



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FLÁVIA MAYARA FELIX DANTAS

**LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: a percepção docente sobre elementos
constituintes da formação humana**

JOÃO PESSOA

2020

FLÁVIA MAYARA FELIX DANTAS

LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: a percepção docente sobre elementos constituintes da formação humana

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino-Aprendizagem.

Orientadora: Prof. Dra. Tânia Rodrigues Palhano.

JOÃO PESSOA

2020

**Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação**

D1921 Dantas, Flavia Mayara Felix.

Literatura no Ensino Médio: a percepção docente sobre
elementos constituintes da formação humana / Flavia
Mayara Felix Dantas. - João Pessoa, 2020.
121 f.

Orientação: Prof Dra Tânia Rodrigues Palhano.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/Educação.

1. Literatura. 2. Ensino. 3. Formação humana. 4.
Mediação docente. I. Palhano, Prof Dra Tânia Rodrigues.
II. Título.

UFPB/BC

FLÁVIA MAYARA FELIX DANTAS

LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: a percepção docente sobre elementos constituintes da formação humana

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino-Aprendizagem.

Orientadora: Prof. Dra. Tânia Rodrigues Palhano.

Aprovada em 13 de fevereiro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Tânia Rodrigues Palhano

Profa. Dra. Tânia Rodrigues Palhano-UFPB-PPGE
(Orientadora- Titular-Presidente da banca)

Maria das Graças de Almeida Baptista

Profa. Dra. Maria das Graças de Almeida Baptista- UFPB-PPGE
(Membro interno-Titular)

Marineuma Costa Cavalcanti

Profa. Dra. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti-UFPB-MPLE
(Membro externo-Titular)

André Gustavo Ferreira da Silva

Prof. Dr. André Gustavo Ferreira da Silva- UFPE - PPGE
(Membro externo-Titular)

AGRADECIMENTOS

Nunca foi tão fácil definir em apenas uma palavra um momento que parece indescritível, mas que pode ser traduzido: GRATIDÃO; oito letras que juntas representam toda uma trajetória de lutas e glórias. Sim! É real, chegamos ao final; o que eu considerava utopia, hoje, desvela-se com uma face de veracidade; o concreto se levanta aterrando o que era só um sonho.

A princípio, agradeço ao Senhor da minha vida, meu Deus, meu tudo, o responsável por todas as realizações dos meus sonhos, por me dar forças na busca incessante por dias melhores. Obrigada, meu pai eterno, por me provar que a fé em ti é o que conduz o alcance dos meus objetivos e a força para o transpassar das dificuldades.

Agradeço, incessantemente, à minha família, minha base, meu ninho no qual posso repousar o meu corpo cansado, onde compartilho as tristezas e alegrias da minha vida. Mainha, papai, Fabiano, meu esposo Fernando e meu lindo filho Luiz, a vocês dedico essa conquista, esta que nos pertence, pois sei que estavam o tempo todo colaborando de alguma forma para que eu caminhasse até aqui. Fernando, meu amor, obrigada por todo esforço e doação a mim desde o início do curso, sabemos que não foi fácil; Deus conhece o meu coração, e sabe o quanto lhe sou grata por tudo. Mainha, serei eternamente agradecida pela mãe que sempre foi para nosso Luiz; muito obrigada por ter cuidado dele com tanto amor quando precisei me ausentar por muito tempo; todas as palavras e gestos são poucos para retribuir; Deus a abençoe infinitamente.

À minha orientadora Tânia Palhano, que vivenciou junto a mim todo o percurso transcorrido para chegar à concretização desse sonho. Obrigada pelos ensinamentos, pelas orientações, conselhos, por me levar ao universo das publicações, da produção científica, por ter trazido meu Lattes de volta à vida (risos), pela sua alegria contagiante, pelas gargalhadas proporcionadas; com o seu humor conseguia amenizar a tensão dos encontros de orientação e a ansiedade que o Mestrado provoca. Esse é o fruto do nosso trabalho, obrigada por estar ao meu lado nesse processo.

Aos professores que se disponibilizaram como examinadores da banca de aprovação desta dissertação. Graça Baptista (UFPB/PPGE), Marineuma Cavalcanti (UFPB/MPLE) e André Ferreira (UFPE/PPGE), agradeço pelas valorosas contribuições ao aperfeiçoamento do nosso trabalho.

