

Ensino de literatura: investigando concepções de alunos do ensino médio

*Literature teaching:
investigating highschool students conceptions*

Lívia Suassuna
Rafael Alexandre Bezerra
UFPE

Resumo: Levando em conta o contexto atual de ampliação e diversificação das perspectivas epistemológicas no tratamento da linguagem e da literatura no campo da educação, e tendo em vista o papel que esta representa na formação humana, este trabalho tem como objetivo investigar as representações que fazem os alunos acerca do ensino de literatura. A metodologia consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas e audiogravadas com alunos do ensino médio de colégios públicos e privados. Na análise dos dados, constatamos que as práticas escolares têm grande influência na representação que alunos fazem acerca da literatura e seu ensino, e que, dependendo dessas práticas, o ensino pode ser tanto significativo quanto desinteressante para eles.

Palavras-chave: ensino de literatura; práticas escolares; representações discentes

Abstract: *Taking into account the current context of enlargement and diversification of the epistemological perspectives regarding the treatment of language and literature in educational area, and, considering the role that education represents in human development, this job has as a goal investigate the students' representation concerning literature teaching. The methodology of this study is based in interviews with the students of basic education and high school of public and private schools. Analysis of the data shows that school practices have great influence in the representations that students do as regards of literature and its teaching; and, depending on these practices, teaching can be as significant as uninteresting for them.*

Keywords: *literature teaching; school practices; students' representations*

Introdução

Num texto sobre a história do ensino da língua portuguesa, Soares (1998) mostra que os estudos da linguagem na escola do Brasil Colônia eram apoiados em três bases – Gramática, Retórica e Poética, constituindo-se essa última em abordagens dos textos literários, analisados, frequentemente, sob a ótica da Filologia Clássica. Isto é, o texto literário era visto como exemplar da boa linguagem e dele se extraíam fragmentos para o estudo de aspectos gramaticais.

Estudando a situação da literatura na legislação das reformas de ensino do século XX no Brasil, Lima (1996) constatou a falta de políticas específicas para o ensino desse componente curricular. O autor considera que a falta de política já é, em si, uma política e também traduz a pouca importância que se tem conferido ao estudo da literatura na escola, apesar de os estudos literários terem tido presença no ensino desde a época dos jesuítas no Brasil Colônia, como já apontado.

A Lei nº 5.692/71, que regeu a educação nacional durante o período da ditadura militar, estabeleceu uma nova terminologia para a língua portuguesa: a disciplina passou a se chamar, então, Comunicação e Expressão, ficando a Literatura Brasileira restrita ao antigo 2º grau. Nesse segmento, historicamente, a literatura sempre teve lugar secundário, com poucas aulas semanais, e funciona, até hoje, como uma disciplina autônoma, ao lado da gramática e da redação. No ensino fundamental, o texto literário figura como fonte do estudo gramatical e como objeto de interpretação. Esse panorama perdurou desde a época do Brasil Colonial até, pelo menos, a década de 1970.

Em meados dos anos 1980, o ensino de língua portuguesa começou a passar por grandes transformações e questionamentos, devidos, principalmente, ao avanço dos estudos linguísticos, que passaram a ver a linguagem, para além de mera forma ou estrutura, como interação, prática social e discursiva. É marco desse momento histórico a publicação, em 1984, do livro *O texto na sala de aula – leitura e produção*, organizado por João Wanderley Geraldi, o qual já continha alguns questionamentos sobre a concepção e o ensino da literatura. Na referida obra, Chiappini (2006) já indagava se a separação entre literatura e gramática faria algum sentido. Segundo a autora, estudar literatura seria estudar linguagem. A autora também apresenta cinco

formas possíveis de se entender o conceito de literatura: (1) como instituição nacional e patrimônio cultural; (2) como sistema de obras, autores e público; (3) como disciplina escolar que se confunde com a história literária; (4) cada texto consagrado pela crítica como sendo literário e (5) qualquer texto, mesmo não consagrado, com intenção literária, visível num trabalho da linguagem e da imaginação, ou simplesmente esse trabalho enquanto tal. Diz Chiappini que, tradicionalmente, a escola utiliza a literatura nas acepções 1, 3 e 4. Embora sem desprezar as outras acepções, especialmente a 2, afirma que o mais importante seria “exercitar a leitura e a escrita [de textos], para que a reflexão teórica e histórica sobre eles se dê a partir de uma vivência e do processo que os gera: o trabalho criativo com a linguagem, a prática da expressão livre.” (p. 22).

