



A LITERATURA DO ENSINO MÉDIO NAS VOZES DE ACADÊMICOS DE LETRAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Daniel Abud Marques Robbin – danielabudmr@gmail.com

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Corumbá, MS, Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-2527-1694>

Lucilene Machado Garcia Arf – lucilenemachado@terra.com

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, MS, Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-7870-3636>

RESUMO: Apresentamos, neste artigo, percepções de acadêmicos de Letras, no que se refere a experiências que estes possuíram com as aulas de literatura no Ensino Médio. Para tanto, consideramos o aporte teórico das teorias do Ensino de Literatura e do Letramento Literário, de modo a confrontar perspectivas clássicas e atuais, e dar voz àqueles que mais necessitam de uma formação crítica enquanto leitores literários, os ex-alunos e futuros professores, formadores de gerações de leitores críticos. Objetivamos, com esta pesquisa, trazer à tona sucessos e lacunas metodológicas, a partir das visões de mundo de futuros professores de língua e literatura, visões estas pautadas em sua vivência e em sua formação escolar. Ao contrastarmos práticas motivadoras e não-motivadoras nas aulas de literatura do ensino médio, a partir dos relatos analisados, concluímos que há grande divergência entre práticas pedagógicas na sala de aula e aquilo que é preconizado pelas teorias do ensino de literatura. Dos quatorze relatos analisados, nove são memórias literárias negativas. Apenas cinco entrevistados apontaram lembranças positivas das aulas de Literatura do Ensino Médio. Além disso, este trabalho reforça a importância do professor enquanto motivador/mediador da prática de leitura por parte dos jovens cidadãos em formação, com vistas a um contínuo processo de letramento crítico.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Literatura; Letramento Literário; Relato de Experiência.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de um estudo de caso, pautado na ministração de minicurso sobre metodologia de ensino de Literatura, na XIV Semana de Letras do CPAN (Campus do Pantanal), da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, em outubro de 2019. A proposta, voltada a acadêmicos de Letras em fase de conclusão de curso, incluiu uma experiência que consistia na escrita de um relato intitulado “Memórias literárias do ensino médio”, como um espaço para manifestação de significativas lembranças sobre as aulas de Literatura, no período de ensino médio, e se essas lembranças poderiam ser categorizadas como positivas ou negativas.

O objetivo geral incidiu sobre a verificação dos aspectos mais relevantes, abordados pelos participantes, das classes de literatura na educação básica nos últimos ciclos. Dentre nossos objetivos específicos, buscamos refletir sobre algumas das teorias possíveis de serem imbricadas ao processo de letramento literário, além de favorecer o diálogo entre sociedade e universidade, à medida que se procurou colocar o aprendente no centro do processo de ensino-aprendizagem. Por fim, buscou-se ampliar o

espaço para debates na área, a partir da utilização de dados reais, baseados em experiências de vida de professores em formação. Quatorze participantes escreveram o relato anonimamente, e os cederam para que esta pesquisa fosse desenvolvida. Utilizamos a metodologia de pesquisa documental, partindo de relatos dos referidos acadêmicos, como fonte primária de investigação, base para nossa análise.

Neste artigo, propomos um confronto entre as perspectivas teóricas e práticas para o ensino de literatura, a partir das memórias dos acadêmicos de Letras em cotejo com as abordagens teóricas de Bordini (1989), autora que propõe práticas alternativas, as quais fogem ao padrão convencional até então do que seria o ensino de leitura literária; Candido (2004), cujas reflexões sobre o direito à literatura propiciaram nossa discussão sobre a importância de se possibilitar acesso universal à leitura enquanto pilar de formação humana; Ginzburg (2012), que discute as limitações impostas pelo uso excessivo e massificador dos manuais de instrução no ensino da literatura; e por fim, Cosson (2014), teórico que fornece bases sobre o que seria o processo de letramento literário, além de práticas possíveis de formação literária em sala de aula, o que denominamos de práticas motivadoras de ensino de literatura.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

2.1 O QUE É MESMO LITERATURA?

De acordo com Jonathan Culler (1999, p.34), a literatura “é um ato de fala ou evento textual que suscita certos tipos de atenção. Contrasta com outros tipos de atos de fala, tais como dar informação, fazer perguntas ou fazer promessas.”. Essa atenção, descrita pelo autor, é capaz de gerar uma gama de sentimentos e sensações em quem lê, o que Wolfgang Iser (1996) chama de “efeito estético”. O ato de ler pode ser libertador, mas também pode causar sentimentos adversos no leitor. É um tipo de conhecimento que, por ir de encontro à automatização das sociedades contemporâneas, por vezes, acaba sendo visto pelo senso comum como desnecessário ou secundário.

Antonio Candido (2004, p.174) denomina literatura como sendo “todas as criações de tom poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”. Nessa perspectiva, trata-se de um conjunto de saberes partilhados por uma sociedade com base em suas vivências e em suas normas. Todavia, a literatura não se restringe a isto. Ela pode se propor a representar, mas também satirizar ou denunciar as normas de uma sociedade.

E é a partir daí que se dá a relação entre literatura e sociedade, na medida em que a primeira promove a identificação do ser humano, enquanto ser social. Candido também vê a literatura como um direito básico do ser humano, pelo que afirma:

a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 2004, p. 113).

Para ele, a literatura não corrompe, nem edifica, mas humaniza porque nos faz vivenciar diferentes realidades e situações. Ela atua como um exercício de agregação do conhecimento porque resulta de um aprendizado.

Quando Candido menciona que podemos viver dialeticamente os problemas a partir da literatura, há de se levar em conta que ler abre espaço para dialogar com o nosso próprio inconsciente, com a nossa subjetividade, e principalmente, amplia as nossas lentes sociais, faz-nos repensar o nosso lugar no mundo ao nos causar inquietações e desconfortos. A literatura propõe questionamentos às estruturas sociais, e com isso, promove a desautomatização do indivíduo perante imposições do cotidiano.

