

MODELOS DE ENSINO DE LITERATURA E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES DE LÍNGUAS

*LITERATURE TEACHING MODELS AND THEIR IMPACTS ON THE FORMATION OF
FUTURE LANGUAGE TEACHERS*

Andressa Jove Godoy¹
Fernando Stanzione Galizia²

Resumo: Este artigo é resultado de uma pesquisa que investigou os impactos causados à concepção de ensino de literatura de licenciandos em letras pelos modelos de ensino de literatura que compuseram seus percursos formativos na educação básica e no ensino superior. Para isso, foi desenvolvida sob o método de estudo de caso e com uso de entrevista como método de construção de dados. Foi possível constatar pela análise de dados que os entrevistados tiveram aulas de literatura na educação básica e na graduação pautadas pelo modelo historiográfico. Os dados demonstraram ainda que, apesar de criticar esse modelo, o curso de licenciatura em letras não só o adota, como também não proporciona momentos de reflexão crítica que propiciem ao licenciando embasamento para a adoção de outros modelos. Por fim, foi possível concluir que os entrevistados gostariam de adotar outro modelo de ensino em sua prática profissional.

Palavras-chave: Modelo de ensino de literatura. Abordagens de ensino. Formação de professores.

Abstract: This article is the outcome of a research that investigated the effects exerted on the literature teaching conception of language and literature undergraduate students by the literature teaching models that composed their education paths both in basic and in higher education. For that purpose, it was developed in accordance with the case study method and used interviews as data construction method. Based on the analysis of data, it was possible to confirm that the literature classes of the interviewees, both in basic education and in the undergraduate program, were based on the historiographic model. The data also indicated that, although they criticize this model, the language and literature undergraduate programs not only adopt it, but also fail to offer time for critical reflection, which provides undergraduate students with a basis for the adoption of other models. Finally, it was possible to conclude that the interviewees would like to adopt a different teaching model in their professional practice.

Keywords: Literature teaching models. Teaching Approaches. Teacher education.

Introdução

Este artigo retrata uma pesquisa que teve como objetivo principal investigar os impactos do ensino de literatura durante o percurso formativo na universidade e na educação básica nas concepções de ensino de literatura de licenciandos em letras. A pesquisa foi realizada com alunos

¹ Mestranda em estudos editoriais pela Universidade de Aveiro – Portugal.

² Doutor em Educação. Professor adjunto da Universidade Federal de São Carlos.

concluintes do curso de licenciatura em letras de uma Universidade Federal da região sudeste do país³, conforme metodologia descrita mais pormenorizadamente no tópico ‘Como foi realizada’.

Os dados, demonstrados no tópico ‘Os resultados’, foram analisados de forma a contemplar os objetivos específicos da pesquisa: verificar quais modelos de ensino de literatura os licenciandos-participantes tiveram na educação básica; quais modelos de ensino de literatura eles tiveram na educação superior; e quais as concepções de ensino de literatura os licenciandos possuíam no momento próximo à conclusão do curso de formação inicial de professores de línguas, as quais reverberariam em sua prática profissional, já realizada ou futura

A análise desses dados foi realizada à luz dos conceitos de modelos de ensino de literatura apresentados por Cosson (2018), Leahy-Dios (2004) e Paulino e Cosson (2009), conforme pode ser verificado no tópico ‘Os conceitos importantes’. Com base no embasamento teórico apresentado e nos dados produzidos e analisados, foi possível a elaboração de considerações assentes ao objetivo da pesquisa, conforme demonstrado no último tópico, ‘As reflexões’.

Os conceitos importantes

Segundo Leahy-Dios (2004), os processos de ensino e de aprendizagem da literatura e da leitura literária como disciplina curricular são sustentados “por um triângulo interdisciplinar composto da combinação assimétrica de estudos da língua, estudos culturais e estudos sociais” (p. XX⁴). A autora aponta para a variabilidade do enfoque dado a cada um dos vértices desse triângulo a depender da ideologia dominante, que, conseqüentemente, mudará a abordagem escolar da literatura, tanto em aspectos socioculturais, quanto político-pedagógicos.

Leahy-Dios (2004) sustenta que, no Brasil, esse triângulo interdisciplinar que rege a educação literária “tem seu ápice oscilante entre a ênfase acrítica ao saber historiográfico e ao treinamento linguístico”, de modo que a “literatura como expressão artística da cultura do povo e da nação brasileira é o aspecto ignorado do triângulo” (p. 183), o que justifica a adoção majoritária do modelo de ensino de literatura chamado historiográfico nas escolas do país.

Paulino e Cosson (2009, p. 70-1) criticam esse modelo principalmente por ele abordar o que chamam de “biografismo” e “historicismo monumentalista” como tópicos principais do ensino e da aprendizagem de literatura. Essas temáticas, ainda segundo os autores, dão tons de “elitismo

³ Optou-se pela não identificação da instituição onde a pesquisa foi realizada como forma de preservação de seus participantes.

⁴ Algumas citações da obra de Leahy-Dios (2004) foram retiradas de elementos pré-textuais, de forma que sua paginação é marcada, assim como no livro, em algarismos romanos.

cultural de fachada, de almanaque, em que o conhecimento é aprendido sem integrar-se às vidas dos alunos enquanto sujeitos” (*Id. Ibid.*).