Os anos 1980 foram uma época marcada pela redemocratização do país e, por extensão, pela elaboração de inúmeras propostas curriculares de estados e municípios, as quais contaram, em maior ou menor grau, com a ampla participação dos professores. Há, inclusive, estudos importantes sobre as mudanças conceituais trazidas por esses documentos. Entretanto, o que esses estudos mostram é que as transformações foram mais evidentes no tratamento da língua propriamente dita do que na literatura (cf. LOUZADA, 1997 e OSAKABE, 1987).

Na última década do século XX, as perspectivas epistemológicas de tratamento da linguagem se ampliam e se diversificam. Exemplo disso são os estudos no campo da análise do discurso, da pragmática, da teoria literária (incluindo a estética da recepção), do funcionalismo, da análise da conversação, da linguística textual, entre outros. Os debates recentes sobre o ensino de literatura se situam num contexto que contempla desde os questionamentos sobre a natureza e as especificidades do texto literário, passando pelo papel da literatura na formação humana, até os procedimentos metodológicos mais adequados.

Aqui vale citar três estudos. O primeiro é o de Soares (1999), que trata da escolarização do texto literário. A autora considera que a escolarização da literatura é inevitável, se a tomamos como algo fundamental na formação dos alunos. Mas é preciso atentar para as formas dessa escolarização: se o texto literário está na escola para ser dissecado, usado como pretexto para o estudo gramatical, banalizado, trata-se do que Soares chama de “má escolarização”. Ao contrário, se a literatura é incluída na escola para ser trabalhada em sua dimensão estética e cultural, para promover uma leitura de fruição, para um melhor entendimento do mundo e do humano, temos aqui a “boa escolarização”.

O segundo trabalho que ressaltamos é o de Costa (2010). A autora fez um estudo comparativo entre duas escolas da Rede Estadual de Pernambuco, sendo uma de referência e outra, convencional, buscando ver que diferenças havia entre elas na promoção da leitura literária. A conclusão foi que, para além de aspectos infraestruturais, o que fez a diferença no desempenho dos professores foi o fato de um deles ser um leitor assíduo, que tem a literatura e seus conteúdos como um valor cultural e que associa as leituras literárias com as temáticas contemporâneas do mundo dos jovens.

No terceiro estudo, de autoria de Flávia Brocchetto Ramos e Taciana Zanolla, destaca-se a validade de um “trabalho voltado para a interação do aluno com o texto, no qual a seleção de obras que dialoguem com o horizonte de expectativas do leitor e a análise literária dessas obras permitam ao educando construir sentidos para o texto a partir de suas vivências” (RAMOS e ZANOLLA, 2009, p. 65). As autoras tecem uma crítica ao ensino de cunho historicista, marcado pela fragmentação e por informações externas e superficiais sobre a literatura, em prejuízo da fruição de textos e de sua compreensão e interpretação. Acrescentam que o texto literário é um fenômeno de linguagem e, ao mesmo tempo, carrega uma visão de mundo e de humanidade, o que justificaria plenamente a presença da literatura na escola. Dizem Ramos e Zanolla:

Como fenômeno de linguagem, a análise de obras contribui para o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita dos alunos. Como produto da atividade humana, a leitura da literatura permite ao estudante refletir sobre questões próprias da condição humana [...], além de acessar e vivenciar realidades distantes no tempo e no espaço, ampliando suas vivências. (p. 70).

Isso posto, apresentamos a seguir algumas das questões que constituem a problemática da pesquisa aqui relatada: Como o aluno se situa hoje frente ao ensino de literatura? Que opiniões e representações constrói acerca desse componente curricular? Como articula o que se ensina nas aulas de literatura com saberes próprios, desenvolvidos em sua trajetória de vida e de formação escolar? Como descreve as formas como a literatura lhe é ensinada? O ensino de literatura lhe parece justificado e relevante? Ele se percebe como um leitor em formação?

Resumindo, procuramos investigar que representações constroem os alunos sobre o ensino de literatura, e também como e até que ponto esse ensino influencia a sua concepção de literatura. Isso se justifica pelo fato de esse componente curricular ser de grande relevância para a

formação e fruição dos educandos; dessa forma, a literatura deve ser transmitida em sua potencialidade, para ser melhor assimilada por eles.