2.2 A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

A leitura literária já foi extremamente bem-vista por sociedades impactadas pela ascensão burguesa, ainda no século das luzes. Zilberman (1988, p.23) menciona que com o aperfeiçoamento das técnicas e instrumentos da comunicação e da imprensa, houve um grande aumento nas publicações de gêneros literários voltados ao lazer e ao bem-estar burguês, principalmente, através da figura do folhetim. Essa visão também se confirma nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*:

A literatura é um dos pilares da formação burguesa humanista, sempre gozou de *status* privilegiado ante as outras, dada a tradição letrada de uma elite que comandava os destinos da nação. A Literatura era tão valorizada que chegou mesmo a ser tomada como sinal distintivo de cultura (logo, de classe social): ter passado por Camões, Eça de Queirós, Alencar, Castro Alves, Euclides da Cunha, Rui Barbosa, Coelho Neto e outros era demonstração de conhecimento, de cultura (2006, p. 51).

Ou seja, a literatura já foi pauta reiterada da elite. Entretanto, se traçarmos um percurso diacrônico, perceberemos como essa visão enfraqueceu, dadas as grandes mudanças no curso da história. Especialmente nas décadas de 1960 e 1970, percebemos um esforço coletivo de profissionalização da educação básica. “O intuito profissionalizante pretendia responder à demanda da indústria que, para sua expansão, carecia de mão-de-obra treinada (fornecida pelos egressos do 1º grau) e especializada (a dos egressos do 2º grau).” (ZILBERMAN, 1988, p.61). Observa-se, então, uma educação pautada no que Regina Zilberman (1988, p.62) chamaria como ensino propiciador de mão-de-obra. Nesse contexto, a

literatura adquire status de “inutilitária”, em meio a uma educação extremamente utilitarista, que formava exclusivamente para o mercado de trabalho.

Faz-se necessário, nesse ínterim, mencionar que a literatura não possui caráter de útil ao *status quo*. A literatura, conforme Candido (2004, p.180), “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” A humanização, em tempos de crise social e de caos político, é necessária ao bem-estar do homem. O preocupar-se com o outro, o olhar com alteridade é algo que está em falta.

A Constituição Federal, incisos IV e V do Art.214 (2019, p.170) assegura: “IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País;”, ou seja, uma educação que não forme tão somente para a vida profissional, mas também para lidar com o outro, com as problemáticas da vida humana, com o senso de cidadania, visto que “a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrições dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão a mutilação espiritual.” (CANDIDO, 2004, p.186).

Ou seja, também se pode entender a literatura como instrumento de consciência social. É este o poder transformador gerado pelo ato de ler. Gerar a possibilidade de pessoas que vivem à margem, por exemplo, identificarem-se através da representação do cotidiano. Obviamente, precisamos ter em mente que a literatura não tem compromisso com a realidade e nem com as pautas sociais, porém, ao retratar a vida real com matizes de literariedade, com o trabalho estético das palavras, ao colocar o que Culler (1999) chama de linguagem em primeiro plano, os escritores causam, inconscientemente ou não, efeitos no leitor. As próprias *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* mencionam que:

Viver para o trabalho sem que esse signifique fonte de qualquer prazer; querer que a escola prepare apenas para enfrentar o sofrimento do cotidiano, principalmente para os não privilegiados, é, por um lado, resultado de uma poderosa e perversa máquina que parece determinar os caminhos a serem percorridos e, por outro, o determinante desses caminhos (2006, p.51).

Nada mais justo, ora, que oferecer a possibilidade de o aluno sonhar, viver, produzir, conhecer novos mundos pela literatura. O ensino das artes – engloba o nosso objeto de estudo – no ensino médio deveria ser uma forma de resistir à massificação e alienação do homem provocadas pelo sistema em que se encontra inserido.

2.3 ENTRE O CÂNONE, A FRUIÇÃO E O CONTEMPORÂNEO

Barthes ressalta a importância da fruição do texto na relação do leitor com a linguagem, é o que vai colocar em xeque as verdades pré-concebidas, a consistência das opiniões preconcebidas, as

informações requentadas e até gostos e valores são postos em xeque: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, 1987, p.22)

Para Rildo Cosson (2014, p.17), o importante no ato da leitura literária é a motivação em expressar o mundo por nós mesmos. E o faremos muito mais facilmente, se expostos à humanização pela literatura.

Ginzburg (2012, p.213) destaca que “Manuais não ensinam debates críticos, nem a debater interpretações. Por sua exigência de totalização unificadora, tendem à homogeneização, priorizando classificações, descrições e simplificações.” Percebe-se, a partir das palavras do autor, uma problemática. Esse fazer expositivo, maçante, catalográfico, não é literatura de fato. É um ensino biográfico e historiográfico. Literatura, em essência, é diálogo, é interação entre autor e leitor, mediada através da obra. O processo de construção e significação da obra literária, o real objeto do ensino de literatura, acaba passando despercebido frente às listas de obras literárias cobradas em vestibulares e às fichas avaliativas de leitura impostas por algumas escolas.

