixo:

Quadro 4 – Os referenciais que mais influenciam a prática docente

| | |
|---|-------|
| Documentos Oficiais (PCN e BNCC) | 75% |
| Cursos de Formação Continuada | 62,5% |
| Pesquisas na Internet | 62,5% |
| Revistas especializadas em educação | 37,5% |
| Curso de graduação | 37,5% |
| Curso de pós-graduação | 75% |
| Discussões teóricas em reuniões de ATPC | 75% |
| Orientações de livros e materiais didáticos | 12,5% |

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

Boa parte dos docentes dizem embasar a sua prática docente por meio dos documentos prescritivos da educação (BNCC e PCN), destacando, também, a importância dos cursos de formação continuada e de pesquisas na internet, onde há um acervo vasto de materiais e de textos teóricos divulgados pela academia. Dentre esses referenciais, percebe-se que poucos consideram os conhecimentos adquiridos na graduação como imprescindíveis na atuação docente, uma vez que tais referenciais, de acordo com os entrevistados, não influenciam decisivamente em suas práticas.

Além disso, a maioria aponta que as orientações dos livros e materiais didáticos não são importantes para pensar na aula de literatura, trazendo uma possível hipótese de que esses professores são autorais em suas ações. Pode-se problematizar esta informação a partir do que foi observado em uma outra questão feita aos docentes: “Quais materiais você usa em sala de aula?”, conforme o Quadro 5:

Quadro 5 – Os materiais mais utilizados em sala de aula

| | |
|---|-------|
| Material da Secretaria Estadual da Educação | 87,5% |
| Livro Didático (PNLD) | 75% |
| Dicionários | 62,5% |
| Gramáticas | 62,5% |
| Outros | 75% |

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Ficam evidências, de uma possível “ação-tarefa” quando são analisados os materiais mais utilizados em sala de aula, mesmo considerando que a maioria não segue as orientações dos livros didáticos e dos materiais fornecidos. Os dados mostram que os docentes usam, em sua maioria, materiais prontos, constituindo-se como possíveis “professores pilotos do livro didático”. Embora haja liberdade de escolha dos materiais, percebe-se que os entrevistados preferem o uso de materiais prontos, mas trabalhando-os de forma que lhes convém, ou como acham mais apropriado.

Em relação à concepção de literatura, os professores tiveram a opção de escolher um entre seis conceitos – para cada paradigma de Cosson (2020b) – que melhor se encaixasse em sua prática docente. Os resultados foram organizados no Quadro 6.

Quadro 6 – O conceito de literatura, de acordo com os professores entrevistados

| | |
|-----|--|
| | Dos conceitos abaixo, qual melhor define a concepção literatura em sua prática docente? |
| 0% | I - Um corpo de obras dada pela tradição, sendo referências em termos de idiomas e cultura escrita. |
| 0% | II - Um conjunto de obras distribuídas ao longo do tempo que funciona como uma espécie de tradutor cultural, uma vez que enfatiza o cânone brasileiro e a história do Brasil. |
| 0% | III - Um conjunto de obras de alta elaboração estética, sendo canônicas ou não. |
| 50% | IV - Um conjunto de obras culturais que representam as relações sociais e expressa identidades, abrangendo textos marcados pela tradição e produções mais periféricas. |
| 0% | V - Um conjunto de textos que circulam dentro e fora da escola – desde materiais lúdicos a obras canônicas, produzidos em linguagem poética – importante para formar leitores. |
| 50% | VI - Conjunto de obras que abarcam produções canônicas escritas, obras regatadas pela tradição oral e outras produções multissemióticas (vídeos, filmes, produtos digitais etc.) que, por meio do trabalho estético com a linguagem, simbolizam o mundo. |

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Os professores ficaram divididos entre duas concepções mais atuais, de acordo com os paradigmas de Cosson (2020b). Metade dos entrevistados, ao escolherem a opção IV, mais próximo ao paradigma socio-identitário, considera a literatura como um conjunto de obras que reflete as relações sociais, sendo um instrumento importante de representação identitária. AO escolherem a opção VI, por outro lado, parte dos docentes da pesquisa concebem a literatura por meio do paradigma do letramento literário – o que também pode ser problematizado quando

se observa, anteriormente, o conhecimento que os mesmos disseram ter sobre os estudos de letramento.