Metodologia

Realizamos uma pesquisa predominantemente qualitativa e interpretativa, através de entrevistas semiestruturadas e audiogravadas, para melhor análise dos dados. Os sujeitos entrevistados foram estudantes do ensino médio de redes privada e pública de ensino do Estado de Pernambuco. Procuramos contemplar as três séries dessa modalidade de ensino, para termos uma maior diversificação de perfis.

Em cada unidade escolar pesquisada, foram feitas as entrevistas audiogravadas com os alunos, respeitando-se a vontade dos mesmos e de seus responsáveis. Para tal finalidade, fomos ao campo munidos dos devidos termos de responsabilidade e consentimento, além de aparelhos de MP3, empregados para registrar as entrevistas. Posteriormente, essas gravações foram transcritas para servirem de dados para análise e discussão.

Quanto aos critérios de análise, dividimos a pesquisa em quatro tópicos que vão desde o grau de envolvimento dos sujeitos com a leitura até as representações que eles constroem acerca do ensino de literatura. Os critérios, então, foram os seguintes: (1) questões relativas à própria formação dos estudantes enquanto leitores, manifesta em seus hábitos de leitura; (2) a relação que eles mantêm com uma prática escolar especial, a saber: a imposição de listas de livros de leitura obrigatória; (3) o conceito de literatura e a indicação das especificidades dos textos literários; e, finalmente, (4) o que pensam sobre o espaço reservado na escola para a literatura, bem como sobre as funções desse ensino.

Resultados e discussão

Como dito antes, para uma melhor análise dos dados, optamos por agrupá-los em quatro grandes tópicos. Assim, primeiramente, procuramos saber como se dá o convívio do aluno com a literatura fora do espaço escolar: com que frequência lê; o que gosta de ler e por quê; o que mais o atrai em literatura, entre outras questões. Em seguida, abarcando os tópicos 2 e 3,

procuramos investigar como a literatura é mediada pela escola, observando como essas práticas escolares contribuem para a formação e valorização do aluno em relação à literatura e seu ensino. E, por fim, vistos esses “preâmbulos”, descrevemos a opinião dos alunos em relação ao ensino de literatura que é ofertado a eles, bem como em relação à importância desse componente curricular e formativo.

O *corpus* da pesquisa se constituiu de três entrevistas feitas com seis alunos ao todo (dois de uma escola pública estadual convencional, dois de uma escola pública estadual de referência e dois de uma escola particular). Como em nossa pesquisa não tivemos a intenção de comparar, mas sim de problematizar e interpretar os dados, identificamos os alunos seguindo a ordem das entrevistas: “E1” “E2”, “E3”, “E4”, “E5” e “E6”. Para identificar o pesquisador/entrevistador, usamos a letra “P”. Além disso, nas entrevistas em dupla, quando um aluno citou o nome de outro, consideramos sua ordem de numeração da entrevista para preservar o anonimato.

Seguir-se-á, agora, a discussão dos dados, agrupados conforme já explicitado.

Tópico 1 – Questões relativas à própria formação dos estudantes enquanto leitores, manifesta em seus hábitos de leitura

Analisando os dados, constatamos que os alunos têm o hábito da leitura, porém realizam quase sempre leituras que lhes interessam e que atendam às suas expectativas. Podemos perceber isso em alguns trechos das entrevistas, quando perguntados sobre: se têm o hábito de ler e com que frequência; se essa leitura é orientada pelos professores ou feita por vontade própria; e de que tipo de leituras gostam e por quê.

Quando perguntados sobre o hábito de leitura, a maioria respondeu que sim, que tem o hábito de ler: apenas duas alunas responderam “mais ou menos”. Alguns, quando perguntados com que frequência liam e quando foi a última vez que leram um livro, respondiam que liam constantemente, e recentemente tinham lido algum livro.

As outras questões que formulamos (quem medeia essas leituras, qual tipo de leitura é mais frequente, por que certos textos são escolhidos) evidenciaram que os alunos têm predisposição para a leitura, pois a maioria deles leem por vontade própria, especialmente livros que atendam a interesses próprios.

