

Ler e escrever literatura também é
aula de língua portuguesa

*Read and write literature is also
portuguese class*

Daniela Maria **Segabinazi**
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Raquel **Sousa da Silva**

Resumo

Neste artigo, discorremos e analisamos os resultados da pesquisa sobre o ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental. As questões que norteiam a investigação compreendem situar o papel da literatura na formação de leitores e nas práticas de letramento literário na escola e, particularmente, como são concebidas e desenvolvidas na aula de Língua Portuguesa. Nesse sentido, procuramos mostrar e desvelar as fragilidades e a resistência do ensino de literatura ao apresentar-se de modo secundário no discurso do professor, quando este é chamado a dizer de suas concepções e metodologias utilizadas em aulas em que a obra literária é o objeto de ensino.

Palavras-chaves: Ensino Fundamental. Literatura. Língua Portuguesa. Professor. Leitura.

Abstract

This article discusses and analyzes the research's results on the teaching of literature in the final years of elementary school. The questions that guide this research include situate the role of literature in the formation of readers; in literary literacy practices at school and, particularly, how they are designed and developed in Portuguese classes. In this sense, we try to show and reveal the weaknesses, and their instance of literature teaching, presented secondarily on the teacher's speech, when they are asked to say their concepts and methodologies used in classes, in which the literary work is the teaching object.

Keywords: Elementary School. Literature. Portuguese Language. Teacher. Reading.

A disposição da literatura no ensino fundamental, especialmente nos anos finais, tal qual temos observado foi uma das inquietações que nos despertaram a conhecer e entender mais claramente o andamento da literatura escolar, vislumbrando uma educação literária satisfatória. Com uma postura que vai de encontro ao que se tem percebido em muitas ações pedagógicas que fogem à nossa expectativa de formar leitores por meio do texto literário, discutiremos essencialmente a invisibilidade da literatura nos anos finais do ensino fundamental. Afirmamos isso pelo fato desse apagamento, total ou parcial, ser constantemente relatado em diagnósticos nos relatórios de estágio supervisionado do curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Desse modo, propomos um trabalho para investigar até que ponto a literatura se faz presente no ambiente escolar, bem como sua expressiva importância na formação de leitores, a partir do projeto de pesquisa de iniciação científica intitulado **A constituição e significação do ensino de literatura no ensino fundamental das escolas públicas de João Pessoa/PB (2015-2016)**. Com o intuito de explorar e saber mais sobre os espaços do texto literário nos anos finais do ensino fundamental da educação básica, tal projeto destinou-se a investigar as atribuições e as atividades didático/pedagógicas dos profissionais

de Letras/Português, responsáveis por desenvolver uma educação literária para os alunos em processo de letramento literário, além de compreender os motivos que, por ventura, também levam à não realização de leituras de obras literárias nas aulas de Língua Portuguesa.

Sob essa perspectiva, buscamos conhecer diretamente dos professores de Língua Portuguesa como eles concebem a literatura no atual contexto escolar e como realizam um trabalho que vise a efetivação de uma educação literária de jovens em formação. Para isso, uma coleta de dados por meio de questionários foi realizada com cinco professores da rede pública, com questionamentos acerca de suas concepções e práticas literárias para os anos finais do ensino fundamental.

Acreditamos ser necessário o contato direto com as esferas que compõem o espaço escolar, para que possamos dimensionar de modo mais próximo do real a análise sobre a qual está disposta a literatura aos alunos do ensino básico; além disso, porque queremos evidenciar que ler e escrever textos literários com base na natureza artística e estética também fazem parte da aula de Língua Portuguesa. E, portanto, não se nega ou se esconde dentro do discurso de leitura e de produção de gêneros textuais.