Os professores não optaram pelos conceitos mais tradicionais, ampliando as concepções de literatura na sala de aula de forma a não restringir apenas aos cânones, negando paradigmas tradicionalistas: moral-gramatical (item I) e histórico-nacional (item II). Vale ressaltar, além disso, que nenhum docente optou pelas concepções III e V, sendo respectivamente identificados como sendo referentes aos paradigmas analítico-textual e da formação de leitores, respectivamente. Porém, ao questioná-los sobre o valor da literatura, a grande maioria (75%) respondeu que ela vale pelo seu caráter formativo, estabelecendo uma contradição, conforme os dados organizados no Quadro 7:

Quadro 7 – O valor da literatura, de acordo com os professores entrevistados

| | |
|-------|---|
| | Das afirmativas abaixo, qual(is) melhor define(m) o valor literatura para você, enquanto professor, em sua prática docente? |
| 0% | I - A literatura vale, em legado atemporal, pelas suas qualidades estéticas e textuais, sendo exemplo da boa escrita aos alunos. |
| 0% | II - A literatura, em sala de aula, representa o Brasil e os valores culturais. |
| 0% | III - O valor da literatura está na sua originalidade de elaboração, como marca de uma artisticidade. |
| 12,5% | IV - A literatura vale pelo espaço de representação social que oferece tanto ao autor quanto ao leitor. |
| 75% | V - A literatura vale pelo seu caráter formativo, sendo um patrimônio artístico e cultural da humanidade e um direito dos estudantes de ser priorizado na escola e na sociedade em geral. |
| 12,5% | VI - O valor da literatura está na experiência inusitada que os autores e leitores vivenciam ao manusear a linguagem literária. |

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Mesmo nenhum docente destacando, em suas concepções a leitura a partir de um viés formativo, quase todos apontam que o seu valor não está na representação social e muito menos na experiência de linguagem, o que seria uma resposta coerente pensando nas concepções destacadas por eles, mas sim na formação do aluno. Percebe-se que há, então, um certo descompasso, uma vez que o grupo ficou dividido entre duas concepções que não dialogam, necessariamente, com os objetivos do ensino da literatura em suas práticas em sala de aula.

Da mesma forma, ao perguntá-los sobre os métodos de avaliação para o ensino de literatura, a maioria não optou por mecanismos avaliativos formativos, como a participação em conversas e em círculos de leitura ou com relatórios. Pelo contrário, 87,5% dos professores dizem traçar habilidades de leituras a serem alcançadas ao fim de um processo educativo com o texto literário, aproximando-se do método de avaliação do paradigma do letramento literário.

De acordo com Cosson (2020b), na concepção de formação de leitores, a leitura é a atividade central, abandonando as prescrições que envolvem a leitura literária na escola e

recusando as abordagens críticas, históricas ou estruturais. Mas, quando se coloca que as atividades com os textos literários são avaliadas por habilidades, conforme a resposta da maioria dos entrevistados, enfatizam-se objetos do conhecimento e conteúdo no processo escolar, estabelecendo atitudes e procedimentos a serem alcançados, no fim de uma sequência de atividades planejadas e pensadas previamente, para ler e produzir literatura de forma eficiente. Tal forma de avaliar e trabalhar com literatura não dialoga, pois, com a ideia – da formação de leitores – de que o ensino da literatura é uma prática vivida, “uma vez que o objeto de atividade pedagógica é a fruição, a leitura íntima e pessoal sem qualquer constrição ou impedimento” (COSSON, 2020b, p. 136-137).

Se a fruição é essencial e a literatura vale pelo seu caráter normativo, como apontou a maioria, ela não poderia ser avaliada por meio de habilidades, uma vez que a leitura é carregada de subjetividade, sem constrições. Apenas 12% dos docentes – como minoria – apontaram que usam ferramentas avaliativas que enfatizam o caráter formativo da literatura, dizendo que preferem o uso de relatórios de leitura e de outras estratégias diversas, tais como círculos de leitura para verificar a fruição literária e a experiência leitora dos estudantes.

Por outro lado, é importante destacar que nenhum dos participantes da pesquisa selecionaram métodos tradicionais de avaliação (provas, para verificar a memória do aluno, sem abrir espaços para subjetividades, reproduzindo dados e informações exatos sobre a obra; uso de avaliações objetivas (destacando os elementos da narrativa, por exemplo) e subjetivas (algo parecido com a produção de um texto – parecido com um ensaio - destacando os elementos fundantes da obra e as interpretações possíveis); testes, fichas de resumo e questionário para verificar a leitura).