Quero mencionar algumas pessoas que foram primordiais nessa história, que contribuíram para a realização desse sonho. A Cláudia Valdeger, minha eterna gratidão; obrigada pelo acolhimento; obrigada pela confiança a mim atribuída; Deus a retribua pela sua

generosidade. A Rosilene (vulgo Énia) que me acolheu também todas as vezes que necessitei de um lugar para me abrigar; mesmo sem me conhecer, não mediu esforços para me deixar à vontade e me oferecer tudo que precisava. Deus coloca anjos no nosso caminho para que seja possível a realização do seu propósito na nossa vida.

A Iranir Pontes, amiga que o mestrado me trouxe, parceira de viagens, de residência, de classe. Juntas compartilhamos alegrias, angústias, aflições, medos, lamúrias, apreensões, olhares, risadas, pensamentos e até o silêncio, quando muito cansadas. Você é mais um anjo que Deus me entregou, para que eu não me sentisse tão só naquela cidade grande. Obrigada, amiga, por ter vivenciado ao meu lado tudo que nos passou. Estaremos longe fisicamente e unidas pelo coração, mente e whatsapp (risos).

Aos professores de Língua Portuguesa, que aceitaram o convite para serem sujeitos desta pesquisa, bem como à escola, por ter me acolhido com solicitude. À professora Jaécia Bezerra de Brito, que dispensou suas contribuições ao nosso trabalho, com diligência e carinho.

A todos os demais colegas da turma 38/ 2018, do Mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Agradeço pelos conhecimentos compartilhados, pelas ajudas, pelos abraços, sorrisos, conversas, pelas experiências partilhadas. Vivemos em conjunto a busca por esse sonho. A todos os docentes do curso, obrigada por todos os ensinamentos repassados; vocês foram primordiais para o meu amadurecimento acadêmico.

Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido. (Rubem Alves).

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar a percepção docente sobre elementos constituintes da formação humana presentes no processo de ensino de Literatura no Ensino Médio. A Literatura, segundo alguns teóricos, revela funções que contribuem para a formação do homem com elementos como a reflexão, formação crítica, liberdade e experiência. Entretanto, estudiosos como Jorge Larrosa desafiam esse conceito e reconstruem essas ideias, pondo em questão essa possível utilidade do texto literário. Entendendo que a escola oferece ao homem o contato com a Literatura, por meio da prática do ensino, optamos por investigar o processo literário na escola. Este estudo é de natureza qualitativa, cujo percurso metodológico foi delineado pelo método do Estudo de Caso (YIN, 1994), numa escola de Ensino Médio, localizada no interior do estado Rio Grande do Norte. A escolha pela última etapa da educação básica para investigação se justifica pelo fato de que a Literatura é inclusa, sistematicamente, no componente curricular Língua Portuguesa somente no Ensino Médio; isso facilitou a frequência do contato com a prática literária. A técnica de coleta de dados se deu por meio dos instrumentos entrevista semiestruturada, observação livre e análise documental, cujos sujeitos da pesquisa foram os docentes responsáveis pela disciplina Língua Portuguesa na referida escola. A técnica de análise dos dados foi norteada pela teoria de Bardin (2011), no prisma da análise de conteúdo categorial. Obtivemos como resultado desta pesquisa a compreensão de que apesar dos alunos demonstrarem resistência à Literatura, a possibilidade desta contribuir para a formação humana, não desvanece, posto que, o docente busca mediar o ensino de Literatura, também, para este fim; e, apesar da disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio estar, predominantemente, centrada nas competências de leitura objetiva, escrita, interpretação, resolução de atividades com foco no ENEM e obtenção de notas, o professor, tendo a Literatura nas mãos como instrumento formador, não se omite enquanto sujeito ativo em busca da evolução do aluno como homem livre, reflexivo, crítico e experiente.

Palavras-chave: Literatura. Ensino. Formação humana. Mediação docente.