E, de maneira mais específica, a pertinência em fazer uma investigação no espaço escolar foi fundamental para conhecermos em que se amparam os docentes para guiar as aulas de Língua Portuguesa ministradas nos anos finais do ensino fundamental. Ressaltamos que sabermos quais são as ações pedagógicas selecionadas por eles para realizarem suas práticas docentes e como se deu a formação inicial e continuada desses profissionais, é essencial quando nos propomos a elucidar a constituição e a significação que a literatura tem ocupado em tais aulas. Inclusive, para entender como a leitura e a escrita literária subsistem nas aulas de gramática e estudo das estruturas dos gêneros.

Para tanto, é importante reforçarmos que os aspectos teóricos e didático-metodológicos estudados ao longo da pesquisa fazem-se necessários para que possamos analisar os dados coletados em seu percurso, pois são eles que ancoram nossas ponderações acerca das questões desenvolvidas. Selecionamos como centralizadoras de nossas defesas as discussões de Jauss (1979); Zilberman (1989); Cosson (2014) e Bordini e Aguiar (1993). Tais fundamentações estão essencialmente pautadas na busca em formar leitores literários competentes a partir da mediação de profissionais que também se façam competentes nesse processo. É por isso que procuramos nos deter aos profissionais da docência para podermos fazer nossas considerações acerca do que, perigosamente, está cercado a literatura: ou seja, seu apagamento no espaço escolar.

1 CAMINHOS DA PESQUISA E ALGUMAS INTENÇÕES

A essência da pesquisa foi investigar o processo de constituição e significação do ensino literário para a prática da leitura, no ensino fundamental. Fizemos tal escolha por tanto nos inquietarmos com a fragilidade pela qual se encontra a literatura, desde muitos anos, no espaço escolar, principalmente quando sua (não) efetivação é conduzida pelas aulas de Língua Portuguesa que negam o espaço para a leitura e a escrita do texto literário.

Propomo-nos a conhecer mais detidamente os documentos que tratam do ensino de literatura, leitura e letramento literário e os referenciais bibliográficos que discutem aspectos teóricos e didático-metodológicos do ensino de literatura para o ensino fundamental. São eles quem amparam nossas concepções acerca do processo de letramento por meio do texto literário em sua completude para que a literatura não seja subvertida ou esvaeça da escola do século XXI.

Para tanto, buscamos coletar, descrever e analisar as práticas educativas de leitura literária que são realizadas nas aulas de Língua Portuguesa e, com isso, nosso intento foi reconhecer as competências, as habilidades e os conhecimentos que os professores adquiriram na formação inicial e continuada ou, também, por meio de saberes experienciais do seu ofício, para trabalhar com textos literários no ensino fundamental. A importância disso se fundamenta na defesa de não podermos esperar e exigir tanto de um profissional perspectivas de ensino que não tiveram contato ou aprofundamento, mesmo que entendamos a necessidade de uma constante atualização de quem está envolvido com a educação, que, inegavelmente, está condicionada às transformações no tempo.

Por isso, elucidar o lugar que a literatura tem ocupado no ensino fundamental, ao lado do ensino de Língua Portuguesa, e não subsidiária desta, é a desembocadura de nossa pesquisa. Afinal, é nosso interesse realçar o indispensável papel que ela (a literatura) deve ter no processo de formação leitores nas práticas de letramento literário na escola e para além dela.

2 EM PROL DA RESISTÊNCIA LITERÁRIA

Em consonância com o que propomos discutir neste trabalho, vamos ao encontro das principais discussões que versam sobre o ensino de literatura. Seguimos a perspectiva que protagoniza o leitor como constituidor de significação daquilo que lê em seu processo de formação literária. Valemo-nos de teorias que aprofundam e validam o processo de letramento literário a partir da obra literária em sua integralidade e levamos em consideração os apontamentos que discorrem

sobre o risco de desaparecimento que a literatura tem sofrido no ambiente escolar, visto que é um dos agravantes da crise de leitura há muito constatada no contexto brasileiro.