Um outro questionamento interesse feito aos entrevistados refere-se aos critérios da seleção de títulos a serem trabalhados. Não foi encontrada, nas respostas, uma unanimidade, uma vez que os docentes trouxeram diferentes perspectivas de escolha, cujas respostas foram transcritas e organizadas no Quadro 8, sendo que cada letra (de A a H) representa um professor.

Quadro 8 – Seleção de títulos, de acordo com os professores entrevistados

| Como você seleciona os livros/textos literários para serem trabalhados em sala de aula? Quais são os critérios? |
|--|
| A - Faço um levantamento dos livros do PNLD literário disponíveis na escola e também pesquiso o acervo da biblioteca. Seleciono os que considero pertinente a idade dos alunos. Leio os e seleciono os que podem ser trabalhados para leitura deleite e para discussões em rodas de conversas. |
| B - Procuo fazer uma pesquisa com os alunos antes de fazer qualquer oferta para verificar o que já sabem e o que querem saber a respeito de textos/ livros literários; considero alguns da lista oferecido pela Secretaria de Educação; procuro envolver no processo gêneros variados. |

| |
|---|
| C - Pela temática, obras que dialogam com temas polêmicos, que dão margem para análise de sujeitos, por ex. o papel das minorias (mulheres, negros, indígenas, periféricos, classe trabalhadora em contextos) |
| D - Pelos que tem disponível na biblioteca da escola. |
| E - Quantidade, tema e linguagem. |
| F, G e H – Preferiram não responder. |

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Como observado no Quadro 8, algumas escolhas acontecem pensando nas necessidades da turma e na alteridade, de forma dialógica à realidade dos alunos, como representado pelos itens A e B, fato essencial em uma perspectiva enunciativo-discursiva, como vem defendendo os documentos oficiais da educação.

O professor A aproxima-se do paradigma de formação de leitores, por defender uma leitura deleite e as rodas de conversa, enquanto o B parece articular a sua resposta entre os paradigmas de formação do leitor e do letramento literário, por enfatizar o uso de variados gêneros.

O professor C diz selecionar os títulos para fazer da aula uma oportunidade de discutir questões de identidade, conforme o paradigma socio-identitário, que tem o objetivo de desenvolver a consciência crítica do aluno política e eticamente em relação à sociedade (COSSON, 2020B, p. 105). Os outros docentes, por outro lado, não foram específicos em suas respostas, deixando informações mais genéricas ou optaram por não responder ao questionamento.

Para sintetizar o que foi respondido por cada professor (nomeados de A a H) sobre algumas questões importantes para problematizar literatura e ensino, o Quadro 9 traz uma dimensão geral dos apontamentos feitos, reproduzindo as respostas literais.

Quadro 9 – Respostas discursivas dos professores entrevistados.

| Prof. | Perguntas | | |
|-------|--|--|--|
| | Dê exemplos de obras literárias que, comumente, você trabalha com os alunos. | Qual o objetivo de ensino de Literatura na Educação Básica? | O que é ser professor de literatura? |
| A | Atualmente estou trabalhando com as obras infantis de Joel Rufino dos Santos. Literatura africana. | Formar leitores críticos. | É aquele que abre a porta para um mundo novo. |
| B | João e Maria; A Bela e a Fera; O Pequeno Príncipe; Os três Mosqueteiros; Poliana; Oliver Twist; O Quinze; A cartomante; O Enfermeiro; O gato Preto; O barril de amontillado; Venha ver o pôr do sol; A bolsa amarela; Sonho de uma noite de verão (adaptado); Alguns contos de: de Quem conta um conto...e outros contos; Os cem melhores contos brasileiros; Algumas crônicas de : 200 crônicas escolhidas; Poemas :Para querer bem; Nova | Desenvolver a leitura e a escrita lendo e produzindo textos. | É garantir no mínimo ao aluno, o direito do acesso a cultura ,a fruição da arte em suas diversas modalidades e níveis. |