O ponto em comum na abordagem desses três autores é o entendimento da literatura enquanto prática dialógica e não massificadora. À medida que se aceita que deve haver um processo de letramento literário, conforme Cosson (2014), infere-se que este não ocorrerá momentaneamente, e exigirá do professor mediador técnicas de motivação e metodologias que despertem no aprendente o gosto pelo ato da leitura, de forma que isso se torne um hábito. Soma-se a isto o que expõe Barthes (1987), já que o processo de letramento literário deverá romper com paradigmas e estruturas preestabelecidos em nossas cabeças, o que possibilita a abertura de nossa mentalidade e, por conseguinte, o (re)pensar de nossos valores e crenças, sem que percamos a nossa essência. A literatura não se propõe a mudar radicalmente. Pelo contrário, a mudança está na agregação de experiências trazida pelo hábito de ler. Trata-se de uma atividade processual e que nos traz a possibilidade de dialogar com nós mesmos e com o mundo que nos cerca. Dessa forma, como conclui Ginzburg (2012), não será na sistematização exagerada provocada pelos manuais que ensinaremos uma fórmula mágica de humanização aos jovens leitores. Isso se constitui processualmente, nas práticas e nas vivências dos mesmos.

Outro ponto é o “como” fazer. Em parte, a metodologia expositiva do ensino os afasta do prazer pela leitura. Mas por que não tentar um processo de letramento literário a partir do que eles já conhecem? Retomamos a concepção de Cosson (2014, p.34), segundo a qual “[o] letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse da leitura dos alunos”. Apresentar textos contextualizados com a vivência e o cotidiano do aluno pode se mostrar como estratégia-chave para a motivação dos discentes do ensino médio quanto ao ensino de literatura. Ademais, a “distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e

manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores.” (CANDIDO, 2004, p.191). O processo de fruição, de contemplação do objeto estético literário, precisa se constituir de modo explícito. Daí a importância da leitura de textos condizentes com o cotidiano dos alunos. O ensino de literatura não pode se restringir, não deve se fechar em si mesmo. Todas as possibilidades devem ser exploradas. Tanto o cânone quanto o contemporâneo.

Bordini (1989, p. 26-27) defende o ensino de literatura em perspectiva comparatista, aproximando-o a outros objetos culturais, sejam textos literários, sejam textos fílmicos/musicais, o que certamente despertará um maior interesse do alunado ao ato de leitura, e conseqüentemente, um efetivo processo de letramento literário.

Quando propomos um ensino comparatista de literatura, abrimos a possibilidade de os alunos contraporem cenários e tempos distintos, confrontarem mentalidades e culturalidades cujas diferenças muitas vezes sequer são perceptíveis sem o auxílio de uma leitura crítica. Ler criticamente significa atravessar o limbo das palavras, e percorrer as entrelinhas, buscando para além da compreensão, interpretar e dialogar com visões de mundo distintas das quais fomos expostos por todo o nosso estágio de desenvolvimento. É nesse sentido que podemos despertar o tão discutido sentimento de alteridade em nossos alunos.

2.4 O “LUGAR” DA LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DE RELATOS

Quando pensamos no lugar destinado à literatura no nível médio da educação básica, podemos rememorar as palavras de Antunes, quando diz:

Com a queda do prestígio da literatura, observa-se o esforço de professores e instituições para manter a disciplina no currículo escolar. De um lado, há tentativas de instrumentalizá-la, isto é, de usá-la para outras finalidades, como o ensino da História, da cultura; de outro lado, de vinculá-la a outras formas de arte e conhecimento, como o teatro, a música, o cinema (ANTUNES, 2015, p. 6).

Como menciona o autor, a literatura acaba se tornando, metaforicamente, um cabo de guerra. Há os que tentam vinculá-la a outras disciplinas, como se fosse tão somente um instrumento de apoio, base para análises gramaticais e estilísticas, além das aulas de história e arte. Todavia, também há o interesse, conforme mencionado, na abordagem comparatista da literatura, em uma perspectiva dialógica, através das aproximações com outras formas de arte, buscando a (res)significação do objeto literário. Foi a partir do exposto que durante a XIV Semana de Letras do CPAN (Campus do Pantanal) da UFMS, propusemos um minicurso sobre metodologias do ensino de literatura a partir da abordagem comparatista, em que os

participantes refletiram sobre memórias literárias referentes às suas respectivas aulas de literatura no ensino médio. A partir dos relatos, aqui dispostos, anonimamente, empreendemos a tarefa de analisar, através das palavras-chave de maior frequência nos relatos, como se dá o ensino de literatura no ensino médio. Metodologicamente, optamos por dividir os relatos em dois quadros. No primeiro deles, sistematizamos narrativas de experiências não-motivadoras com a literatura do ensino médio por parte dos acadêmicos entrevistados:

Quadro 1 – Relatos referentes a experiências de discentes com práticas não-motivadoras de letramento literário na educação básica