Para isso, fez-se necessário que as considerações de Hans R. Jauss (1979) sobre a Estética da Recepção estejam presentes neste trabalho, assim como as contribuições que Regina Zilberman (1989), para nos auxiliar no trabalho de consulta bibliográfica acerca do assunto. Assim sendo, a colocação de Zilberman (1989) se faz pertinente para, antecipadamente, ajudar-nos a compreender uma das perspectivas teóricas adotadas neste trabalho, a Estética da Recepção, a qual acreditamos estar coerente com o que o público precisa e que a escola atual poderia adotar em detrimento de práticas que ainda visam o texto literário a partir de práticas tão somente estruturais, por exemplo. A autora afirma que a Estética da Recepção:

[...] foi responsável por uma conquista básica: a noção de que os sistemas não explicam tudo, portanto, de que o novo pode emergir de lugares inesperados, exigindo que se esteja não só atento para a novidade, mas que se mantenham os sentidos em forma para perceber, compreender e interpretar da melhor maneira possível sua ocorrência. Talvez o mérito principal da estética da recepção resida em que traz embutida essa concepção, procurando extrair dela uma metodologia para conhecer a literatura. Nessa medida, parece ter muito para ensinar ao leitor, encarado como principal elo do processo literário. (ZILBERMAN, 1989, p. 12)

E, ao refletirmos sobre a metodologia para aproximação com a literatura, como a autora explicita, recorreremos a mais uma fundamentação que nos permite entender e conceber mais claramente a Estética da Recepção em termos de ensino literário. Fazemos referência, portanto, ao método didático-metodológico que propõem Bordini e Aguiar (1993), visando uma forma clara e eficaz para que a experiência literária seja proporcionada ao aluno. As autoras elaboraram uma estratégia para trabalhar o texto literário em sala de aula chamada de *método recepcional*, o qual estabelece etapas que visem um receptor participativo e constituidor de sentidos do texto literário. Concordando com tal método, estamos em acordo e reforçamos o que dizem suas fundadoras: “[...] discute-se o próprio conceito de literatura como um sistema de sentido fechado e definitivo, [...] anexando-lhe a dimensão da sua leitura como parte inerente de tal sistema, o que resulta na abertura desse para relações com o mundo histórico extratexto” (BORDINI e AGUIAR 1993, p. 81).

As perspectivas acima elencadas, infelizmente, ainda, estão distante do que detectamos como propostas para ensino de literatura na escola atual. Sabendo que as aulas de Língua Portuguesa estão pautadas essencialmente pela transposição do que há no modelo tradicional e tecnicista da maioria dos livros didáticos, o mesmo, infelizmente, acontece com as propostas metodológicas que fundamentam a maioria das aulas que envolvem literatura. Desse modo, torna-se cada vez mais distante a inserção de materiais que viabilizem para os alunos uma formação com base em obras literárias, isso sem mencionar, ainda, os métodos aos quais tal modelo de ensino tradicional têm recorrido, fazendo uso apenas da normatividade gramatical, do historicismo literário, de dados biográficos do autor, de características estruturais do texto, etc.

Foi percebendo esse contexto, principalmente registrado nos relatórios de estágio supervisionado do curso de Letras Português, da UFPB, que propomos um questionário para professores de algumas escolas da rede pública, a fim de realçar algumas realidades que precisam ser repensadas. O que diz Todorov (2009) à guisa da análise literária que, desde muito e que ainda perdura na atual escola brasileira, é um claro exemplo que urge essa ruptura com o modelo tradicional e retrógrado ao qual o ensino de literatura vem sido submetido:

A análise das obras feita na escola não deveria ter por objetivo ilustrar os conceitos recém-introduzidos por este ou por aquele linguista, este ou aquele teórico da literatura, quando, então, os textos são apresentados com uma aplicação da língua e do discurso; sua tarefa deveria ser a de nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras – pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz a um conhecimento humano, o qual importa a todos. (TODOROV, 2009, p. 89)