Segundo Cosson (2018), as práticas do modelo historiográfico de ensino de literatura são caracterizadas, principalmente, por: abordar apenas o que é chamado de literatura pelo professor ou pelo livro didático; privilegiar as interpretações de texto trazidas por esse material, usualmente feitas a partir de excertos incompletos; e se pautar em atividades extraclasses, constituídas de resumos, fichas de leituras e debates em sala de aula, cujo o objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras.

Em oposição a esse modelo, o autor (COSSON, 2018) defende que é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva e sistemática dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria e a história literárias, tendo em vista que “a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada” (p.26-7).

Leahy-Dios (2004) vai ao encontro dessa defesa ao denunciar que a escola não pode ser aceita como um local de práticas de “transmissão rígida do saber e da cultura” ou de “despejar de relatos ou fatos sobre o educando” (p. 168), propondo que os modos de se ensinar e se aprender literatura sejam revistos de forma que o poder entre docentes e discentes sejam compartilhados “democraticamente na busca de interpretações significativas do artefato literário, oferecendo leituras variadas e de real significado multicultural” (p. 169), fortalecendo, assim, a “construção problematizada de um saber literário-pedagógico” a partir do contato do conhecimento de professor e aluno, evitando que as únicas vozes consideradas em aula de literatura sejam o do “mestre” e o do livro didático, responsáveis por influenciar a compreensão do aluno.

Uma proposta de nova abordagem que contempla esses objetivos do ensino da literatura é o letramento literário, definido por Paulino e Cosson (2009, p. 67) “como o processo de apropriação da literatura enquanto construção de sentidos”. Os autores argumentam que a adoção dessa perspectiva pressupõe que a aprendizagem de literatura seja vista “como um estado permanente de transformação, uma ação continuada” (*Id. Ibid.*) e não uma habilidade adquirida ou um conhecimento mensurável, com início e fim na escola e sem caráter subjetivo.

Ainda segundo os teóricos, esse processo de apropriação da literatura se daria por meio de “dois grandes procedimentos”, inerentes um ao outro: a interação verbal intensa demandada pela literatura e o “(re)conhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo” pela experimentação literária (PAULINO, COSSON, 2009, p. 60-70).

A partir desse modelo, espera-se que a educação literária seja constituída de modo relevante com “objetivos, métodos e formas de avaliação coerentes com o processo de construção de

conhecimento, utilizando a leitura, análise e interpretação do literário como meio de educar cidadãos” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 7) e, com isso, possa “oferecer meios de resistência às tendências desenraizadoras consequentes à domesticação acrítica, dando voz àqueles que foram silenciados na criação e desenvolvimento das culturas sociais” (p. 176).

Considerando as características, pressupostos e práticas particulares dessas duas possibilidades teóricas de modelos de aulas de literatura, nomeadamente a historiográfica e o letramento literário, a pesquisa estabeleceu parâmetros para a análise dos relatos dos participantes sobre suas aulas de literatura na educação básica, no ensino superior e em sua prática profissional, realizados de acordo com a metodologia descrita a seguir.

Como foi realizada

Tendo em vista os objetivos, foi considerado adequado que esta investigação se realizasse sob os moldes do método de estudo de caso, de cunho descritivo qualitativo (MINAYO, 1994). Em consonância à escolha do método de investigação, a construção do corpus de estudo foi realizada principalmente por meio de entrevistas semiestruturadas (SCOTT; USHER, 1999, COHEN e MANION, 1994, LÜDKE, 1986).

As entrevistas em si foram realizadas e os sujeitos foram elegidos por meio do atendimento a um convite aberto e selecionados de acordo com os critérios pré-estabelecidos para a escolha de entrevistados, que foram: dois licenciandos concluintes, um atuante como professor e outro que nunca teve a oportunidade de atuar como professor fora dos contextos universitários, como estágio e programas de extensão. É importante ressaltar que as entrevistas realizadas foram registradas em gravações de áudio e transcritas, a fim de manter a idoneidade dos dados e da análise⁵.

Após transcritos, os dados construídos com as entrevistas foram categorizados (BARDIN, 2004). Para a realização dessa etapa, contou-se com o auxílio do webQDATM, software de análise qualitativa de dados.

Para a realização das averiguações e reflexões propostas na pesquisa, os dados identificados e registrados por meio das entrevistas foram confrontados com as conceptualizações dos modelos de ensino. Para essa reflexão dialógica, foi utilizado como base o referencial teórico adotado que versa sobre essas questões, conforme apresentado anteriormente neste texto. Os dados construídos com a entrevista, bem como as suas análises, são expostos e explorados no tópico seguinte.

Os resultados

⁵ Esta pesquisa cumpre as normas éticas em pesquisa e foi aprovada pelo Comitê de Ética da instituição de ensino na qual foi realizada.

As informações produzidas com as entrevistas realizadas abordaram assuntos que viessem a colaborar para o reconhecimento dos modelos de ensino que orientaram as aulas de literatura as quais os participantes da pesquisa participaram, ou como estudantes, ou como professores.

Como também já mencionado no tópico anterior, esta pesquisa contou com dois participantes. Ambos são alunos do último ano do curso de licenciatura em letras e realizaram toda a sua formação na educação básica em escolas da rede pública. José Carlos⁶ já trabalha como professor de literatura de um colégio particular desde o terceiro ano da graduação, enquanto Marcos⁴ ainda não atuou como docente fora do contexto de formação universitária.