Relato 1	No Ensino Médio, tive algumas boas experiências com a literatura, e outras que não foram tão boas. 1º aprendi sobre os movimentos literários, com minha professora que foi a única nos três anos do Ensino Médio. 2º não aprendi muito sobre as obras que eram tratadas em sala, tive que aprender a gostar de ler, para poder entender. Mas foi um período muito gratificante, apesar dos momentos não tão bons.
Relato 2	Bom, o ensino da literatura em minha escola não foi muito forte, lembro do professor passando no quadro datas e conceitos sobre os movimentos literários, porém no último ano o professor pediu para pegarmos algum livro na biblioteca e depois numa determinada data teríamos que falar sobre o livro. Lembro do professor ter citado alguns autores do trovadorismo e os conceitos de cada cantiga.
Relato 3	A minha aprendizagem sobre a literatura foi bem básica, fases como Realismo, Surrealismo, etc. O professor dividia a sala em grupo, e os alunos apresentavam sobre o tema. Obras que já ouvi falar: Dom Casmurro, Iracema e Memórias Póstumas de Brás Cubas.
Relato 4	Poucas leituras, estudava apenas características e nomes importantes, muita apresentação de seminário, não lia-se a obra, só comentava brevemente.
Relato 5	Leituras de fragmentos ou somente resumos de obras literárias; difícil acesso a obras clássicas de literatura; e a valorização de apenas obras clássicas e sem discussão das mesmas em sala de aula.
Relato 6	Durante o ensino médio, pelo pouco que me recordo da disciplina, a professora fazia bastante análise de textos fragmentados, como também pedia a leitura de algumas obras literárias das quais algumas foram peças de teatro. Porém a turma não lia as obras, apenas buscavam resumos na internet com análises prontas. Eu e minha dupla não fazíamos isso.
Relato 7	O professor dos últimos anos, E.M, era péssimo. Ele nos enrolava. Só lia o que estava escrito nas apostilas e não tinha didática.
Relato 8	Me lembro que quando eu estava no 3º ano do ensino médio, conheci uma professora por nome G.G., por sua vez, era uma excelente professora, porém os alunos não ajudavam em sua aula, eram muitos bagunceiro impedindo assim que ela ministrasse sua aula. Lembro que o único livro que ela nos deu foi Memórias póstuma de Brás Cubas. No entanto nos ensinou sobre os movimentos literários, romantismos, arcadismo, classicismo, e entre outros, mas somente contexto histórico, nunca nos trouxe referência de autores desses movimentos.
Relato 9	A literatura no meu ensino médio foi básica, não aprendemos nada, só gravamos datas de escolas literárias que na época nem sabia que se chamava assim, mas apesar de tudo isso, no meu último ano, tivemos uma professora na qual foi o meu único contato com a literatura, lendo “O auto da barca do inferno”.

Fonte: Elaboração dos autores, com base em relatos coletados

O relato 1 se mostra como sendo predominantemente negativo, visto que o autor confirma não ter aprendido muito sobre obras literárias, ou seja, sobre a construção textual e de sentido, das obras literárias. O ensinado foi a abordagem de movimentos literários, a qual Luperini (2000, apud Antunes, 2014, p.10) denomina abordagem baseada na “*centralidade do autor*, com ênfase no estudo da pessoa biográfica e histórica ou mesmo da personalidade artística, o que corresponde ao método historicista, baseado no estudo diacrônico da literatura.”. Não há uma problematização dos múltiplos sentidos sociais configurados no texto literário, a abordagem está restrita a um fazer mecanicista e biográfico, voltado a

uma catalogação de dados que será menos aproveitável ao aluno, no tangente ao processo de letramento e humanização, assim como para a sua formação enquanto cidadão crítico.

A repetição da expressão “movimentos literários” na segunda exposição, associada à expressão “datas e conceitos” é extremamente problemática, se pensarmos a real função da literatura enquanto objeto humanizador e formador do senso crítico. Quando o autor deste relato explica que precisou retirar livros da biblioteca, inicia a expressão com o pronome indefinido algum, indicando valor impreciso e indeterminado, como se o espaço destinado à leitura em sala de aula fosse indiferente e secundário. O que a narrativa explicita é que por vezes faltam critérios, ou especificidade, na escolha do texto literário a ser lido. A abordagem, via quadro-negro, por meio de datas e conceitos, retoma o que Coutinho (1975, p.118) considera como exposição panorâmica e cronológica, em um fazer expositivo e mecanicista.

A partir do terceiro relato, percebemos um novo “velho” problema: a abordagem superficial no ensino da literatura. A prática do professor, segundo o depoimento, foi simplesmente dividir a turma em grupos, e conduzi-los à apresentação de obras literárias canônicas. Um fazer que exige muito mais preparo. A divisão de grupo necessita ferramentas e orientações muito precisas para que os alunos possam conduzir uma leitura coletiva. Bem orientada, a prática pode suscitar interessantes debates, mas apenas como fuga do tradicional não cumpre o papel de mediação, como podemos comprovar no excerto. O depoente cita Realismo (escola literária) e Surrealismo (movimento artístico) como itens de uma mesma categoria, comprovando não ter domínio sobre o assunto que compõe o currículo do Ensino Médio. Também admite não ter lido os livros, listados como canônicos, quando diz “obras que já ouvi falar”.

Outro fator que fica evidente no depoimento é a falta de paixão pela leitura por parte do professor. Quando o professor exercita o processo de leitura, ele consegue estimular o seu aluno, porque consegue demonstrar os efeitos causados por ela em si mesmo. Quando o professor não apresenta um arquivo individual de leitura, não pode esperar que o aluno desenvolva uma leitura autêntica resultante das capacidades e atividades pessoais do sujeito que lê. Ou seja, o estudante é fruto de um tipo de leitura que controla o processo de percepção que reforça a tradicional aceitação da interpretação imposta.

Daí a necessidade, rememorando Cosson (2014), de conduzir um processo de letramento literário desde cedo, que se inicie com aquilo que o aluno quer e está habituado a ler, para que, a partir da identificação, gere-se o gosto gradativo pela leitura literária e o sujeito seja capaz de articular o conhecimento, fazer conexões com diferentes códigos culturais que permitam ao professor definir uma metodologia além dos círculos tradicionais empregados no ensino/aprendizagem da compreensão leitora.

As memórias literárias do discente escritor do texto 4, embora de poucas palavras, são reveladoras. A expressão “apenas características e nomes importantes”, iniciada pela conjunção de valor restritivo, indica, por conseguinte, uma limitação do que é ensinado, ao passo que o advérbio “muita”,

iniciando a seguinte expressão “muita apresentação de seminário”, revela uma intensidade maçante do método de ensino.

Este é um ponto de convergência entre os relatos 3 e 4, a apresentação de seminários à exaustão sem que se (res)signifique o que está lendo. Isso prejudica o processo de letramento literário, já que a leitura acaba se retendo no nível superficial, da compreensão textual e das informações expositivo-objetivas. Nas palavras do acadêmico, o professor “só comentava brevemente”, utilizando o advérbio “só”, no sentido de explicitar que a abordagem fundamental, de leitura e análise de obras, era extremamente superficial.