Em relação a esses livros, os mais citados eram os *best-sellers*, pois estes têm “um conteúdo a mais”, se comparados às obras nacionais, como nos afirmou um aluno. Entre os títulos citados, destacam-se “Harry Potter”, os da saga “Crepúsculo”, “Orgulho e Preconceito”, “O diário de Anne Frank”, entre outros.

Diante disso, vemos que é necessário incentivar a prática da leitura nos educandos, fazê-los dialogarem com textos que os instiguem a ler, mesmo que se trate daqueles considerados sem valor literário, pois, assim,

tem-se, enfim, como uma das consequências desse processo dialógico comunicativo, um leitor que ‘lê melhor’, porque ‘lê mais’, aprendendo a ler conscientemente as informações, pelo fato de ter aprimorado sua leitura (TINOCO, 2007, p. 3).

Mas, é claro, para haver um processo de ensino mais eficiente, é preciso que o aluno, além dos *best-sellers*, leia também as ditas obras clássicas, que contribuem para sua formação e seu amadurecimento (COSSON, 2006).

Tópico 2 – A relação que os estudantes mantêm com as listas de livros de leitura obrigatória

Como acabamos de ver, a liberdade de escolha é um fator decisivo na formação do hábito de ler e do gosto pela leitura. Com efeito, os alunos procuram atender aos seus interesses no momento de definir o que ler. Esse fato nos levou a pressupor o que responderiam quando perguntados acerca das listas de livros de leitura obrigatória na escola: a grande maioria respondeu que não concorda. Vejamos alguns depoimentos:

E1 – “*Eu acho que deveria ser uma coisa que nós devêssemos nos interessar realmente, e não uma coisa obrigatória da escola.*”

E2 – “*Não concordo porque a leitura, ela é despertada através de si própria, não por uma obrigação; [...] porque eu leio livro pra aprender e levar isso pra sempre, e não aprender e deixar só ali naquele momento que precisar.*”

E3 – “*Eu não concordo com leitura obrigatória, eu concordo com opção de leitura e o incentivo à leitura, mas não com a obrigação, porque muitos alunos quando veem assim: ‘você tem que ler’, ele não vai gostar, a leitura vai virar*

automaticamente uma obrigação. É como qualquer matéria da escola: quando você tem que fazer as pessoas ficam: não quero, não posso, não gosto. Então, você acaba desestimulando.”

E4 – *“Você acaba preso, porque eu, por exemplo, quando tinha que fazer trabalho de literatura, tinha um livro que era muito bom, mas eu não li o livro pra fazer a prova. Eu peguei resumo, eu li resenha, mas quando terminei a prova, uma semana depois, tava atrás do livro pra ler. Eu li e eu não fui obrigada a ler. Eu li porque eu conheci a obra e me interessei pela história.”*

Podemos perceber, através das respostas, que essa prática escolar influencia negativamente a formação literária dos alunos, pois acaba afastando-os da leitura literária, criando uma barreira entre eles e as obras.

Diante disso, faz-se necessário cumprir o que sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, nos quais se afirma:

O professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que leem. É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás. (BRASIL, 1998:71).

Geralmente essa leitura obrigatória (principalmente das obras clássicas) está restrita à literatura brasileira (BARBOSA, 2008), e por isso, percebemos, infelizmente, que esta sofre uma espécie de “vitimização”. Pelo fato de ela ser obrigatória e trabalhada, na maioria das vezes, de forma inadequada¹, acaba causando desgosto nos alunos, pois, como mostramos antes, estes são contrários à imposição da leitura obrigatória, e querem ter mais liberdade na escolha de suas leituras. Alguns afirmaram:

E2 – *“Sou mais literatura estrangeira do que brasileira. (...) eu não sei nem como explicar direito o porquê. A literatura brasileira é boa, só que a estrangeira tem um conteúdo a mais. Conteúdo é que me chama atenção.”*

E4 – *“Eu gostaria muito que não lêssemos só para as provas nem que fôssemos obrigados a ler textos brasileiros. Ler literatura de outros países porque tem muita literatura interessante em outros países. Por que precisamos ler apenas os brasileiros? Tudo bem, é do nosso país, é a nossa origem, mas eu acho que a gente podia abrir o leque de opções.”*

Autores como Lajolo e Zilberman (1999) explicam que essas leituras impostas estão relacionadas a um aspecto utilitarista, que remonta a séculos passados, quando os textos literários eram usadas como pretexto para se ensinar gramática e boa escrita. Hoje, percebemos que o