Os dados construídos a partir das entrevistas foram segmentados de acordo com a sua relação ou com a educação básica, ou com a superior, ou ainda com a prática profissional, modelo organizacional pelo qual eles são apresentados e analisados seguidamente neste texto.

A literatura na educação básica:

Ao tratar das aulas de literatura na educação básica, os dois entrevistados reportaram que as consideravam escassas ou inexistentes, tendo em vista que, no pouco tempo que era reservado para o seu tratamento, não havia uma prática verdadeira de leitura literária, o que vai ao encontro à descrição geral do modelo historiográfico abordados por Cosson (2018), Leahy-Dios (2004) e Paulino e Cosson (2009):

JOSÉ CARLOS:

Não havia estímulos no sentido de que o aluno pudesse reunir muito interesse por um livro, porque eles não eram levados para a sala de aula efetivamente e nós não íamos até eles. [...] O professor ler e fazer comentários ou sequer o professor ler e pedir que os alunos conversem: não havia isso.

MARCOS:

A gente tinha aula de escolas literárias. Leitura mesmo, de pegar um texto, não. A gente tem a escola literária e dentro da escola literária a gente vê alguns trechos, de algumas obras... Mas um projeto de leitura, por exemplo, um momento de apreciação da literatura, não existia.

Por apontarem para uma tratativa da literatura afastada das atividades de leitura literária, os entrevistados foram questionados sobre os conteúdos que eram abordados em suas aulas. Em extensão ao dito por Marcos anteriormente, José Carlos enumerou tópicos que são concernentes à historiografia literária:

JOSÉ CARLOS:

⁶ Os participantes puderam escolher um pseudônimo para si de forma a manter suas identidades preservadas.

Características e autores. Me lembro⁷ que talvez eu soubesse o nome de vários autores, mas não saberia citar para você uma linha deles ou um texto que eu houvesse lido.

Assim, verifica-se pelas falas dos licenciandos que as aulas de literatura tidas por eles na educação básica podem ser classificadas como “essencialmente informativas nas quais abundam dados sobre autores, características de escolas e obras” (COSSON, 2018, p. 22), fato que aponta para a adoção do modelo historiográfico de ensino de literatura.

Além disso, nota-se que ambos os entrevistados compartilham a vivência de aulas de literatura sem a presença de qualquer ferramenta que evocasse o texto literário. Para Marcos, essa maneira de aproximação com a literatura dificulta a significação desses textos em seu aprendizado:

MARCOS:

A literatura vem como algo abstrato, vem por meio apenas de um livro didático. Mas cadê esse livro [literário]? Onde tá esse livro? O que aconteceu com ele? Do que que é essa obra? Tudo bem, eu posso ter o enredo geral, mas e o resto dela? Não tem fim? Não tem um propósito? Eu não sei o que aconteceu antes nem o que aconteceu depois, porque vocês me trazem um trecho minúsculo de alguém que eu não tenho a menor ideia de quem seja, que até pode ter sido famoso, mas e daí?

José Carlos também indica a presença superficial e pouco reflexiva da literatura nos materiais didáticos que utilizou ao longo de seu ensino básico:

JOSÉ CARLOS:

A literatura era quase que absolutamente nada naqueles Cadernos⁸, o pouco que apareceram foram fragmentos. [...] Não havia contextualização total daquele fragmento, apenas que aquele fragmento era parte de um texto de um autor que pertencia àquela escola que o professor tinha acabado de dar as características. Então não havia um contexto, não havia uma dinâmica.

Por meio das reflexões feitas pelos entrevistados quando questionados sobre os materiais didáticos, constata-se que a problemática maior está na aula que “resume-se a seguir de maneira descuidada o livro didático” (COSSON, 2018, p. 22), pois, dessa forma, o que deveria ser um entre vários dos insumos utilizados em aula por professor e aluno, torna-se o fio condutor dela.

A abordagem de tópicos circundantes à literatura, sem a oportunidade para leitura e interpretação literária, constatada nas aulas, se mantém nas avaliações, de acordo com os relatos de José Carlos e Marcos:

⁷ Optou-se pela manutenção dos vícios de linguagem e coloquialismos na transcrição para a preservação dos estilos de fala dos participantes.

⁸ Na Rede Estadual de Ensino de São Paulo, onde os participantes realizaram a sua formação na educação básica, vêm sendo distribuído, desde 2009, o “Caderno do Aluno” e o “Caderno do Professor”. O material tem como função unificação do currículo das escolas públicas estaduais de São Paulo (Fonte: Caderno do Aluno. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/caderno-aluno>>. Acesso em Mar. 2019).

JOSÉ CARLOS

Me lembro até hoje de tirar uma folha do caderno: dez questões na lousa e a que professora colocava e a gente tinha um tempo para responder. Era isso. Era basicamente você escrever o que ela passou na lousa e você dar um ctrl+c e ctrl+v...

MARCOS

As avaliações de literatura que eu me recordo no ensino médio eram mais para você identificar, apontar trechos onde apareciam as características. Então, a gente voltava nos exercícios que a gente fazia em sala de aula, só que com um texto diferente. Então lia um texto novo e nesse texto tinha que mostrar as características. Tinha pouca interpretação [...] Nem caberia, porque a gente não via a obra, via um trequinho dela e às vezes a professora contava o que acontecia no final, às vezes...