Segundo os pressupostos centrados no enfoque da Teoria da recepção de texto, a leitura requer uma análise das condicionantes e demais fatores que interveem nos processos de compreensão e interpretação formuladas nas expectativas e inferências. O mediador de leitura precisa realizar atividades específicas para a formação do indivíduo. São necessárias iniciativas didáticas que permitem concatenar níveis linguísticos, estilísticos e literários com as habilidades básicas receptivas e produtivas. A leitura literária é multidisciplinar e multicultural e enfatiza o caráter da transversalidade do ato comunicativo. Requer, conseqüentemente, a ativação do intertexto do receptor, a intervenção de saberes e habilidades que o aluno possui, estratégias de observações e percepções entre produções literárias e orais para que os alunos de ensino médio consigam apresentar, de fato, um seminário e torná-la uma atividade agradável.

A quinta narrativa, ao mencionar fragmentos e resumos, especifica uma abordagem que opta pelo recorte do objeto estético literário. Além disso, traz à baila a hipervalorização do cânone, combustível para o fato de que “com os estilos de época se está construindo uma “gramática” normativa da literatura para substituir a gramática normativa da língua no ensino de Português e Literatura.” (CORDEIRO GOMES, 1976, p.141). A literatura acaba por adquirir um caráter tão prescritivo quanto o da gramática normativa, em um fazer extremamente objetivo, que retira a materialidade e a subjetividade necessária ao objeto literário. Por fim, o depoente remete ao difícil acesso às obras clássicas. Esse é um problema grave, e alguns alunos já têm consciência disso. Como acessibilizar a leitura para todos, se nem todos possuem as mesmas condições de acesso? Um paradoxo.

Nas palavras de Candido (2004, p.186), “O que há de grave numa sociedade como a brasileira é que ela mantém com a maior dureza a estratificação das possibilidades, tratando como se fossem compreensíveis muitos bens materiais e espirituais que são incompreensíveis.” Restringe-se o ato de ler. Em se tratando do ensino público, a maioria não lê porque não lhe é ofertada essa chance. Este é mais um entrave a se considerar no processo de letramento literário, ao qual os alunos do ensino médio deveriam estar expostos.

O relato de número 6 traz à tona outras falhas no processo de ensino de Literatura. A análise de textos fragmentados se mostra uma constante, já tendo aparecido, sobretudo, nos relatos 3 e 4. Temos,

aqui, uma relação antitética. Muitos textos fragmentados para leituras esparsas de obras literárias. Ou seja, o recorte do objeto literário sem que haja um processo de significação. Além disso, os alunos terminam por pesquisar análises prontas na internet, resumidas, sem que se reflita sobre o que se lê, porque, obviamente, não se leu.

Essa prática contraria os princípios de recepção de textos propostos por W. Iser, em que se presume que o leitor recorre a um esquema lógico que permite integrar as informações textuais dentro de um marco de coerência de distintos saberes que são ativados em função de intervenções e estratégias, segundo o que requer o texto, de modo a realizar atividades cognitivas que conectam o processo da leitura com conhecimentos anteriores. Nesse caso, tudo fica fragmentado.

É importante mencionarmos que, como demonstrado no relato 7, por vezes, o aluno possui consciência sobre o processo de ensino-aprendizagem. Neste excerto, o aprendente critica a didática do professor, no tocante a “um conjunto de ações para articular muitos conhecimentos que o professor possui para poder atender tarefas fundamentais de mediação entre tais conhecimentos e a escolarização de crianças, jovens e adultos;” (MARIN, 2011, p.18). Ou seja, detecta-se a falta de uma articulação de conhecimentos e práticas por parte deste professor. A sua metodologia se restringe ao sistema apostilado, o que se reflete no que Zilberman (1988, p.111) considerou como “O livro didático concebe o ensino de literatura apoiado no tripé conceito de leitura-texto-exercício”. Isso gerou no aluno uma indiferença para com a disciplina, conforme denuncia em seu relato.

Retomando as palavras de Garcia (1999), sobre a indisciplina escolar, podemos comprovar, a partir da leitura do oitavo fragmento, ser este um problema que afeta sobremaneira as aulas de literatura. Vemos que, apesar da boa iniciativa da professora, a turma não lhe possibilitava um ambiente propício às questões de leitura. Investiu-se muito em abordagens histórico-expositivas, relegando a análise e interpretação do texto literário a um plano secundário, o que naturalmente seria de primeira ordem.

O relato 9, por fim, revela uma abordagem mínima do texto literário, apenas no último ano do ensino médio, com um texto da literatura portuguesa. Em geral, o discente esteve condicionado à aprendizagem mecanicista de escolas literárias, através de dados biográficos, o que se revelou uma constante em diversos relatos analisados. Já não é novidade a necessidade da seleção de textos literários de acordo com critérios específicos que estimulem o gosto pela leitura por parte do jovem leitor literário. “O primeiro passo para a formação do hábito da leitura é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele.” (AGUIAR, BORDINI, 1988, p.18), o que gerará a aproximação, e, por conseguinte, uma possível identificação com o que se lê.

No quadro a seguir, por sua vez, encontram-se listadas experiências motivadoras com a literatura do ensino médio, expostas pelos acadêmicos de Letras entrevistados.