¹ Soares (1999), referindo-se aos equívocos frequentemente cometidos no tratamento didático da literatura, empregou a expressão “má escolarização do texto literário”.

ensino de literatura está a serviço do vestibular, ficando a verdadeira aprendizagem literária de lado. Essa visão utilitarista termina influenciando as concepções dos alunos sobre o ensino de literatura, tornando-se esta, então, apenas mais uma matéria de vestibular. Atrelada a isso, está a visão historicista da literatura, ainda bastante presente na escola:

E4 – *“En acho que a aula de literatura, ela gira em torno da história. Porque, de qualquer forma, quando você estuda as obras, você estuda o contexto histórico pra você entender as obras.”*

E3 – *“[literatura] é uma coisa que a gente vai usar no ENEM; aí, as pessoas ficam mais interessadas.”*

Então, como podemos ver, a literatura, para o aluno (a até para o próprio professor), acaba se tornando apenas mais um componente de vestibular e predomina ainda uma visão historicista e mecanicista (memorizar nomes de obras e autores, datas...). Essas leituras obrigatórias (repudiadas pelos alunos) se justificam por conta do vestibular, além de serem leituras legitimadas pela escola (EVANGELISTA, 2011).

Nesse contexto, impõe-se a necessidade de uma harmonização entre a literatura legitimada pela escola, a chamada clássica, e a que é posta de lado, a “clandestinizada” (LAJOLO e ZILBERMAN, 1999), pois, como afirma Cosson (2006), além de aproximar mais o aluno da leitura, essa diversidade ajudará também o professor em seu ensino:

A mais popular das direções seguidas parece ser aquela que defende a pluralidade e a diversidade de autores, obras e gêneros na seleção de textos. (...) ajuda a quebrar a resistência dos alunos (...) busca quebrar as hierarquias impostas pela crítica literária e abrir a escola a todas as influências, liberando os professores do peso da tradição e das exigências estéticas. (p. 33).

Mas, para haver essa diversidade, o professor deve saber trabalhar com os interesses dos alunos, fazendo-os dialogar com o mundo literário:

Quanto às obras de leitura literária a serem propostas em sala de aula e na biblioteca, seria necessário, antes, conhecer os interesses de leitura dos alunos, para com esses interesses dialogar. Não basta propor. O terreno mais propício para novas propostas é o diálogo sobre os gostos e preferências dos leitores, pois é destes que essas nascerão. (EVANGELISTA, 2011).

Tópico 3 – Definição de literatura e identificação das especificidades dos textos literários

Ensinar literatura nem sempre é tarefa fácil, visto que ela se constitui “como uma das disciplinas mais problemáticas” (ALMEIDA, 2007), além de ser interdisciplinar e multifacetada (VIEIRA, 2008); por isso, quase sempre não se enquadra em metodologias escolares convencionais. Diante disso, o professor tem a difícil tarefa de ensiná-la, fazendo com que o aluno explore e aprecie suas especificidades.

Esse empreendimento se torna ainda mais difícil quando o professor teve/tem uma formação precária, o que afetará negativamente, e por consequência, a formação literária do aluno, fazendo com que ele não entenda as especificidades de um texto literário. Como esse problema da má formação dos professores já vem desde a graduação, é preciso

estabelecer, nas aulas da universidade, um processo interativo mais favorável ao engajamento dos alunos, futuros professores; engajamento reflexivo tanto nas aulas de língua e literatura, quanto nas demais disciplinas, levando-os a essa competência profissional (HELLMANN, [s.d.], p. 5).

Podemos perceber o reflexo disso tudo através dos nossos dados. A maioria dos alunos, mesmo tendo predisposição para a leitura, demonstraram não ter clareza em relação às especificidades de um texto literário. Quando perguntados sobre qual a diferença entre um texto literário e um não literário, respondiam vagamente (ou nem respondiam):

P – *“Você já ouviu falar na diferença entre texto literário e não literário?”*

E1 – *“Texto literário e não literário?... Não.”*

P – *“Mas você imagina que são diferentes, o literário do não literário?”*

E1 – *“Acho que sim.”*

P – *“Qual seria a diferença na tua opinião?”*

E1 – *“Texto literário é... texto não literário seria um texto comum?”*

E2 – *“Texto literário, assim... tem mais precisão. Ele busca, chama mais atenção do leitor. Já o não literário não é tão chamativo. Pra mim essa é a distinção.”*