Assim, a avaliação descrita pelos entrevistados verificava se os alunos conheciam esse conteúdo e cotavam seu desempenho de acordo com sua capacidade de fazer, como referenciado por José Carlos, a mera cópia do que foi abordado em aula, sem nenhuma abertura para reflexões críticas, de forma que a valorização recaísse, como já constatado por Paulino e Cosson (2009), na competência reprodutora do professor e do livro didático. No entanto, como bem apontado por Marcos, o modelo de avaliação era aparentemente alinhado às aulas dadas, de forma que não comportaria questões interpretativas.

Mesmo que os métodos avaliativos descritos pareçam ser coerentes com as dinâmicas, conteúdos e materiais adotados em aula, já que todos estão alinhados ao modelo historiográfico, é possível identificar contrassensos ao relacionar esses aspectos à função que José Carlos e Marcos atribuem ao ensino de literatura. Ambos, guardadas algumas diferenças específicas, fazem coro à Cosson (2018), Leahy-Dios (2004) e Paulino e Cosson (2009), e apontam como um dos principais objetivos da abordagem da literatura na escola o desenvolvimento da sensibilidade crítica às oportunidades para além da realidade imediata e contextual:

JOSÉ CARLOS

O impacto maior [da literatura] era de eu poder descobrir, através da literatura e através da leitura, as coisas prazerosas que o mundo tem, as coisas que o ser humano possui, o que faz, o que fala e como convive. [...] Acho que a literatura tem que entrar em sala de aula para que ela possa cumprir um papel, uma função de fazer as pessoas saírem de uma escuridão completa. A literatura vem de um modo mais de entretenimento, às vezes de um modo mais relaxante, mas ela tem uma força que nenhum lugar você vai encontrar assim. Se você se entretém com um livro, você vai se entreter e, ao mesmo tempo, você vai se tornar uma pessoa melhor. Eu acho que é isso que os alunos precisam hoje: uma luz assim. Eu acho que essa luz está dentro do texto, está dentro da literatura, está dentro da educação e só ali que eu acho que pode haver uma mudança.

MARCOS:

É um momento de libertação. É um momento em que não é um mais um igual a dois. Não. Quais são as possibilidades? Quais são as visões de mundo? Então

essa pluralidade que a literatura traz, para mim, é fundamental. [...] Se eu tivesse notado isso mais cedo, eu poderia ser mais crítico com relação ao mundo e aceitar menos as minhas condições. Então, essa libertação, eu ver que há possibilidades ao meu redor e a literatura traz essas possibilidades.

Para José Carlos, o contato com essas possibilidades oferecidas pela literatura teria força persuasiva o suficiente para servir de impulsionamento para uma atuação em favor da melhoria da realidade. Já para Marcos, ela deveria exercer o papel de abertura para as possibilidades de forma a tornar o leitor mais crítico ante a sociedade e a realidade imposta, expectativa que vai ao encontro da função do ensino do modelo pautado no letramento literário (PAULINO e COSSON, 2009).

Assim, ainda que os entrevistados tenham atribuído ao ensino de literatura objetivos que se alinhem àqueles próprios do letramento literário e voltados para a formação leitora, a falha no cumprimento dessas metas por conta de modelos e abordagens de ensino discordantes faz com que se reafirme, juntamente aos teóricos adotados por esta pesquisa, a necessidade da reavaliação do ensino da literatura na educação básica. Considerando a importância da formação inicial de professores para que essa transformação se realize, foi feita a análise dos modelos de aula de literatura no curso de licenciatura em letras, a qual é demonstrada no tópico seguinte.

A literatura no ensino superior

Após retratarem e analisarem as aulas de literatura que tiveram contato na educação básica, os participantes foram convidados e estimulados a também descrever e refletir sobre aquelas que eles participaram no curso de licenciatura em letras. Nos seus relatos, José Carlos e Marcos representaram aulas muito parecidas. No entanto, se posicionaram de forma diferente ao analisar o modelo adotado: enquanto o primeiro demonstrou satisfação, o segundo expressou, em diversos momentos, incômodo.

Nas descrições de José Carlos, foi possível identificar aulas que correspondem às premissas do modelo historiográfico de ensino de literatura (PAULINO; COSSON, 2009), assim como na educação básica. Isso se dá principalmente pela centralidade atribuída ao professor também nessa etapa formativa. A preferência expressada pelo participante por esse modelo de ensino pode ser justificada ao considerar-se a constância do protagonismo dado ao professor durante todo o seu período formativo, que possivelmente fez com que ele reconhecesse esse modelo como aquele que “sempre foi” sua forma de estudo:

JOSÉ CARLOS:

Eu prefiro que o professor venha e fale: “olha, a dinâmica é essa, eu vou falar tudo o que eu sei, vocês podem fazer perguntas, fiquem à vontade” e isso se torna uma conversa, torna-se um debate quando tem que acontecer. [...] Um

professor, ele senta, ou ele fica em pé, tanto faz, como ele quiser, mas ele abre a boca e ele me ensina, me mostra, ele compartilha o que ele sabe sobre aquele tema, sobre aquele assunto. [...] [Isto é] o que tem de mais atrativo nessas aulas de literatura que eu tive: quando o professor se prontificou a compartilhar tudo aquilo que sabia. [...] O professor partia primeiro da explicação, daquilo que ele sabia, e depois disso, as pessoas iam fazendo perguntas, iam entrando numa conversa, entrando num debate e a coisa acontecia. [...] Como eu disse, eu gosto que o professor, por estar na cadeira que ele ocupa, eu confio muito nele, eu acho que eu gosto muito de ouvi-lo, de entender tudo o que ele está falando, de anotar... Essa é a minha dinâmica, sempre foi minha dinâmica de estudo e tudo o mais. Eu gosto de ouvi-los falar, porque eu acredito também que eu esteja ali para isso e, claro, ter a oportunidade de falar, mas depois disso [fala do professor]