| | | | |
|-----|---|--|--|
| | antologia poética, etc- As obras são escolhidas de acordo com a necessidade da turma. | | |
| C | Ensino Médio: Quarto de despejo de Carolina Maria de Jesus, Viva o povo brasileiro de João Ubaldo Ribeiro, Deus foi Almoçar de Ferrez, Terra Sonâmbula de Mía Couto, O Cortiço de Aluisio de Azevedo, Sobrevivendo no Inferno de Racionais MC, Antologia de contos e poemas de Drummond Ensino Fundamental: Meninos Sem Pátria de Luiz Puntel, Dom Quixote de La Mancha de Cervantes. Reinações de Narizinho de Monteiro Lobato. Contos de Clarice Lispector, Graciliano Ramos e Milton Hatoum. Também antologias poéticas e de Contos que abordem literatura africana, lendas indígenas brasileiras, fábulas, mitologia e mangás. | Formação de sujeitos críticos, ampliação do repertório histórico, linguístico e cultural. | É aquele que pode estar implícito nos versos de Drummond, ajudando a encontrar a chave "Chega mais perto e contempla as palavras. Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra e te pergunta, sem interesse pela resposta, pobre ou terrível que lhe deres: Trouxeste a chave?" |
| D | As que há disponível na escola. | Formação de leitores e escritores. | É formar leitores consciente e que gostem de ler. |
| E | O cortiço, A cartomante, Meu pé de Laranja lima, Indez, Vidas Secas e poesias. | O objetivo é ensinar através da Literatura como fruição, lazer e como forma de conhecer culturas diferentes. | A função do professor de literatura é primeiramente dar acesso, apresentar a literatura como algo bom e para todos, incentivar a leitura. |
| F | Poema. | Tem muitos, ampliação do vocabulário, gramática entre outras. | Ampliar novos horizontes. |
| GeH | Optou por não responder. | Optou por não responder. | Optou por não responder. |

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

Percebe-se que, de acordo com os dados organizados no Quadro 9, as concepções do professor A permanece, ainda, coerente com o paradigma de formação de leitores, uma vez que enfatiza a formação crítica de leitores. O B, por sua vez, ao trazer uma extensa lista de obras diversas e de diferentes características e contextos, articula as suas respostas sob à luz do letramento literário, o que é corroborando quando se percebe que, para o mesmo, o ensino da literatura deve ser uma forma de desenvolver a leitura e a escrita, além de ter apontado, anteriormente, que os títulos eram selecionados de acordo com as necessidades dos alunos.

O professor C, mesmo afirmando anteriormente que seleciona as obras por temas identitários, além de apenas citar algumas produções de origem indígena e africana, traz uma lista de títulos que são cobrados nos vestibulares e de textos mais canônicos, apontando um caráter mais utilitário da literatura na educação Básica, o que também não dialoga com o objetivo do paradigma de formação de leitores e muito menos com o paradigma socio-identitário – uma vez que, segundo o entrevistado C, o valor da literatura está em seu caráter formativo e na ampliação de diversos repertórios – linguístico, cultural e histórico. A mesma

escolha de leituras mais canônicas foi feita pelo professor E, que enfatizou, em suas respostas, a fruição e o prazer estético.

Além disso, ao definir o que é ser professor de literatura, o entrevistado C foi o único docente que tentou metaforizar a sua resposta. Porém, percebe-se que a citação traz uma concepção de leitura do texto literário muito próximo da hermenêutica, que investiga quais são os pontos de entrada para a interpretação de um texto, em busca de uma chave-hermenêutica. Tal ideia de interpretação e leitura se divergente da concepção de formação do leitor, apontada anteriormente, que valoriza a recepção da obra e a multiplicidade de sentidos.

Algumas respostas, no entanto, ficaram vagas e não revelaram as condutas dos docentes em relação ao trabalho desenvolvido com a literatura. O professor D, por exemplo, não desponta quais são os seus critérios de seleção e não indica quais obras costuma trabalhar, restringindo as possibilidades de leitura a apenas ao que está disponível na biblioteca escolar, afirmando, apenas, que a literatura serve pelo seu caráter formativo. O professor F, por outro lado, diz que trabalha com poemas, mas sem especificar o recorte e preferiu não revelar quais eram os seus critérios de escolha de títulos; para este, o professor de literatura tem a função de ampliar horizontes, mas diz que o objetivo da literatura, na Educação Básica, é de ampliar conhecimentos linguísticos: ampliação de vocabulário, gramática etc.

Em relação à pergunta final, os entrevistados trouxeram respostas bem parecidas, com exceção do entrevistado C, que metaforizou o que é ser um professor de literatura. Mas fica evidente, como um consenso, que o papel do professor, para eles, é de ampliar os repertórios e de garantir a leitura e a fruição do texto literário.