E3 – *“É... Eu não lembro bem como é a diferença. Eu não lembro muito bem como é a diferença dos textos literário e texto não literário. E4 sabe mais que eu de termos técnicos.”*

E4 – *Eu não sou muito técnica também, não. Texto literário é aquele consagrado, aquele que a literatura considera realmente literário... Dom Casmurro... esses assim que são, foram publicados, e texto não literário é aquele que você pode encontrar em todo lugar: é o texto na internet; é uma coisa, assim, informal.*

Evangelista (2011, p. 2) aponta em seu estudo a dificuldade que os próprios professores têm de definir o que é literatura. Diz a autora:

Os professores, muitas vezes, assim como não sabem, em meio a toda essa polêmica, definir o que seja literatura, também apresentam dificuldades de se definir entre a literatura clássica – preferência do discurso escolar – e a literatura popular – preferência dos alunos de camadas populares.

Considerando que a escola tem o papel de mediar a relação entre o aluno e o texto literário, conforme já discutido, podemos entender as respostas dos alunos como indício da existência de lacunas nessa mediação. Em outras palavras, as representações dos discentes acerca do que é literatura são atravessadas pelas práticas escolares, marcadas, entre outras coisas, pela polarização entre o culto/erudito e o popular/de massa.

Tópico 4 – O que os alunos pensam sobre o espaço reservado na escola para a literatura e sobre as funções desse ensino

Como vimos, a escola tem papel fundamental na mediação entre o aluno e a literatura. Então, deve trabalhar de forma adequada o texto literário para que o aluno consiga desfrutar da riqueza desse tipo de texto.

Perguntados sobre as metodologias de ensino de literatura desenvolvidas em sala de aula, a maioria dos entrevistados se referiram à falta de espaço e autonomia para colocar suas ideias. Ao que parece, eles desejam ter vez e voz, por terem a noção, mesmo que intuitiva, de que literatura é sinônimo de liberdade. Eis alguns trechos das entrevistas:

P – *“Vocês estão satisfeitos com essa metodologia de ensino?”*

E5 – *“Eu não.”*

E6 – *“Eu também não”*

P – *“Por quê?”*

E6 – *“Porque eu acho que, como eu tinha falado, você não sabe realmente o que pensar. Você fica preso à visão do professor ou da banca de literatura [referindo-se à banca examinadora do vestibular] [...] querem que você pense uma coisa, mas quando você diz que tá errado, que ele [o autor] não pensou desse jeito, você pensou de outro jeito, era pra pensar de outro modo. Você não entende muito bem o modo que você tem que pensar, eles não deixam meio aberto pra você dizer: ‘Não, mas*

eu acho isso'; 'Eu vou botar isso na prova porque eu acho isso'. Não, você tem que botar de outra visão, que você não concorda geralmente."

Ainda no que diz respeito à falta de autonomia, uma aluna, quando perguntada a respeito de alguma prática docente que a marcou tanto positiva quanto negativamente, respondeu:

E5 – "Negativamente, quando uma professora pediu pra uma amiga minha dar a interpretação dela sobre um texto e a professora disse que a interpretação estava completamente errada, porque não era isso que o autor queria dizer, afirmou com toda certeza que o autor queria dizer aquilo. Eu escutei a interpretação dela, fiquei na minha, mas acho que a interpretação cabia no texto. Não sei, mas acho que ela não aceitou simplesmente porque não era a regra."

Isso nos mostra o quanto os alunos se sentem incomodados com a falta de autonomia nas aulas de literatura, e também percebem que, na maioria das vezes, o professor traz opiniões já formadas sobre os textos lidos. Essa falta de espaço para as suas interpretações faz com que eles criem desgosto por essas aulas e fiquem desestimulados.

Partindo dessa constatação, percebemos que os educandos prezam por aulas mais dinâmicas, em que o professor desperte seu interesse pela leitura e respeite suas interpretações. Veja-se o exemplo abaixo:

P – *"Como costumam ser as aulas?"*

E1 – "É dinâmica. Ela não escreve muito. Ela costuma debater, fazer como se fosse reuniões entre os alunos, pra gente poder entender melhor o assunto."

P: *"Então você está satisfeita com a metodologia aplicada pela professora?"*

E1: "Estou."