Como anunciado, Marcos descreve aulas de literatura da licenciatura em letras muito parecidas com as descrições de José Carlos, apresentando, por sua vez, posição contrária:

MARCOS

Tinham professores que sentavam [...], têm professores que fazem um panorama geral [...] e tem os que se apoiam puramente nas teorias literárias. [...] Os professores têm conhecimentos muito aprofundados sobre as temáticas da sua área e aí, quando eles estão dentro dessa área, eles acabam ficando meio tendenciosos às leituras e nos lapidando para uma leitura muito específica. Eu não acho que é proveitoso, eu acho que a literatura fica extremamente limitada à visão do professor que eu estou tendo aula, quando na verdade não deveria ser.

Chama a atenção que, de todas as formas de condução de aula mencionados por eles, nenhuma aponta professores que partem da leitura dos próprios textos literários, dando a entender que, assim como na educação básica, nas aulas da licenciatura em letras também muito se fala *sobre* literatura. A ausência do texto e a eleição de tópicos circundantes à literatura como objetos de ensino e de aprendizagem (PAULINO e COSSON, 2009) inserem essas aulas de literatura do curso de licenciatura em letras no campo daquelas de modelo historiográfico. Essa classificação ainda é endossada pelo cerceamento de leituras e interpretações, realizada pelo professor, que vai ao encontro da centralidade da figura do mestre, assinalada por José Carlos em transcrição anterior. Também o processo de lapidação em prol de uma interpretação coerente à do professor, mencionada por Marcos, impede que as aulas de literatura funcionem de forma que o indivíduo se aproprie do texto literário para a construção de sentidos, processo que Paulino e Cosson (2009) defendem ser a definição do letramento literário.

José Carlos, ainda ao abordar as aulas de literatura da licenciatura em letras, em concordância à preferência pela dinâmica de aula alinhada ao modelo historiográfico, apresenta suas expectativas de conteúdo para aprendizagem nessas aulas:

JOSÉ CARLOS:

Eu tinha a expectativa de, por estar entrando em uma disciplina de literatura portuguesa, sei lá, do período do século XII ao século XV, então eu queria saber

tudo dentro daquele século, eu queria aprender tudo aquilo porque eu sabia [...] Então isso cumpriu bastante as expectativas. [...] Eu tinha a expectativa de um arcabouço teórico de conhecimento de teorias [...] [As aulas] têm bastante uma noção histórica, temos uma noção do autor, temos uma noção do que é que os outros autores estão falando daquele autor.

Os tópicos eleitos por José Carlos como aqueles que gostaria de aprender e que, segundo ele, foram realmente adotados nas aulas de literatura do ensino superior como objetos de ensino são *concernentes* à literatura, como o panorama histórico ou as teorias literárias, mas não a leitura literária propriamente dita. Com essa descrição, é possível considerar que os conteúdos das aulas foram escolhidos de acordo com um modelo de ensino historiográfico. Essa consideração ainda é reforçada pela ausência da menção primária do texto literário como objeto de ensino dessas aulas, assim como pela forte ligação estabelecida entre a organização e tematização das aulas de literatura e a cronologia histórica, o que foi identificado em diversos relatos de ambos os licenciandos e também no Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em letras em questão⁹.

Marcos descreve situação parecida a essa, mas discorda de seu colega com relação à efetividade desse modelo de ensino. Assim, de acordo com o segundo participante, os textos teóricos são demasiado específicos, o contexto histórico é tópico de aula e a biografia do autor é objeto predominante nas aulas:

MARCOS:

A biografia do autor aparece bastante mesmo, porque é quando você começa a se aprofundar na escrita do autor. Então, a gente não tá falando só de uma obra, porque parece que a gente vai passar pelo autor como um todo. Então, começa-se falando ou do período histórico ou do autor para depois irmos pro texto. [...] Os textos teóricos às vezes não ajudavam em nada. Os melhores textos teóricos, eu acho, estão nos primeiros anos [curso de licenciatura] em letras. Depois eles se tornam um pouco específicos demais. Então, um texto teórico de vinte e cinco páginas sobre uma obra, sobre um poema é legal. Mas e lá na hora vai cair outro poema pra eu fazer análise e aí o que eu faço?

Marcos demonstra preocupação com a formação proporcionada pelos textos teóricos, já que, a partir de sua fala, é possível inferir que eles não proviam para os alunos as habilidades e competências necessárias para a leitura de variados textos, mas apenas para aquele texto específico de que tratava. Ele materializa essa preocupação na discrepância entre a leitura de um artigo extenso sobre um poema e a abordagem de outro na avaliação, por exemplo.

Para além dessa preocupação, Marcos também expressou que receava o julgamento que receberia do professor com relação às respostas que formulava nas avaliações:

⁹ Conforme nota de rodapé número 01, a referência do documento é omitida neste texto com o objetivo de salvaguardar a identidade da instituição onde a pesquisa foi realizada e, conseqüentemente, a dos participantes.