ABSTRACT

This research aims to investigate the teaching perception about elements that constitute human formation present in the process of teaching Literature in High School. Literature, according to some theorists, reveals functions that contribute to the formation of man with elements such as reflection, critical formation, freedom and experience. However, scholars like Jorge Larrosa challenge this concept and reconstruct these ideas, questioning the possible usefulness of the literary text. Understanding that the school offers man contact with Literature, through the practice of teaching, we chose to investigate the literary process at school. This study is of a qualitative nature, whose methodological path was outlined by the Case Study method (YIN, 1994), in a high school, located in the interior of the state of Rio Grande do Norte. The choice for the last stage of basic education for research is justified by the fact that Literature is included in the Portuguese language curriculum component only in high school; this facilitated the frequency of contact with literary practice. The data collection technique was performed using the instruments semi-structured interview, free observation and document analysis, whose research subjects were the teachers responsible for the Portuguese language discipline at the school. The data analysis technique was guided by the theory of Bardin (2011), in the prism of the analysis of categorical content. As a result of this research, we obtained the understanding that although students demonstrate resistance to Literature, the possibility of it contributing to human formation, does not disappear, since, the teacher seeks to mediate the teaching of Literature, also, for this purpose; and, although the Portuguese Language in High School discipline is predominantly focused on the skills of objective reading, writing, interpreting, solving activities with a focus on ENEM and obtaining grades, the teacher, with Literature in his hands as a training tool, does not omit himself as an active subject in search of the student's evolution as a free, reflective, critical and experienced man.

Keywords: Literature. Teaching. Human formation. Teaching mediation.

LISTA DE SIGLAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CGU: Controladoria-Geral da União

DCNEB: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DPU: Defensoria Pública da União

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

LDB/ LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação e Cultura

OCEM: Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCNEM: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PIC: Projeto de Integração Curricular

PPP: Projeto Político-Pedagógico

UERJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFBA: Universidade Federal da Bahia

UFES: Universidade Federal do Espírito Santo

UFMS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFPB: Universidade Federal da Paraíba

UFPEL: Universidade Federal de Pelotas

UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas

UNINOVE: Universidade Nove de Julho

UNIOESTE: Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: DA DEFINIÇÃO À SALA DE AULA.....	27
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À LITERATURA ...	27
2.2 DELINEAMENTO HISTÓRICO DA LITERATURA NO BRASIL	30
2.3 O ENSINO DE LITERATURA NA ÚLTIMA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA - ENSINO MÉDIO	37
2.3.1 Preconizações dos documentos legais sobre a Literatura no Ensino Médio	38
2.3.2 O Ensino Médio: tessitura da sua funcionalidade, no tocante à Literatura no ensino, com base na BNCC	42
2.3.3 Considerações em torno da Literatura no processo de ensino: do conteúdo escolar à necessidade vital	51
3 A LITERATURA É CANAL DE EXPERIÊNCIAS? LIBERDADE, REFLEXÃO, FORMAÇÃO CRÍTICA OU A “NÃO EXPERIÊNCIA”.....	55
3.1 A LIBERDADE PROPORCIONADA PELA LITERATURA	56
3.2 O INCITAMENTO DA REFLEXÃO POR MEIO DA LITERATURA	61
3.3 A LITERATURA COMO VIÉS PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA	70
3.4 A EXPERIÊNCIA PROVOCADA PELA LITERATURA: PONTOS E CONTRAPONTOS	74
4 A LITERATURA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DA POSSÍVEL UTILIDADE LITERÁRIA AO HOMEM, COM FOCO NA EXPERIÊNCIA, REFLEXÃO, FORMAÇÃO CRÍTICA, LIBERDADE, MEDIAÇÃO DOCENTE E CULTURA LEITORA.....	79
4.1 A ESCOLA EM FOCO	81
4.2 SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA	82
4.3 A IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA PELO DOCENTE À LITERATURA	82
4.5 ANÁLISE DA CATEGORIA EXPERIÊNCIA	89

4.6 ANÁLISE DAS CATEGORIAS REFLEXÃO, FORMAÇÃO CRÍTICA E LIBERDADE	92
4.7 ANÁLISE DA CATEGORIA EMPÍRICA MEDIAÇÃO DOCENTE.....	95
4.8 ANÁLISE DA CATEGORIA EMPÍRICA CULTURA LEITORA	99
4.9 DIÁRIO DE CAMPO.....	102
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICES	117
ANEXOS	120