Relacionando a proposta que o autor explora ao que concebemos para um ensino de literatura coerente com o que a escola do século XXI dispõe, percebemos que não adianta muito a insistência de um sistema que corrobore com o afastamento do leitor em detrimento da sua conquista pela fruição da leitura. Defendemos tal posicionamento por acreditarmos que o poder que emana da literatura requer sua leitura, sua discussão e sua perpetuação por meio de ações que se apropriem dela como instrumento de crescimento humano através da exploração dos sentidos que a obra literária por si incita. Aliás, na discussão feita sobre a pedagogização da novela, Jorge Larrosa ressalta exatamente esse efeito de resistência que a literatura é capaz de ofertar ao leitor, ao dizer que:

A literatura que tem o poder de mudar não é aquela que se dirige diretamente ao leitor, dizendo-lhe como ele tem de ver o mundo

e o que deverá fazer, não é aquela que lhe oferece uma imagem do mundo nem a que lhe dita como deve interpretar-se a si mesmo e às suas próprias ações; mas, tampouco, é a que renuncia ao mundo e à vida dos homens e se dobra sobre si mesma. A função da literatura consiste em violentar e questionar (...) as convenções que nos dão o mundo como algo já pensado e já dito, como algo evidente, como algo que se nos impõe sem reflexão. (2003, p. 126).

Tudo isso ainda se opõe a atitudes e ações que a escola tem insistido muito, as quais mecanizam a leitura, afastam o receptor das possibilidades de interpretação que o texto literário oferece. Tais ações também desestabilizam o propósito de formar leitores críticos, pois, para isso, eles necessitam refletir sobre o que lhe apresentam, e não somente exercitar práticas de identificação de elementos que não dizem respeito à significação do texto em seu contexto de produção e de escrita.

Além disso, é preciso estar claro que ao leitor em formação cabe proporcionar o legado de ter a experiência individual e única de leitura, proporcionando o contato direto com o texto literário. Essa ideia está relacionada com o que Jauss (1979, p. 78) expressa ao afirmar que “[...] o expectador deixa de se perturbar quando consegue gozar reflexivamente apenas a função de suas próprias faculdades afetadas”, ou seja, quando consegue sentir por conta própria – e não alguém lhe contando – as sensações que um texto literário é capaz de exprimir. Em outras palavras, a experiência leitora tem de surgir a partir da possibilidade que o indivíduo tem direito a sentir como própria, como particular, como subjetiva que integra a coletividade, e não o contrário.

Refletindo sobre essas questões, não poderíamos deixar de explorar a ocorrência de certo apagamento da literatura nas aulas de língua portuguesa, e, isso porque tem muito a ver com a prática docente que se restringe limitar-se ao uso de manuais de ensino, os quais reduzem as aulas de literatura ao que está disposto no livro didático e as estigmatizam, possivelmente, como única porta de entrada para o texto literário no ensino fundamental. Tal fato é problemático quando pensamos que questões de natureza literária podem, e devem, ser levantadas a partir de instrumentos outros que não o manual didático, afinal, contrariamente do que se observa nesses manuais como propostas didáticas,

O progresso do leitor ocorre então a partir de uma leitura baseada nos elementos internos do enunciado, em direção a uma leitura mais interpretativa que utiliza sua capacidade de raciocinar para

suscitar significados implícitos, segundos sentidos ou símbolos que o leitor deve fazer emergir [...]. (COLOMER, 2007, p. 70)

Reside, portanto, uma problemática no momento em que o livro didático constitui-se como condutor de técnicas que ao invés de visarem a reflexão, estão mais preocupadas com a capacidade de identificação de elementos que não respondem muito sobre os sentidos do texto. Pois, como diz Cosson (2014, p. 30): “É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo”, e, para que esse processo seja de qualidade, é indispensável que leituras de obras literárias estejam à frente desse processo e a leitura não se restrinja apenas, como já dito, ao tão deficiente e carente livro didático.