Quadro 2 – Relatos referentes a experiências de discentes com práticas motivadoras de letramento literário na educação básica

Relato 10	Me lembro bem da Literatura no Ensino Médio que o Professor V... explicava sobre o conto da cigana no deserto. E outro foi um debate sobre a história do livro uma noite na taverna onde por incrível que pareça todos participaram.
Relato 11	No ensino médio tive bons professores de literatura, me recordo de uma professora que pediu para lermos “Auto da barca do inferno” e separou a sala em dois grupos. Após a separação ela pediu para elaborarmos um teatro da mesma, foi algo bem legal e que todos os alunos participaram inclusive os que eram considerados “bagunceiros”. É claro que nem todos tinham a mesma visão, alguns preferiam focar somente nas escolas literárias, mas davam uma boa aula.
Relato 12	No ensino médio, na disciplina de Literatura, me lembro que era mais voltado para o estudo dos períodos literários, liamos os textos, logo fazíamos análises junto com o professor, havia pequenos comentários e a aula sempre era encerrada com um poema em relação ao tema em questão.
Relato 13	Me recordo de uma professora que levava livros para sala de aula. Eram livros bastante diversificados em questões de conteúdo (até mesmo por serem de acervo pessoal). Ela reservava uma aula para que pudéssemos escolher e começar a ler. Era nos permitido levar o livro para casa. Quanto a outros professores só me recordo do ensino de escolas literárias, períodos, datas etc.
Relato 14	Meu ensino médio foi legal, acho que poderia ter sido melhor mas, tudo bem, teve alguns professores maravilhosos. A professora de literatura teve um papel muito importante em minha vida, ela fez com que eu gostasse de ler livros, viajar através das palavras, foi muito gratificante para o meu processo de vida, para meu conhecimento. E hoje estou aqui fazendo faculdade de letras, e me sinto muito feliz, mesmo que por algumas vezes eu tenha tido vontade de desistir.

Fonte: Elaboração dos autores, com base em relatos coletados.

A décima narrativa analisada demonstra a importância dos debates nas aulas de literatura e da abertura ao diálogo, de modo que os alunos possam se expressar. Isso certamente aumenta os níveis de envolvimento com a leitura literária, já que “A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos.” (COSSON, 2014, p.17). Mas e quando não há possibilidade para o diálogo saudável em sala de aula? Tal situação está exposta no relato 11, o qual levanta uma reflexão importante para o ensino de qualquer disciplina na educação básica. Como lidar com alunos indisciplinados?

Garcia (1999, p.104), em seu estudo sobre indisciplina escolar, atribui várias causas para o problema que, ora é externo à escola e ora interno: As causas encontradas no interior da escola, por sua vez, incluem o ambiente escolar e as condições de ensino-aprendizagem, os modos de relacionamento humano, o perfil dos alunos e sua capacidade de se adaptar aos esquemas da escola. Assim, na própria relação entre professores e alunos habitam motivos para a indisciplina, e as formas de intervenção disciplinar que os professores praticam podem reforçar ou mesmo gerar modos de indisciplina.

Faz-se necessário repensar os métodos e as técnicas de ensino, em um contexto que privilegie o aluno, e não somente o professor-expositor ou o processo de ensino-aprendizagem por si só. Os três são atores sociais que transformam o panorama escolar em um conjunto educacional eficaz e efetivo. Nesse sentido, a professora mencionada no relato 11 conseguiu a adesão inclusive dos alunos “indisciplinados”, em um processo que vai além da integração. Um processo que promove a inclusão. O direito à educação, aqui materializado na leitura literária, foi, ao menos, por um instante, em um ponto específico do universo

escolar, realizado com plenitude. O método lúdico, através do teatro, mostrou-se eficaz no processo de letramento literário proposto pela docente, contrapondo-se com a situação da docente mencionada no relato 8, em que, segundo o narrador, a mesma não conseguia sequer explicar o conteúdo, pois a indisciplina escolar era um problema frequente.

Um ponto interessante e a se considerar no relato 12, por exemplo, é a não utilização do texto como pretexto, ou seja, aquele trabalho que “se orienta pela noção, absolutamente equivocada, de que uma das funções da leitura escolar é o aumento do vocabulário.” (LAJOLO, 1993, p.56). A pesquisadora ressalta que devemos nos atentar aos aspectos da plurissignificação do texto poético, ou seja, os aspectos intrínsecos à construção e ao estilo do texto literário, materializado nas análises e nos comentários exemplificados no relato acima. O professor foi além dos limites da superficialidade do texto, propondo a produção de sentidos e dessa forma, ser apreciado. Lajolo conclui que a cada novo texto com que se defronta, o aluno pode vivenciar de forma crítica a atitude de sujeito, não só de sua linguagem, mas de uma teoria e uma história da literatura de seu povo. A não ser assim, a literatura não cumprirá sua função maior no contexto, se não da escola, ao menos da formação do indivíduo livre.

Observamos, a partir da percepção do depoente do texto 13, que uma pequena fração de professores do seu contexto de formação literária trouxe a leitura de fato à sala de aula. Grande parte de seus professores trabalhava com a abordagem expositiva de ensino de literatura, a partir de escolas literárias. Mas ele se recorda justamente da professora que levava livros de seu acervo pessoal para a sala de aula. Algo que, decididamente, fez a diferença na formação desse discente. Cabe uma reflexão, também, sobre a escolha do que se lê. A professora forneceu autonomia para que os educandos pudessem realizar a seleção das obras literárias que mais lhe apeteassem, em consonância com o exposto em Paulino (2004, p.56), tendo-se em mente que “A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres.”

O caráter libertário e humanizador da leitura literária, conforme expôs Antônio Candido (2004), em *O direito a literatura*, está materializado no relato 14. A importância da professora citada para a vida do discente escritor do relato foi extrema, tendo em vista que o mediador, enquanto docente, promoverá o cotejo entre o patrimônio de cada leitor com o patrimônio social, histórico, político do grupo ou do público com o qual interage, considerando que a obra literária é igualmente esse outro sujeito em que o jogo entre o individual – a criação e a inovação – e o coletivo, traduzido pelos códigos estéticos, ideológicos, tradicionais e canônicos, expõe-se a cada momento em que se dá o contato com ela. (ZILBERMAN, 2017, p.36)

Neste caso, foi despertado o gosto pela leitura, através do contínuo processo de letramento literário, partindo da fruição, ou seja, da leitura significativa e contemplativa do objeto estético literário.