1 INTRODUÇÃO

Licenciada em Letras Língua Portuguesa e Literatura desde 2013, além de especialista em Literatura e ensino, como também em Ensino de Língua Portuguesa numa perspectiva transdisciplinar, adquiri uma bagagem acadêmica centrada na funcionalidade da Língua Portuguesa e Literatura na prática do ensino. Sempre revelei interesse em pesquisar sobre a relação da vida do homem com os conteúdos estudados em sala de aula. Prova disso, são meus dois trabalhos de conclusão de curso nas referidas especializações, intitulados: “A influência do meio social vista na obra *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo” e “A ética no ensino da língua portuguesa: considerações da variedade linguística como marca cultural das comunidades”.

Com base nos títulos, é notório o meu intento de relacionar os conteúdos estudados em sala com a prática vivida pelo homem em sua história. Quando criança, aprendi com as pessoas de mais idade, que íamos para a escola para “ser gente”, fato que gerou em minha mente a concepção de que no espaço escolar eu seria formada para viver civilizadamente em sociedade, com reconhecimento alheio de que tinha me tornado “pessoa de bem”.

É verídico que esse ensinamento do “ser gente” marcou minha concepção sobre as atribuições da escola ao homem e que mesmo percorrendo as sendas da academia, adquirindo bagagem teórica inerente à função da escola, os meus ensinamentos não formais, apreendidos nas outras instituições da vida, refletem na minha formação enquanto estudante e profissional.

É o saber acadêmico em consonância com a cultura, com os saberes advindos da família e demais pessoas que interagimos desde quando nos relacionamos com o mundo. Então, identifico-me com as abordagens que põem em pauta a educação escolar para a vida, com contribuições para a prática, para a formação do homem.

Após a formação como especialista, mergi no espaço escolar no ano de 2017, atuando como professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Foi então nesse contexto que surgiram as primeiras inquietações que pautaram a elaboração do projeto desta pesquisa.

Tais inquietações emergiram quando me questionei como planejar um ensino que atendesse à complexidade, à diversidade humana, à vida daqueles indivíduos em formação que esperavam de mim um norte para o crescimento; questionei-me de que maneira eu conseguiria alcançar a instância da subjetividade do aluno. De que modo proporia uma aula que incitasse no aluno o interesse pelo conteúdo por ver que este teria utilidade para sua vida? Como poria em pauta os saberes do aluno, adquiridos nos âmbitos não escolares, em correlação com o

conteúdo estudado? Como fazer que o conteúdo, de fato, tivesse utilidade na vivência daqueles alunos, fora do contexto escolar?

Dessa forma, nas aulas de literatura, as inquietações se intensificavam. Frente ao ensino proposto pelo livro didático, predominantemente informativo, inquietava-me face ao reducionismo da literatura naquele ensino, visto que também tinha conhecimento das teorias literárias que defendem uma literatura que pode ultrapassar a informação alcançando a instância das contribuições para a vida prática.

Diante desse cenário, atuei na docência por apenas 5 meses, de agosto a dezembro de 2017, um curto período que me proporcionou a aproximação ao objeto de pesquisa. Pelo pouco tempo, não foi possível encontrar respostas para as minhas inquietações. Isso não significa também que um longo tempo, necessariamente, permitisse sanar tais questionamentos. Acredita-se que muitos professores que atuam há décadas tenham passado todo seu trajeto na docência sem questionarem e, portanto, sem identificarem soluções para muitos problemas referentes ao ensino, em especial, de Literatura.

Nessa direção, ao final de 2017, submeti um projeto de pesquisa na seleção do Mestrado em Educação da UFPB, com abordagens pautadas nessas inquietações, tendo em vista que tinha o interesse de investigar a prática de outros docentes, intentando responder aos meus questionamentos, emergidos no meu pouco tempo na docência. A princípio, foi proposta uma pesquisa sobre as possíveis contribuições da literatura para a formação ética do sujeito.

Após muitas leituras, em busca de situar corretamente meus objetivos e demais elementos que norteiam uma pesquisa, pude centrar minha pesquisa na teoria literária de Antônio Cândido e Jean Paul Sartre (além de outros autores que complementaram o nosso percurso teórico), que elencam elementos considerados fruto do contato do leitor com o texto literário, sendo eles: reflexão, formação crítica e liberdade.