3 SISTEMATIZANDO A INVESTIGAÇÃO E REVELANDO OS DADOS

Para galgar os passos de nossa investigação, recorreremos à exploração em campo para a coleta de dados que amparem nossas análises e, com base na percepção da conduta e no registro de concepções teórico-metodológicas dos professores de Língua Portuguesa, pudemos fazer algumas ponderações. A formalização dessas concepções foi feita com base na resposta a um questionário proposto aos profissionais da área, envolvidos com o ensino básico, em algumas escolas da rede pública de João Pessoa/PB.

O questionário constitui-se de perguntas que abrangem questões de natureza exploratória no campo da atuação profissional do professor de Língua Portuguesa. Foram enfocadas temáticas que objetivaram saber qual é a finalidade de se trabalhar literatura em sala de aula; se o texto literário estava presente nas aulas de Língua Portuguesa ou quais eram os outros instrumentos que o docente fazia uso. Também objetivando saber de onde advêm as concepções sobre ensino de literatura dos sujeitos questionados, propomos que eles dissessem se suas formações iniciais forneceram subsídios suficientes para lecionarem literatura no ensino fundamental.

Além do mais, procuramos conhecer se os profissionais em Letras fizeram ou fazem formação continuada para amparar seus métodos e seus conhecimentos acerca dos saberes literários e, se não, quais as razões disso e se acreditam necessário fazê-la. Por fim, os questionamos acerca do que eles acham que falta, tanto na universidade quanto na escola, para que o ensino de literatura seja ofertado de maneira mais qualificada, a fim de que o aluno em formação tenha um desenvolvimento competente em seu processo de letramento literário.

Então, tomando como base as respostas de cinco professores de Língua Portuguesa da rede pública de João Pessoa/PB, percebemos que não há um

consenso em suas disposições para o ensino de literatura. Da mesma forma, não há crenças que confirmem unanimidade a respeito de concepções sobre a natureza do literário no atual contexto escolar. Para verificarmos isso, é importante que especifiquemos cada uma das cinco questões propostas e analisemos individualmente todas as respostas. Denominaremos os professores de P1 (Professor 1) a P5 (Professor 5), resguardando suas identidades.

Inicialmente perguntamos quais os objetivos ao trabalharem literatura nas aulas de Língua Portuguesa. O P1 diz que tem por finalidade abordar conteúdos gramaticais por meio de textos literários, assim como ampliar o universo da leitura dos alunos; o P2 afirma que pretende formar leitores críticos; o P3 diz que seu objetivo é trabalhar com compreensão, interpretação e produção textual, com a ressalva de fazer isso somente nas poucas vezes em que o texto literário é explanado em sala de aula. Para o P4 há os objetivos de motivar os alunos a lerem, de incentivar a leitura literária e de promover a escrita de textos variados a partir das leituras que os alunos fizeram; e, para o P5 a finalidade é promover uma visão crítica de mundo e permitir ao aluno ter uma experiência significativa por meio do texto literário.

Com base nas respostas do primeiro questionamento, podemos observar que ainda está presente a tradição em formar leitores a partir da normatividade gramatical. Entretanto, é inegável que perspectivas mais atuais e condizentes com o público que se tem na escola contemporânea se revelam nos objetivos dos professores, pelo menos em tese, como o que está disposto na resposta do P4. Percebemos que a maioria dos professores se preocupa mais em dispor ao aluno o texto literário para seu crescimento como constituidor de sentidos daquilo que lhe é disposto, e não somente um identificador de elementos gramaticais. Fatos esses são essenciais, quando se considera a urgência de um ensino literário que se desintegre da tradição normativa e pouco atrativa para formar um leitor de literatura competente.