É necessária essa postura dessacralizadora do que é literatura, de forma que seja acessível ao aluno tanto o cânone quanto o contemporâneo. E que o aluno, a partir de sua vivência de mundo, possa ler aquilo que lhe causa sensações diversas, positivas, negativas ou reflexivas, sempre levando em consideração a relevância daquele texto literário para a sua vida, e para o seu processo de humanização enquanto cidadão do mundo. Tanto o leitor que pretende finalidades lúdicas com a leitura, como o que busca informação ou documentação do que lê, vão formular hipóteses e expectativas e resolvê-las em inferências de pré-compreensão necessárias para o avanço da leitura. O domínio das estratégias de leitura é condição imprescindível para a aprendizagem e o que vai conferir autonomia ao leitor.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos relatos elencados neste artigo sinaliza dificuldades no ensino/aprendizagem de literatura no ensino médio. O estudo evidencia o baixo nível da compreensão dos alunos e as dificuldades por parte do professorado para a ministração das aulas. Apesar das diversas propostas teóricas e práticas existentes, as escolas seguem repetindo os modelos antigos que não estimulam os alunos. A abordagem evidenciou alguns problemas recorrentes nos relatos dos acadêmicos, como por exemplo, a seleção de textos literários partindo do cânone, ao contrário do que propõe os estudos de letramento literário com utilização primeiramente de obras literárias contextualizadas com o cotidiano do discente, criando estratégias para o avanço nos níveis de leitura. Além disso, pôde-se perceber o quanto a indisciplina escolar é fator recorrente nos depoimentos e, conseqüentemente, nas aulas da educação básica, o que acaba por prejudicar a sequenciação gradual e progressiva necessária ao processo de letramento literário, bem como a possibilidade de leitura em sala de aula, o que pode contribuir para as competências leitoras dos estudantes.

Há, ainda, falta de uma didática apropriada por parte do professorado, nas escolhas dos textos, restringindo as aulas de literatura à leitura do sistema apostilado, sem oferecer ao alunado, muitas vezes, construções de maior valor estético-literário. A função da didática da leitura não é apenas ensinar, mas também contagiar. Cada livro utilizado envolve conceitos que geram uma trama dinâmica para propostas de estudos. Cabe ao professor promover o diálogo com o autor e, a reflexão sobre: o que sabemos sobre o assunto? Qual o papel da literatura na realidade social? O texto não pode ser apenas um objeto para se analisar, mas também uma voz para se escutar.

Outro fator que incomoda é o ensino por “recorte”, ou seja, a fragmentação dos textos literários, de modo a simplificar o processo de significação do objeto literário. Isso tem impacto em ações dos alunos, como descrito em um dos relatos, através de pesquisas simplificadas por meio de resumos obtidos via internet. Como assegura Iser (1996), sobre os efeitos da leitura, a experiência com um texto não se

resume ao ato de ler, ela está relacionada com a estética e a ética e pode produzir muitos efeitos se houver condições adequadas com o tempo, lugar, espaço. O contrário disso é um experimento.

Utilizar um texto como pretexto, conforme definição de Lajolo (1993), ou seja, de base para análises gramaticais e de outras disciplinas, que não a própria literatura, tem sido fator de desestímulo. Colomer (2005, p. 44) afirma algo adequado para este tópico ao chamar para o fato que “não se ensina literatura para que todos os cidadãos sejam escritores, mas para que nenhum seja escravo”¹. A literatura não pode exercer o papel preponderante de formação linguística e sim o de formação literária.

Uma metodologia recorrente tem sido a utilização dos seminários. O aluno não se sente motivado a ler o cânone, por exemplo, porque, em uma relação direta com o segundo tópico, não tem grande identificação com este. E o seminário enquanto um recurso “forçado”, não vai despertar o prazer pela leitura literária tão facilmente. Dentro das normativas da ABNT não encontramos recomendação de ‘Seminário’ como ferramenta apropriada para alunos do ensino básico, ele possui uma sistemática que não carece da leitura como ponto de partida e sim como relação de dados do entorno.

O último ponto que caracteriza a dificuldade do ensino de literatura, observado nos relatórios, foi a leitura de um livro qualquer, somente para constar que foi promovida uma leitura literária. É importante que o aluno saiba por que aquele livro foi escolhido para ele, que papel tem em sua formação e por que deve ser lido naquele momento, considerando também que em determinadas situações o professor pode permitir que o aluno faça parte do processo de seleção das obras literárias para leituras.

É compreensível, por razões similares, que retomemos situações vistas pelos discentes como positivas, ou pelo menos o que foi considerado produtivo no ensino médio, sem deixar de ressaltar que os participantes entraram recentemente no Curso de Letras, o que ainda não garante conhecimento suficiente para julgamento das ações. Apenas estamos tomando o depoimento como práticas possíveis, embora haja emissão de juízo de valor por parte de alguns deles.

Em diversos relatos, foram extremamente bem-vistos pelos discentes os debates sobre obras literárias específicas, em que a participação de todos os aprendentes é estimulada de alguma forma. Além destes, também foram bem avaliados trabalhos em grupo e apresentações lúdicas, como a representação teatral de obras literárias, que estimulam o lado criativo dos alunos, despertando-lhes o senso de humanização tão pregado por Candido (2004). Isso inclui a apresentação de poemas, ou contos, dentre outros gêneros literários, voltados ao conteúdo da aula, sem que se prenda à abordagem cronológico-histórica de escolas literárias. Ou seja, refazer o processo de historiografia literária através do próprio texto literário, o que dará mais sentido à prática de leitura literária.