Através de avaliações de professores da banca da qualificação desse trabalho, surgiram sugestões valorosas que vieram a enriquecer o construto teórico, acrescentando nessas discussões as teorias de Jorge Larrosa, que apresenta um contraponto à ideia de que o texto literário possa provocar alguma experiência ao leitor.

Pautando-se, então, nas abordagens que já vinham sendo trabalhadas com o acréscimo da teoria de Larrosa, a presente pesquisa, agora com um corpo teórico que desvela facetas ideológicas contrapostas, da teoria literária inerente à utilidade da Literatura à formação do homem, traz uma proposta de realizar um encontro entre essas teorias e a prática literária no ensino, compreendendo o campo empírico como demonstração das discussões levantadas por tais teóricos.

É pertinente esclarecer que as teorias são indispensáveis para a construção do percurso metodológico de uma pesquisa. Na teoria se encontram muitas vezes as inquietações que motivam a elaboração de um projeto de pesquisa. Segundo Goodman (1978 *apud* FLICK, 2009, p. 98), as teorias são versões do mundo, e o autor explica que essas versões

sofrem um processo contínuo de revisão, de avaliação, de construção e de reconstrução. De acordo com esse conceito, as teorias não são representações (certas ou erradas) de determinados fatos, mas versões ou perspectivas por meio das quais o mundo é percebido.

Desse modo, comprehende-se que uma maneira de revisitar essas teorias em busca de avaliá-las, comprehendê-las e reconstruí-las, é visitar a prática arraigada ao aparato teórico estudado, com um olhar embasado nessas teorias, realizando um trabalho de assimilação do empírico com o teórico.

O interesse de tentar compreender essa relação me coloca em posição de pesquisadora, cientista da educação. Ser aluna do Mestrado em Educação da UFPB me proporcionou o conhecimento de que o ser “cientista” não está voltado apenas àqueles que vivem em laboratórios desenvolvendo substâncias para a cura das doenças ou estudando sobre outros problemas referentes ao funcionamento da terra. Ser cientista é produzir conhecimento, é contribuir para a evolução do saber em uma determinada área, independentemente de sua natureza.

Se sou pesquisadora na escola, estou desenvolvendo um saber que ampliará as possibilidades de pensar sobre a prática do ensino. Escrever sobre abordagens teóricas não é apenas registrar o que já foi dito, é complementar a nossa reflexão sobre uma realidade com ideias já formadas, utilizando-as para a reformulação de outras. O resultado de uma pesquisa é uma conclusão temporária, que pode ser o início de outras investigações. Assim se faz ciência; uma vez que o tempo é fugaz e tudo se modifica com rapidez, os estudos devem acompanhar essas mudanças.

Nessa direção, optei por ser pesquisadora na linha de pesquisa Processo de Ensino-Aprendizagem. Nesse campo, temos a oportunidade de observar, analisar e refletir sobre os elementos que compõem esse processo na educação. O processo de ensino e aprendizagem há tempos vem sendo objeto de investigação no que concerne aos enfoques ou tendências em que a prática docente se configura. Esses estudos e reflexões são relevantes, pois, auxiliam “no entendimento do papel da didática para a formação do educador e sua importância nas atividades de ensinar e aprender” (SANTOS, 2005, p. 19).

O fenômeno educativo abarca as várias dimensões humanas em seus processos de mudanças constantes. O contato do sujeito com a experiência gera a educação, aspecto indispensável para a sobrevivência do homem. A educação é resultado do ato humano e por isso pode ser considerada como o principal elemento para humanização do indivíduo. Santos (2005) explica:

Como bem observa Mizukami (1986, p. 1), para entendermos o fenômeno educativo, faz-se necessário refletir sobre seus diferentes aspectos: “É um fenômeno humano, histórico e multidimensional. Nele estão presentes tanto a dimensão humana quanto a técnica, a cognitiva, a emocional, a sociopolítica e a cultural”. Consequentemente entendemos o fenômeno educativo como um objeto em permanente construção e com diferentes causas (SANTOS, 2005, p. 20).