A questão dois abordou como ocorre o trabalho com o texto literário em sala de aula e quais instrumentos os professores recorrem para realizá-lo. O P1 afirma que realiza um trabalho de forma dinâmica e coletiva, fazendo uso do livro didático, da biblioteca e da sala de vídeo; enquanto que o P2 tem como ação docente a prática do ensino de literatura a partir da abordagem sobre o autor do texto, sobre o historicismo literário, alegando trabalhar características implícitas e explícitas do texto, bem como os elementos constituintes dos gêneros textuais. O P3 alega que são raras as vezes em que o texto literário é trabalhado em sala de aula e que o pouco que dela ainda resiste está pautado no programa didático anual da escola. A resposta do P4 foi direcionada ao fato

de que a literatura é inserida como complemento a partir do que está no livro didático, como alguns contos; além disso, relata que leva livros literários para ler com os alunos e desenvolve projetos de leitura. Por fim, o P5 afirma que usa muito a estratégia de explorar o contexto para explicar o texto literário e fazer leitura coletiva com os alunos, utilizando a biblioteca, vídeos, músicas e muitos outros materiais que possam auxiliar na interpretação textual.

Desse modo, fica evidente a persistência de um ensino literário de cunho biográfico, historicista e redutor dos sentidos do texto, como podemos observar nos dados fornecidos pelo P2; ou até mesmo da própria literatura, de acordo com a resposta do P3. É por isso que destacamos a perpetuação de uma problemática ao longo do trabalho com o texto literário na escola, pois inegavelmente percebemos a subversão de um trabalho que vise a formação de um leitor literário sob as perspectivas do Letramento Literário que tanto se tem discutido na contemporaneidade. Tudo isso em detrimento de objetivos outros que não muito acrescentam na formação de um leitor capaz de lidar com as mais diversas formas que a literatura é capaz de se mostrar, em seus mais diversos contextos. Outra questão inquietante é a falta de especificidades de como os docentes concebem e realizam o trabalho didático-metodológico com o texto literário. Isso pelo fato de o P4 alegar que trabalha com projetos de leitura, mas não dizer como o faz, bem como de P5 ter afirmado explorar o contexto, mas não explicitar como realiza tal exploração, deixando a desejar os objetivos aos quais propõe seu discurso ao longo da descrição do trabalho com o texto literário. Assim, entendemos que para eles falta determinada clareza da finalidade em se trabalhar literatura em sala de aula.

Ao seguir com a coleta de dados, propomos uma terceira questão, com vista a saber se a formação inicial forneceu subsídios suficientes para que o profissional efetive na sala de aula do ensino básico a proposta do letramento literário, assim como solicitamos que nos explanassem quais foram essas contribuições e como fazem uso delas. A resposta do P1 pautou-se no dizer que sua formação inicial foi importante para a renovação das aulas. O P2 também não explorou muito o assunto, afirmou apenas que na época de sua formação, década de 1980, tudo era muito diferente e não se tinha o olhar que hoje se tem para as “coisas”; enquanto que o P3 se deteve em dizer que sua formação inicial foi capaz de lhe fornecer um amplo conhecimento sobre o assunto, mas deixou a desejar no que diz respeito à prática docente e, para que isso seja sanado, é necessário um estudo mais aprofundado a respeito do tema. O P4 disse que, ao sair da universidade no final da década de 1990, sua formação não lhe ofertou muitos meios sobre a prática de ensinar e que a escola é que se constitui como

sua maior universidade; em contrapartida, o P5 disse que a universidade lhe ofertou meios para a prática docente, ressaltando que mesmo havendo um idealismo entre o que se encontra na realidade e o que se estuda em âmbito teórico, os professores sempre focam na perspectiva de ver o texto literário como protagonista nas aulas de literatura e não como figurante de uma gramática normativa; acrescenta, ainda, que foi na universidade que teve subsídio para trabalhar a leitura de um texto literário sob diferentes níveis, bem como fazer uso de uma gramática textual nesse processo.