MARCOS:

Eu ficava um pouco preocupado em o que o meu professor vai achar dessa minha leitura. Eu posso embasar ela em “n” coisas, mas... Não dá pra ser exato, não é uma ciência exata.

Essa apreensão demonstrada pelo participante reflete ainda a sua crítica com relação ao tratamento tendencioso dado pelos professores à literatura de acordo com as suas leituras e interpretações pessoais. Essa posição contrasta com a defesa de José Carlos de que, nas avaliações de literatura da licenciatura em letras foi possível “ter uma liberdade maior de escrita”:

JOSÉ CARLOS:

É sempre questões, máximo cinco questões, seis no máximo, e questões em que você podia ter uma liberdade maior de escrita. Então, eu acho que até na própria prova você tem uma liberdade pra você poder escrever aquilo que o professor exige que você escreva pra você estar apto pra passar naquela disciplina.

Apesar de José Carlos defender que tinha maior liberdade para responder as provas de literatura, trai a própria argumentação ao expor que a dita liberdade era limitada pelo que “o professor exige que você escreva pra você estar apto pra passar naquela disciplina”. Dessa forma, é possível constatar que, novamente, a interpretação dos textos nas avaliações fica cerceada à visão legitimadora do professor, o que caracteriza a avaliação como pertencente ao modelo historiográfico (PAULINO; COSSON, 2009). Tal percepção é reforçada quando considerado a estrutura e o conteúdo que majoritariamente compunham as questões das provas, descrita por Marcos:

MARCOS:

Sempre dado uma situação, um contextozinho, do tipo: “em mil novecentos e alguma coisa, período de tal corrente filosófica”... aí traz uma obra, sei lá, Samuel Beckett e dentro de Samuel Beckett você vai ter que discorrer sobre uma obra que a gente já trabalhou antes dentro da disciplina. Então as perguntas já eram mais dentro da obra, mas ainda assim buscando características literárias, só que agora [no ensino superior] é um pouco diferente, porque não busca tanto o período literário, o foco me parece mais no autor.

Tendo em vista as descrições das aulas de literatura do ensino superior realizadas por José Carlos e Marcos, é possível constatar que, assim como na educação básica, as funções que eles atribuem ao ensino da literatura não são consoantes ao modelo de ensino adotado. Isso porque, ao abordar o papel da literatura na licenciatura em letras, José Carlos demonstra o desejo de que essas aulas fossem conduzidas de forma a prepará-lo para atingir em suas práticas profissionais, como professor de literatura, os objetivos na formação de leitores críticos, conforme o proposto pelo letramento literário (PAULINO e COSSON, 2009):

JOSÉ CARLOS:

[...] é interessante, sobretudo pra nós alunos da licenciatura, pra gente saber como que a gente vai, o que que a gente vai indicar pras pessoas lerem, principalmente hoje. Que que a gente vai conversar com as pessoas pra que elas possam, através da literatura, poder sair dessa escuridão que a gente vive. [...] Porque eu acho que a academia, a literatura, a licenciatura, ela tem que ter esse papel pra gente poder olhar para a literatura com um olhar mais político, mais agressivo, com um olhar mais revolucionário, através da própria literatura, dos próprios livros, dos textos.

Já Marcos, desabafa sua frustração ao constatar que, em suas experiências nas aulas do ensino superior, as leituras e interpretações de textos literários foram cerceadas, ao contrário do que ele acredita que deveria acontecer segundo a função que atribui ao ensino da literatura, garantir a liberdade de leitura e de interpretação:

MARCOS:

Primeiro, [a função da aula de literatura deveria ser] liberdade. Que liberdade? Parece idealista falar em liberdade, mas literatura liberta, literatura é isso, algo bem idealizado. Num mundo em que você vive em função de algo comunitário, de dinheiro e você é desestimulado a ler desde pequeno porque literatura não dá dinheiro, é a liberdade de escolha: você poder ler, você querer ler. [...] [A função da literatura na licenciatura em letras] não é libertar, com certeza. É um aprofundamento de obras e autores em si, pra você conhecer um pouco mais e de forma aprofundada. [...] Nós devemos ter momentos de prazer na leitura porque também é uma das funções da literatura, coisa que some na graduação. Eu não tenho mais prazer em ler textos... é muito difícil. Ela [literatura] deveria ser mais engajada, para que nós nos engajássemos pra podermos engajar nossos alunos nessas leituras. Isso não acontece, são escolas literárias em outros formatos. [...].

Haja vista a continuidade do cenário identificado na educação superior, em que há contradição entre o modelo de ensino de literatura adotados nas aulas descritas pelos participantes e as funções que eles atribuem ao ensino da literatura, este trabalho passa a analisar, no próximo tópico, como os participantes lidam ou pretendem lidar com essa dualidade em práticas profissionais como professores de literatura.

A literatura na prática profissional

Como dito em momento anterior, José Carlos já atua como professor em um colégio particular de educação básica. Por conta disso, pôde descrever, quando pautado ao longo da entrevista, como leciona as aulas de literatura nesse contexto. Segundo ele, suas aulas priorizam o texto literário e a interatividade:

JOSÉ CARLOS:

Eu, como professor, [escolho] o texto em primeiro lugar e depois do texto, a gente vê o que pode acontecer [...] A minha disciplina é diferente dos outros, porque é a única disciplina que eu trabalho com artes. Então, eu não posso engessar a minha disciplina como ela é engessada nas outras escolas. [...] ele [o

aluno] pode rir, ele pode ter atividades em que ele pode encenar passagens, há passagens de livros que eles encenam ao invés de ler, ou mesmo a gente sai da sala de aula e a gente vai pra fora... [...] Transformar a aula numa coisa mais interativa, numa coisa mais dinâmica, mais interessante [...], sem que eu tenha que dar aquela aula quadrada.