Nesse sentido, a educação escolar acopla diversas intenções e dentre estas é pertinente enfatizar a colaboração dada pela escola ao processo de humanização do aluno, e essa colaboração pode ser identificada por meio da pesquisa na linha Processo de Ensino e Aprendizagem. É primordial que os dirigentes do ensino escolar se questionem a respeito dos objetivos e resultados dessa prática, assim como explica Saviani:

Porque para ensinar é fundamental que se coloque inicialmente a seguinte pergunta: para que serve ensinar uma disciplina como geografia, história ou português aos alunos concretos com os quais se vai trabalhar? Em que essas disciplinas são relevantes para o progresso, para o avanço e para o desenvolvimento desses alunos? (SAVIANI, 2011, p. 65).

Questiona-se, então, para que serve a Literatura na vida e na formação dos alunos que têm contato com os textos literários, por meio do ensino. Quais os elementos que compõem esse processo? O que os professores têm a dizer a respeito das aulas de Literatura? Como percebem a reação dos alunos ao contato com o texto literário? O que é positivo ou negativo nessa prática literária em sala? De maneira geral, são esses questionamentos que nortearam a formulação da nossa problemática e os objetivos de pesquisa.

A presente pesquisa foi realizada na última etapa da educação básica escolar. É necessário ser justificado o motivo pela escolha do Ensino Médio para contexto de análise. Além de a minha aproximação com o objeto desta pesquisa ter ocorrido enquanto professora de Ensino Médio, é nessa última etapa que a Literatura é integrada à disciplina de Língua Portuguesa. No Ensino Infantil e Fundamental, a Literatura ocupa uma categoria transversal,

visto que o professor escolhe um dia em seu cronograma de aulas para trabalhar algum texto de sua preferência.

Nesse contexto de ensino, seria mais difícil à pesquisadora planejar os dias de encontro no lócus da pesquisa, pois, a Literatura é trabalhada com menos frequência. Como no Ensino Médio a Literatura é conteúdo integrado ao livro didático, a frequência das aulas aumenta, facilitando também o meu acesso ao campo da pesquisa, já que realizei observações nas aulas de Literatura.

Assim, é importante expor um apanhado teórico a respeito do nosso estudo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) preconizam a Literatura integrada à disciplina de Língua Portuguesa, considerando-a “como expressão criadora e geradora de significação de uma linguagem e do uso que se faz dos seus elementos” (BRASIL, 2000, p. 19). A Literatura no Ensino Médio é introduzida no estudo da Língua Portuguesa com o intuito de acrescer nas habilidades criativas do aluno com relação ao uso complexo da linguagem.

Desse modo, depreende-se que o trabalho com a Literatura é uma ampliação das competências linguísticas que o aluno desenvolverá durante a sua trajetória na escola. Através da leitura e escrita, temos a oportunidade de desvendar o que nos é desconhecido, assim incutindo em nós conhecimentos necessários para nossa formação humana. Tais competências são inerentes ao desenvolvimento da leitura e o refletir sobre muitos escritos literários que são selecionados para análise em sala de aula.

Porém, no cerne de várias teorias literárias se assinalam outros elementos que podem ser proporcionados pela Literatura, os quais correspondem à evolução humana do indivíduo. Falamos da reflexão, formação crítica e liberdade, elementos destacados por Cândido e Sartre, já citados no início do texto. Em contraponto, como também já mencionado inicialmente, Larrosa aborda problematizações sobre a Literatura explicando a dificuldade de viver alguma experiência por meio do texto.

A presente pesquisa está cercada por problematizações ocasionadas pelos pontos e contrapontos da teoria literária, fato que nos leva a questionar, pensando no ensino como mediador do contato da Literatura e o aluno, até que ponto a funcionalidade da Literatura em sala coaduna com o que explicam essas teorias, no tocante à função do texto. Será que o professor utiliza a Literatura para o desenvolvimento dos elementos inerentes à formação humana? Será que a experiência, de fato, não ocorre? Caso ocorram essas experiências, o que foi feito para que acontecesse?