Sobre o mesmo tema, o aluno E2 afirmou:

E2 – "(...) minha professora, ela abre espaço pros alunos refletirem sobre o que leram. E eu gosto muito disso, que é... a gente ler o conteúdo literário e expor quais são nossas ideias e opiniões. (...) tem umas aulas meio chatinhas, porque não chamam a atenção do aluno. Eu acho assim que para ensinar não é só estar ali lendo, tem que chamar a atenção do aluno pra ele ter vontade e obter êxito."

Diante disso, concordamos com Santos (2009, p. 4) quando este diz:

A escola continua a tratar a língua e a literatura como sistemas fechados que preservam autonomia em relação a seus falantes/ouvintes e autores/leitores.

Assim, torna-se urgente a necessidade de a escola e os professores redimensionarem os conceitos de língua e de literatura, a fim de integrar a leitura aos interesses dos alunos.

Tendo em vista a relevância da interação leitor-texto, o professor pode usar de estratégias para despertar o interesse dos aprendizes e fazer com que as aulas acabem sendo valorizadas por eles, contribuindo, dessa forma, para sua formação como leitores literários:

E2 – *“(...) na biblioteca da escola tem um espaço pra, tipo, uma arte para quem quiser escreve lá qualquer coisa, qualquer frase. Eu faço isso, não vou dizer que diariamente, mas muitas vezes eu faço.”*

Por fim, trazemos para reflexão as opiniões dos alunos sobre a importância de estudar literatura. No geral, eles têm consciência da importância da literatura na formação humana, mesmo alguns deles estando contaminados pela visão historicista ou vendo a literatura como mais um componente do vestibular:

P – *“Na tua opinião, qual a razão de estudar literatura na escola?”*

E1 – *“Acho que é pra nós começarmos a entender o que a gente pensa e expressar nossa opinião sobre as coisas.”*

E2 – *“Pra mim a literatura é essencial porque sem ela não podemos entender o que houve em determinadas épocas, e, sem esse entendimento, nos tornamos céticos. (...) acho muito importante a literatura.”*

E4 – *“Porque literatura, como eu disse, ela não só vai englobar outras matérias, como ela também serve pra abrir, pra mostrar toda uma cultura como pra lhe fazer amadurecer porque você vai amadurecendo à medida que você vai lendo, você se reconhece. Exatamente. O que me deixa triste é o fato de sentir que a literatura está sendo limitada a uma coisa, a uma receita, a um paradigma e não é assim. Ela tem muito mais espaço e pode ser muito mais ampla. Depende do que você encontra, ela não para.”*

E5 – *“Sei lá, acho... sei lá, dá uma formação literária pros alunos, (...) é que hoje em dia o mundo é muito... é... muito rápido... aí, às vezes, você não tem tempo de ler um livro, aí... quando se estuda literatura você acaba tendo que ler o livro, acho que é um pouco disso.”*

E6 – *“É porque tem o vestibular, eles [professores] têm que ter o assunto e também pra estimular, acho que mais pra estimular a leitura. Porque aqui no colégio dizem que a gente não tem ensino pro vestibular e sim pra vida, aí seria pra estimular a gente mais a ler do que pra conhecer mesmo.”*

Conclusões

Ao término desta pesquisa, percebemos, primeiramente, que a grande maioria dos alunos entrevistados tem predisposição para a leitura. Entretanto, essa leitura é composta por obras que lhes interessam e que satisfazem as suas expectativas mais imediatas.

Julgando que a escola precisa incluir essas obras que os satisfazem e atendem às suas expectativas nas aulas, todos foram contrários às listas de livros obrigatórios. Alegam que isso os desestimula a assistir e aproveitar as aulas de literatura.

Mesmo os alunos sendo resistentes à literatura legitimada pela crítica (que figura nas listas obrigatórias), a escola, como agência de letramento privilegiada, tem a tarefa de incentivá-los a ler, estabelecendo “pontes” entre eles e os mais diversos textos literários. Para tanto, é imprescindível considerar e respeitar seus interesses e necessidades, pois

é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura (COSSON, 2006, p. 35).

A partir disso, o ensino terá mais sentido para eles, pois se sentirão mais atuantes nas aulas, mais autônomos; e, como vimos, é isso que eles esperam nas aulas de literatura: mais autonomia.