É interessante notar que José Carlos assume adotar, como professor, um modelo de ensino diferente ao que ele mesmo, como aluno, define como eficiente, centrada no discurso do professor, tida por ele nessa última fala como um modelo engessado de “aula quadrada”. Não fica explícito na fala do entrevistado detalhes de como ele aborda o texto, os motivos que o fizeram mudar ou mesmo se ele tem consciência dessa mudança de perspectiva: se por se sentir julgado e projetar nas suas falas o que esperava ser as expectativas de resposta por parte da entrevistadora, se por zelo e receio ao abrir a “caixa preta” (SIROTA, 1994) de sua aula ou se, no papel de professor realmente entendeu a aula de literatura como um espaço diferente daquele que, segundo suas narrativas, teve majoritariamente contato ao longo de sua formação.

O foco na leitura literária empregado por José Carlos em suas aulas também foi um ponto ressaltado por Marcos, que, por ainda não lecionar profissionalmente, descreve as aulas da forma como gostaria de realizar quando tivesse oportunidade. Impressionantemente, ele o faz de forma bastante extensiva e descritiva, com a enumeração de atividades que pretende propor:

MARCOS:

Eu me pegaria [pensando] dentro da obra que eu gostaria de trazer num plano de aula que o eu faria com aquele texto [...] Eu buscaria trabalhar com essa obra ao longo do tempo mesmo. Então, quanto mais eu pudesse ler em sala, melhor. [...] Não gosto de ficar pedindo: “Faça uma resenha sobre”. Não é isso que eu quero, não quero saber especificamente isso. Eu quero saber “Como que vocês estão lendo isso? Como que vocês veem esse texto?” [...] Momentos de discussão também... Então, em uma primeira aula, só leitura; uma segunda aula só de momentos de discussão. A gente vai debater e vamos dissecar tudo isso que a gente falou até agora, que seja duas páginas, mas vamos falar sobre. Eu gostaria muito que meus alunos falassem, porque quanto menos eles falarem menos eu vou saber o que eles acham de literatura, do que eles gostam de literatura e do que eles desgostam de literatura. É um conhecer, eu preciso conhecê-los pra que eu possa trazer experiências de leitura prazerosas pra eles.

Dessa forma, o participante constrói um cenário que se opõe àqueles demonstrados e criticados por ele quando falava de suas aulas de literatura na educação básica e no ensino superior, e que também pode ser considerado como muito propício para o desenvolvimento do letramento literário, uma vez que contempla muitas de suas características definidoras (PAULINO, COSSON, 2009), além de ter nuances que indicam a horizontalidade e o co-protagonismo de alunos, professor e conteúdo.

Mesmo que tenha, aparentemente, intenções de conduzir suas aulas de forma diferente,

Marcos as descreve, por vezes, de forma insegura e demonstra explicitamente, em alguns momentos, que não sabe como faria para atingir os objetivos que coloca para si como professor:

MARCOS:

Eu não sei te dizer como eu faria isso de forma diferente, porque eu nunca dei uma aula de literatura. Então, tudo o que eu tô falando pode ser totalmente fora da realidade. Como eu imagino, a literatura se sobressaia de uma escola literária de um tempo, se sobressaia de um tempo histórico, que ela não esteja intrinsecamente ligada à uma pessoa e à um tempo, porque ela é uma obra independente que pode ser lida e relida, interpretada de várias formas. Eu não sei como isso aconteceria, mas eu queria que acontecesse.

Mesmo José Carlos e Marcos tenham expostos nas narrativas sobre como são ou como seriam as aulas de literatura na qual atuam ou atuariam como professor a vontade de negar a dinâmica de aula estabelecida e vivenciada por eles como alunos, foi possível identificar ausência de detalhes na descrição de um e insegurança no do outro. Isso pode demonstrar a ausência de conhecimento sobre modos de realização de aulas de literatura diferentes daqueles com as quais os participantes tiveram contato durante os respectivos percursos formativos. Assim, não só alunos de licenciatura em letras possivelmente frustrados com o modelo de aula de literatura que tiveram na educação básica e no ensino superior, os licenciandos podem estar sendo submetidos à perpetuação desse modelo por não dominarem os princípios necessários para o desenvolvimento de outro na sua prática profissional como professores, percepção que será tratada com mais detalhes nas reflexões seguintes.

As reflexões

Os dados e reflexões apresentados neste texto foram frutos de uma pesquisa que buscou identificar os modelos de ensino de literatura aos quais os dois licenciandos de letras participantes foram expostos durante sua formação básica e superior e os possíveis impactos que essas experiências tiveram na concepção do ensino e em suas atuações como professores de literatura. Por isso, foram realizadas e analisadas entrevistas com alunos concluintes do curso de licenciatura em letras, tendo como objetivos identificar, por meio de seus relatos, os modelos de ensino de literatura que tiveram durante os anos da educação básica e do curso de licenciatura em letras; e verificar os modelos de aula de literatura que conduzem suas (possíveis) atuações como professores que demonstrassem suas concepções sobre o ensino de literatura.