Considerações finais

Esta pesquisa, que teve o objetivo de investigar a prática do ensino de Literatura no Ensino Médio por professores de português que atuam escolas da Rede Pública de ensino, traz um olhar diagnóstico muito claro em relação às práticas docentes e às concepções teórico-metodológicas que sustentam essa atividade.

Os dados mostram que há um descompasso no fazer docente – entre as concepções e os modos de ser – quando se trata do ensino de Literatura, uma vez que se percebe uma não articulação entre as respostas feitas, já que os dados fornecidos pouco dialogam entre si, sendo divergentes em alguns casos.

Dentre as concepções de literatura apontadas pelos docentes, prevaleceu a ideia que a literatura é, para eles, ora um conjunto de obras culturais que representam as relações sociais e expressa identidades, ora obras que abarcam produções canônicas escritas, obras regatadas pela tradição oral e outras produções multissemióticas (vídeos, filmes, produtos digitais etc.) que, por meio do trabalho estético com a linguagem, simbolizam o mundo. Porém, para os mesmos, de forma quase unânime, em sala de aula, a literatura vale pelo seu caráter formativo, sendo um patrimônio artístico e cultural da humanidade e um direito dos estudantes de ser priorizado na escola e na sociedade em geral.

Fica instaurado, então, um impasse: uma miscelânea de concepções de diferentes paradigmas: socio-identitário, letramento literário e formação do leitor. Quando instigados, nenhum dos entrevistados apontou o conceito de que a literatura seja “vasto corpo de textos escritos que circulam dentro e fora da escola” (COSSON, 2020b, p. 129), desde livros-brinquedos a obras canônicas, conforme o paradigma de formação de leitores. Mas, na questão final, quando questionados sobre o que é ser professor de literatura e o quais são os objetivos do ensino desse repertório cultural, foi quase unânime a resposta de que ela vale pelo seu caráter formativo, sendo um bem indispensável na formação dos alunos.

Além disso, não ficou claro as formas de seleção de títulos e as obras apontadas para ilustrar aquelas que mais são utilizadas pelos professores, prevalecem títulos canônicos e leituras mais utilitárias. Há, por outro lado, um avanço. Os docentes dizem conhecer razoavelmente algumas teorias importantes (Análise do Discurso, Estética da Recepção etc.), o que reflete no dado que nenhum deles optou, no questionário, por conceitos tradicionais ou por métodos de avaliação que coloquem a literatura como um produto fechado ou como algo intocável e de interpretação única, afastando-se dos paradigmas moral-gramatical e histórico-nacional.

Embora, metade dos professores pesquisados tenham definido a literatura pelo viés do letramento literário, apenas um deles aplicou, mesmo sem tanto aprofundamento teórico, esse conceito em suas respostas. Isso mostra que eles reconhecem tal ideia, mas que não possuem representações de como agir dentro desse paradigma. Este fato reflete o quanto que a Educação Básica está atrasada em relação ao ensino de literatura, uma vez que o letramento literário vem sendo um dos referenciais mais estudados e problematizados no mundo acadêmico-científico, sobretudo nas pesquisas que envolvem as teorias da leitura e ensino.

Em uma concepção de língua enquanto prática social, o letramento literário é uma ferramenta essencial para discutir a leitura e a produção de textos literários. Mas parece que a

teoria, infelizmente, não está totalmente divulgada entre os profissionais da educação básica, uma vez que os professores a reconhecem, de certa forma, mas enveredaram as suas respostas em outras perspectivas. Provavelmente, muito desse descompasso se deve à rotina, que atrapalha a formação continuada, ao uso de materiais prontos e às imposições burocráticas que, infelizmente, os docentes presenciam.

Enquanto isso, é importante estreitar cada vez mais o diálogo entre escola e academia, para revisitar criticamente antigas concepções e modelar novos modos de ser docente e alinhar ações e discursos no trabalho com o texto literário.

Referências

- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA. Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul.- dez. 2013.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.
- BARBOSA, B. T. **Letramento literário**: sobre a formação escolar do leitor jovem. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 145-167 mar./ ago. 2011.
- BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista portuguesa de educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.
- COSSON, R. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- COSSON, R. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2020a.
- COSSON, R. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020b.
- DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006
- KLEIMAN, ANGELA B. (orgs.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social a escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.
- KURODA, M. S. B. **O trabalho docente com gramática tradicional no Ensino Fundamental II**. 2020. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2020.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

SILVA, I. M. M. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. In: **Anais do evento PG Letras 30 anos**, vol. I, 2003, p. 514-527.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2º. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.