Damos ênfase à fala do professor que diz ser a escola sua maior universidade, pois claramente há um equívoco de compreensão e associação de saberes daquilo que nela se aprende e do que precisa ser transposto em sala de aula do ensino básico. Afinal, se assim não o fosse, teorias e discussões não seriam necessárias para serem chamadas de formação - aquilo que prepara um professor. Cabe também destacarmos que é preciso um constante renovar-se profissional, pois no momento em que o professor compreende, acertadamente, que as coisas mudaram da década de 1980 para os atuais dias, não se pode esperar que ele mesmo fique estagnado no tempo, pois habilidades e competências por si sós não respondem às necessidades que os alunos têm como aprendizes. Assim, o “renovar-se” contribui tanto para o professor quanto para o aluno. Mais uma vez, observamos caminhos muito diferentes na trajetória desses professores, pois em todas as questões as repostas são bastante diversificadas, mostrando rumos e tomadas de posições diversas que se refletem certamente na atuação docente, especialmente, na sala de aula.

A quarta questão teve como finalidade saber se o professor de Português fez ou não formação continuada, em que ela tem contribuído na prática do ensino de literatura em sala de aula, o que poderia ser melhorado e, se o profissional da área não a fez, dizer qual o motivo. Do P1 obtivemos o resultado de que fez muitas formações continuadas e que isso contribui para que os alunos se sintam motivados durante as aulas; o P2 respondeu que está fazendo e que tem colaborado no sentido de proporcionar aos alunos espaços para que expressem suas opiniões durante as aulas; enquanto que o P3 disse que não fez nenhuma formação continuada, alegando que falta de oportunidade e de tempo. A resposta do P4 foi de que fez duas especializações, em língua e em literatura, e um curso de contação de histórias e participou de algumas palestras; diz que isso tem ajudado muito e que é bastante válido na formação de professores - profissionais da área; e o P5 informou que não fez formação continuada por falta de tempo, mas fez mestrado em Ciência da Didática; diz que a crítica ao cânone literário e a busca por representação de grupos minoritários são os

norteadores de sua prática docente; afirma também que poderia melhorar no que diz respeito ao conhecimento da literatura paraibana contemporânea.

O fato de dois dos professores alegarem não fazer formação continuada por falta de tempo revela que suas prioridades em relação ao que se entende por ensino não esteja condizente com o que se espera da maioria. Afinal, se outra razão não há para não fazerem-na, podemos entender que para eles somente a formação inicial e/ou mestrado seja suficiente para atuar no ensino básico. Vale também destacar que quando há o apontamento de que a formação continuada auxilia no processo de atrair os alunos às aulas, é importante não esquecer que cabe também não considerá-la como único subsídio para isso, afinal, é de muito mais que se constitui uma prática docente, como materiais, didática adequada, saberes que nem sempre estão claramente dispostos em livros etc.

Por fim, elaboramos uma quinta questão, a qual pretendeu conhecer o que os professores acreditam faltar, tanto na escola quanto na universidade, para que o ensino de literatura e o processo de letramento literário dos alunos se constituam de maneira eficiente e qualificada. A resposta do P1 apenas pontuou que a educação no estado deve avançar muito para que as aulas se tornem mais atrativas; já o P2 disse que na universidade não falta quase nada, já que há sempre uma renovação, em contrapartida, na escola faltam professores que deem ênfase ao texto literário e fomentem o gosto dos alunos pela leitura, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. O resultado do P3 para essa questão foi o posicionamento de que é preciso um horário específico para as aulas de literatura, bem como a inserção de conteúdos literários no material didático. O P4 respondeu que na universidade é preciso mais aulas que visem a prática do professor no ensino básico, alegando que cinco, dez aulas não são suficientes; quanto à escola, há a alegação de que falta tudo – biblioteca, livros, recursos para oficinas –, mas que cabe ao professor proporcionar aos alunos a leitura de textos literários, seja nos textos do livro didático ou na troca de livros literários entre os alunos, por meio de filmes, contação de histórias etc. Por fim, o P5 afirmou que universidade e escola precisam dar valor às suas bibliotecas, fazendo uso dos materiais literários que elas dispõem, pois, segundo ele, a literatura tem sofrido um desaparecimento em sala de aula, principalmente nos anos finais do ensino fundamental.