No decorrer da pesquisa, pudemos também perceber o quanto a escola influencia a concepção dos alunos acerca da literatura, e, conseqüentemente, a visão que estes têm em relação ao ensino dessa disciplina. Vimos que a concepção dos alunos ainda está atrelada a uma visão historicista. Somado a isso, alguns deles a reconhecem como sendo mais um componente dos exames vestibulares. Isso parece ser mais um reflexo da forma como o ensino de literatura é ministrado.

Então, podemos afirmar que o ensino da literatura – calcado numa visão historicista e atrelado quase que integralmente ao vestibular, pondo de lado os interesses dos alunos – afeta negativamente a sua concepção acerca da literatura e da forma como esta é ensinada, na medida em que nega a eles a oportunidade de experimentarem de maneira mais livre a magia proporcionada pela arte literária.

Referências

- ALMEIDA, Sherry Morgana J. 2007. Literatura serve para...? Questionamentos sobre o ensino de literatura na educação brasileira. *Rios Eletrônica – Revista Científica da FASETE*, ano 1, n. 1, agosto, p. 17-24.
- BARBOSA, Socorro de Fátima Pacífico. 2008. A hora e a vez dos clássicos na escola. *Presença Pedagógica*, v.14, p. 35-41.

- BRASIL. 1998. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o 3º e 4º ciclos – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.
- CHIAPPINI, Lígia. 2006. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 4ª ed., Ática. São Paulo, p.17-25. [1ª. ed. 1984].
- COSSON, Rildo. 2006. *Letramento literário: teoria e prática*. Contexto. São Paulo.
- COSTA, Amanda Silva Falcão. 2010. *Ensino de leitura literária – um estudo comparativo*. Dissertação (mestrado). UFPE, Programa de Pós-graduação em Educação. Recife.
- EVANGELISTA, Aracy Martins. 2011. Algumas reflexões sobre a relação literatura/escola. Anais da 24ª. Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG. DISPONÍVEL EM: www.anped.org.br/reunioes/24/T1008587950265.doc
- HELLMANN, Risolete Maria [s. d.] *O ensino de literatura: algumas reflexões críticas*. Disponível em:
<http://www.fama.br/revista/letras/images/stories/artigos/artigo%20risolete%20%20reflexes%20criticas.pdf>. Acesso em: 06 de jan. de 2012.
- LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. 1999. *A formação da leitura no Brasil*. 3.ed. Ática. São Paulo.
- LIMA, Aldo de. 1996. *Políticas educacionais e ensino de literatura brasileira*. Editora Universitária da UFPE. Recife.
- LOUZADA, Maria Sílvia Olivi. 1997. A interação língua e literatura na perspectiva dos currículos. Em: GREGOLIN, M. R. V. e LEONEL, M. C. (orgs.). *O que quer, o que pode esta língua? Brasil/Portugal: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas*. FCL-UNESP, Araraquara, p. 45-53.
- OSAKABE, Haquira. 1987. Ensino de gramática e ensino de literatura. *Linha d'água*, nº 5, p. 57-62. São Paulo.
- RAMOS, Flávia Brocchetto e ZANOLLA, Taciana. 2009. Repensando o ensino de literatura no Ensino Médio: a interação texto-leitor como centro. In: *Contrapontos – Volume 9, nº 1 – p. 65-80 – Itajaí, jan./abr.*
- SANTOS, Reginaldo Clécio. 2009. Ensino de literatura: a hora e a vez do leitor. *Leitura – teoria e prática*. v. 27, p. 24-30. Porto Alegre.
- SOARES, Magda. 1999. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy et al. *A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil*. Autêntica. Belo Horizonte.
- _____. 1998. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.) *Língua portuguesa – história, perspectivas, ensino*. Educ. São Paulo.
- TINOCO, Robson Coelho. 2007. Leitura de literatura na escola: uma nova relação dialógica. *Anais do XVI COLE – Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas, SP. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/ Acesso em 01/08/2013.
- VIEIRA, Alice. 2008. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 441-458.

Lívia Suassuna

Professora Associada da UFPE – Centro de Educação (Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e Programa de Pós-graduação em Educação). E-mail: livia.suassuna@ufpe.br

Rafael Alexandre Bezerra

Graduando do curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Pernambuco. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-UFPE-CNPq). Email: rafaelalexandre1204@gmail.com

*Enviado em 10 de dezembro de 2013.
Aceito em 20 de fevereiro de 2014.*