A partir das entrevistas, foi possível constatar que os professores da educação básica e os do curso de licenciatura em letras de José Carlos e Marcos majoritariamente se valiam de formas de tratamento da literatura pautadas no modelo historiográfico (PAULINO; COSSON, 2009).

Além disso, foi possível averiguar pelas narrativas dos entrevistados que, por mais que no curso superior, haja a propagação da crença de que é possível desenvolver leituras literárias com mais liberdade e de forma mais aprofundada e crítica, se sustenta, e talvez com mais força que na educação básica, o modelo de ensino em que o professor é o detentor de verdades, legitimador de conhecimentos e protagonista do processo de ensino de literatura. Ou seja, no ambiente universitário, a autoafirmação da competência dos professores, por vezes, acaba por ratificar o modelo de ensino de literatura historiográfico (PAULINO, COSSON, 2009).

Frente à proximidade entre os modelos de aula de literatura da educação básica e do curso de licenciatura em letras, foi possível identificar duas posturas opostas nos entrevistados. Enquanto o primeiro entrevistado assume que suas expectativas com relação às aulas foram contempladas ao longo de sua formação, já que condizem com o modelo pelo qual sempre estudou e que toma o professor como o elemento central do processo, o segundo declara que suas aulas na educação básica não foram proveitosas e que as da licenciatura em letras, mais grave que isso, foram responsáveis pela retirada do seu prazer pela leitura.

No entanto, a literatura parece apresentar o mundo do possível ante ao mundo real, como defendido por Cosson (2018), já que mesmo que, de acordo com as análises das entrevistas, seja possível afirmar que os participantes tiveram contato majoritário com o modelo de ensino de literatura historiográfico (PAULINO e COSSON, 2009), eles demonstram desejos de, no papel de professores, abordar a temática e o texto literários de formas diferentes, mesmo que não saibam como.

O desconhecimento de modelos de aula de literatura diferentes do historiográfico, ao qual tiveram contato ao longo da sua formação escolar e acadêmica, aponta possivelmente para a negligência à formação didática e pedagógica específica de literatura, já que pode ser um demonstrativo da ausência de conhecimentos e competências necessários para construção de aulas de literatura que possam ser tanto eficientes na obtenção dos objetivos que eles mesmos atribuem a elas.

A percepção de que as transgressões do licenciando já atuante são mais comedidas que aquelas sugeridas por quem ainda não atuou pode ser justificada tendo em vista que o primeiro, talvez, já conheça as limitações impostas à sua atuação. Entretanto, mesmo que, pela análise dos relatos dos entrevistados se perceba uma forte tendência à reprodução dos modelos de aula aos quais eles tiveram contato na formação, é igualmente perceptível que a insatisfação com esse modelo, mesmo daquele que, à primeira vista, o defende, também os afeta.

Dessa forma, é justificável a preocupação primeira com a formação completa e crítica de professores de literatura que questionem e reflitam sobre o que está consolidado e como pode ser

mudado a educação literária. Até porque, de acordo com Leahi-Dios (2004, p. 166) o ensino de literatura no Brasil tem se caracterizado ao longo dos anos, “acima de tudo, pela dificuldade de mediar a realidade da sala de aula e o saber, academicamente criado”, uma vez que não há fácil definição e conceituação do que liga “os saberes teóricos construídos com os graduandos nos anos de sua formação básica e o que deles se espera como licenciados, aos assumir suas próprias salas de aula” (p. 6-7).

A construção de uma formação completa e crítica de professores de literatura demanda investigação e aprimoramentos de questões relacionadas à diversos aspectos que atravessaram transversalmente esta pesquisa, como os currículos escolares e acadêmicos, os materiais didáticos, as avaliações internas e externas (como vestibulares), a própria formação de professores universitários, a importância da reflexão didática em cursos de licenciatura etc. No entanto, limitações próprias ao escopo da pesquisa impossibilitam uma abordagem completa de todas essas questões, as quais permanecem à espera de pesquisas e pesquisadores futuros.

Assim, considero e defendo que se faz necessário que as temáticas relacionadas ao ensino da literatura e a formação de professores de literatura sejam observadas extensiva e obstinadamente em mais pesquisas, que sejam transportadas para a formação docente, tanto na postura de professores universitários, quanto na tematização da didática da literatura, de forma que possam ajudar no desenvolvimento de aulas que favoreçam a formação leitora a partir do letramento literário ou de uma proposta melhor que se desenvolva.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4 ed. Almedina: São Paulo, 2004.
- COHEN, L.; MANION, L. **Research methods in education**. New York: Routledge, 1994.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- COSTA C.; AMADO, J. **Análise de conteúdo suportada por software**. Aveiro: Ludomedia; 2018.
- LEAHY-DIOS, C. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. 2ª ed. São Paulo: Martim Fontes, 2004. (Coleção texto e linguagem).
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).
- MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: desafio da pesquisa social. In MINAYO, M. C.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING T. M. K (org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. (Coleção Leitura e Formação). p. 61-79.
- SIROTA, R. **A escola primária no cotidiano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SCOTT, D.; USHER, R. **Researching education: data, methods and theory in education enquiry**. New York: Cassell, 1999.

Recebido em: 12/2/2020

Aprovado em: 2/5/2020