É perceptível nessa última questão a falta de compreensão do próprio professor quando afirma que é preciso inserir conteúdo literário no material didático, como se ali já não houvesse; ou, então, que é preciso o “estado avançar” ou “universidade e escola dar valor” como se os professores não integrassem esses quadros, tão distantes do discurso do professor, ou seja, parece que a

práxis da leitura literária (reconhecida na primeira pergunta) não é parte da atividade docente, mas responsabilidade de entidades que o professor parece não fazer parte.

Também é importante destacar a consideração que o professor faz em relação à universidade proporcionar um maior espaço para a prática docente na formação inicial, já que inegavelmente os momentos de discussões teóricas são bem maiores; não que um seja mais ou menos importante que o outro, evidentemente, mas que é necessário para o futuro profissional maior aplicabilidade real da ação docente, visto que esta se configurará em sua(s) carreira(s) a partir de sua(s) formação(ões).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao detectar algumas problemáticas que cercam o ensino de literatura e o colocam em risco, especialmente nos anos finais do ensino fundamental, realizamos esta investigação e propomos responder algumas questões ao longo do projeto em que nossa discussão está vinculada. Confirmamos as constatações percebidas nos diagnósticos e nos projetos de estágio supervisionado, como a supressão da literatura no ambiente escolar, conforme os dados coletados revelaram, bem como determinados equívocos ao se trabalhar com o texto literário na formação de leitores.

Muitas das razões que ancoram o ensino tal qual como se porta na escola atual podem ser respondidas quando analisamos mais detidamente de onde vêm os profissionais que trabalham com o ensino de Língua Portuguesa, como se deram suas formações, por exemplo. Seria incoerente atrelar tudo o que acontece em uma sala de aula tão somente com a figura do professor, sabendo que são as mais diversas, divergentes e descontextualizadas, até certo ponto, as formações profissionais que eles inegavelmente têm. Por isso que nossas inquietações buscaram conhecê-los mais detidamente, sendo, entretanto, importante ressaltar que todas as suas ações pedagógicas não são as mais adequadas ao alunado do século XXI nem inadequadas, porém, dignas de revisão em alguns aspectos.

É preciso deixar claro que nossa pesquisa vislumbrou não uma espécie de denúncia dos comportamentos dos professores em sala de aula, e sim um conhecimento de suas práticas para chegarmos a um entendimento mais aprofundado de como e por que a literatura (não) se encontra tal qual nos anos finais do ensino fundamental. Além disso, repor a questão significa reavivar o (re)conhecimento de que o ensino de literatura (ler e escrever) é parte do ensino de língua portuguesa, principalmente, quando os professores reconhecem que devem formar leitores literários, mas não sabem muito bem como isso acontece na escola.

Sabemos que muito ainda precisa ser esclarecido e proposto nesse campo de pesquisa, por isso a continuidade de investigações nessa área deve ser cada vez mais centro de questionamentos, afinal, a formação literária de jovens diz respeito diretamente à formação humana de qualquer indivíduo; logo, é essencial buscar respostas às preocupações e às discussões sobre o assunto.

Referências bibliográficas

- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de (orgs.). **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993, p. 81.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007, p. 70.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 30.
- JAUSS, Hans R. et al. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Coordenação e tradução: Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 78.
- LARROSA, Jorge. **A novela pedagógica e a pedagogização da novela** In: _____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, 126.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 3ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009, p. 89.
- ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989, p. 12.