¹ “No se enseña literatura para que todos los ciudadanos sean escritores, sino para que ninguno sea esclavo (COLOMER, 2005, p. 44)

Outra prática relevante na formação do leitor literário é o estímulo do professor para que o aluno possa escolher os livros que queira ler, de acordo com a sua vivência de mundo e possíveis identificações, desde que, concatenados ao processo de letramento literário, respeitando as fases de leitura propícias.

Por fim, há de se ressaltar a missão social do professor enquanto mediador entre o aluno e o livro. Conforme descrito em um dos relatos, o professor pode tocar um aluno em específico, transformando-lhe a vida de alguma forma. O gosto pela leitura é progressivamente adquirido, e o professor de literatura acaba por exercer essa função primordial, dentro do ambiente escolar, na aquisição do conhecimento imaterial, porém humanizador e formador de senso crítico.

É perceptível a existência de mais pontos negativos no ensino de literatura, segundo os acadêmicos de Letras participantes da experiência, do que positivos. Porém, esse é um processo que está cada vez mais aberto a modificações. Metodologias como as de Bordini (1989), utilizando-se da abordagem comparatista de textos literários clássicos e contemporâneos, em consonância com o que expõe Cosson (2014), sobre iniciar o processo de letramento literário a partir do que o aluno está habituado a ler, tem encontrado cada vez mais ressonância em salas de aula. Entretanto, constata-se que um dos problemas para o professor em sala de aula é o de criar situações favoráveis à experiência vital com a literatura, o que implica diminuir essa distância entre o objeto literário e a vida do discente, estreitar essa relação entre realidade e ficção, e aproximar a sua experiência de viver com o viver que o confronta, que o move, que o questiona e que o fará um cidadão.

Podemos concluir, pelos teóricos aqui mencionados, que o desenvolvimento humano e o crescimento pessoal passam pela literatura e esta deveria ser um direito de todos. Igualmente, a prática do professor por meio de intervenções, de mediações, de criação de estratégias para mediar a leitura, pode ser o único meio de se produzir experiências vitais de leitura na vida de muitos cidadãos brasileiros.

Os resultados deste trabalho põem em relevo as práticas motivadoras e não-motivadoras para a leitura literária a partir da nossa intervenção. O objetivo é promover outros debates e assegurar que a educação possa melhorar sua qualidade se conseguirmos um maior acesso à linguagem escrita, posto que é uma ferramenta cognitiva fundamental para acessar o conhecimento e à compreensão das relações existentes entre o mundo natural e o mundo social e que são elementos substanciais para a construção de uma identidade e de pertencimento.

4 REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ANTUNES, Benedito. O ensino da literatura hoje. *Revista FronteiraZ*, n° 14, julho de 2015.

- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Ed. Perspectiva S.A., 1987.
- BORDINI, Maria da Glória. *Guia de leituras para alunos de 1º e 2º graus*. Centro de Pesquisas Literárias. Porto Alegre: PUCRS/Cortez, 1989.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil* [recurso eletrônico]. — Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2019. 577 p. Atualizada até a EC n. 105/2019.
- BRASIL. Orientações curriculares para o ensino médio. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio ; volume 1).
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2ª ed., 5ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2014.
- COUTINHO, Afrânio. *O ensino da literatura*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1975.
- CULLER, Jonathan. O que é literatura e tem ela importância: In: *Teoria literária: uma introdução*. Trad. Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda. 1999.
- GARCIA, Joe. Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *R. paran. Desenv.*, Curitiba, n.95, jan./abr. 1999, p. 101-108.
- GINZBURG, Jaime. O ensino de literatura como fantasmagoria. *Revista da ANPOLL (Impresso)*, v. 1, p. 209-222, 2012.
- GOMES, Renato Cordeiro. A literatura no ensino de 1º e 2º graus. In: *Cadernos da PUC/RJ. Série Letras e Artes*: Rio de Janeiro, 1976.
- ISER, Wolfgang. *O Ato da Leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kreschmer São Paulo: Ed. 34, 1996.
- LAJOLO, Marisa. O texto como pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1993, p.51-62.
- MARIN, Alda Junqueira. Didática geral. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. *Caderno de Formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 16-32, v. 9.
- PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17, núm. 1, 2004, pp. 47-62. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.
- ZILBERMAN, Regina. Leitura na escola – entre a democratização e o cânone. *Revista Literatura em Debate*, v. 11, n. 21, p. 20-39, jul./dez. 2017.

Title

Literature of high school in the voices of letter academics: an experience report.

Abstract

In this article, we present the perceptions of scholars of Letters, regarding their experiences with literature classes in high school. To this end, we consider the theoretical contribution of the theories of Literature Teaching and Literary Letters, in order to confront classical and current perspectives, and to give voice to those who most need a critical formation as literary readers, the former students and future teachers: trainers of generations of critical readers. With this research, we aim to bring out methodological successes and gaps from the worldviews of future teachers of language and literature, visions that are based on their experience and their school formation. By contrasting motivating and non-motivating practices in high school literature classes, from the analyzed reports, we conclude that there is a great divergence between pedagogical practices in the classroom and what is advocated by the theories of teaching literature. Of the fourteen accounts analyzed, nine are negative literary memoirs. Only five interviewees pointed out positive memories of High School Literature classes. In addition, this work reinforces the importance of the teacher as a motivator / mediator of the practice of reading by young citizens in training, aiming at a continuous critical literacy process.

Keywords

Teaching Literature; Literary Literacy; Experience report.

Recebido em: 24/11/2020.

Aceito em: 29/03/2021.