É importante também esclarecer que o nosso fenômeno de pesquisa é a Literatura no ensino, sendo a prática desse ensino a mediação entre o aluno e o conteúdo literário em sala de aula. Desse modo, buscamos expor, além das concepções sobre o objeto investigado, as abordagens que tratam do ensino de Literatura, para compreender todo o contexto em que ela se processa no campo teórico e empírico. Além disso, uma vez que sendo pesquisadora na linha de pesquisa Processo de Ensino e Aprendizagem, tenho a atribuição de realizar estudos em torno de fenômenos que componham tal processo.

Temos que considerar que o ensino escolar age em função do aprimoramento do indivíduo, alterando seu intelecto e sua condição enquanto sujeito ativo em um determinado meio. A educação é resultado do contato do sujeito com a experiência e a escola é uma instituição que busca ratificar essa realidade. Na escola, o ato educativo é um meio de efetivar ações colaboradoras, mediadas pelo docente, para constituição de identidades.

No ensino escolar, o cumprimento dos componentes curriculares deve estar atrelado ao objetivo de atingir o âmbito do processo de formação humana dos indivíduos (alunos), no sentido de alcançar “as dimensões física, cognitiva, afetiva, social, ética, estética, situados em contextos socioculturais, históricos e institucionais” (LIBÂNEO, 2005, p. 16).

Nesse contexto, dando ênfase à Literatura dentre os conteúdos do componente curricular Língua Portuguesa, como um dos meios de colaborar para o processo de formação humana dos alunos na escola, é pertinente considerarmos os conceitos elaborados pelos estudiosos sobre a Literatura. Como por exemplo, o que relata o filósofo e literato Jean Paul Sartre sobre o que é literatura: “é o movimento pelo qual, a cada instante, o homem se liberta da história: em suma, é o exercício da liberdade” (SARTRE, 2004, p. 82).

Similarmente, Antônio Cândido também explicita a sua concepção a respeito da literatura, considerando-a “como força humanizadora, não como sistema de obras. Como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (CANDIDO, 1999, p. 82); ademais, a teoria literária de Marisa Lajolo também corrobora nesse mesmo sentido de processo humanizador: “lê-se para entender o mundo; para viver melhor” (LAJOLO, 1993, p. 7).

É notória, então, segundo os estudiosos supracitados, a relação que a Literatura pode ter com o processo de formação humana do leitor, no que diz respeito à reflexão, formação crítica e liberdade.

Dessa maneira, ergue-se a possibilidade de o ensino de Literatura alcançar o âmbito da experiência para a vida do aluno, para a sua prática social, onde a leitura literária como atividade disciplinar se configure também como uma necessidade vital.

No entanto, levantamos aqui outro caminho de pensamento com relação à utilidade da literatura para a vida, que se contrapõe a esses conceitos. Segundo Larrosa (2011, p. 9),

Um leitor que, após ler o livro, se olha no espelho e não nota nada, não lhe passa nada, é um leitor que não faz nenhuma experiência. Compreendeu o texto. Domina todas as estratégias de compreensão que os leitores têm que dominar. Seguramente é capaz de responder bem a todas as perguntas que lhe façam sobre o texto. Pode até que alcance as melhores qualificações em um exame sobre Kafka e sobre o livro de Kafka. Mas há um sentido, o único sentido que conta segundo Steiner, em que esse leitor é analfabeto. Talvez esse sentido, o único que conta, seja precisamente o da experiência.

Desse modo, para Larrosa o contato com a literatura, mesmo de maneira aprofundada, em um seguro processo de interpretação e compreensão, não garante ao leitor a experiência. Larrosa (2011, p. 9) acrescenta:

Esse leitor analfabeto é um leitor que não põe em jogo a si mesmo no que lê, um leitor que pratica um modo de leitura no qual não existe relação entre o texto e sua própria subjetividade. É também um leitor que vai ao encontro do texto, mas que são caminhos só de ida, caminhos sem reflexão, é um leitor que não se deixa dizer nada. Por último, é um leitor que não se transforma. Em sua leitura não há subjetividade, nem reflexividade, nem transformação. Ainda que compreenda perfeitamente o que lê.

É comprehensível, segundo o teórico, que ler e entender profundamente o conteúdo da leitura não coaduna com uma experiência, não significa que o leitor sofreu alterações no seu interior, apenas adquiriu conhecimento, mas continua sendo o mesmo.

Passar pela experiência é algo difícil, segundo o autor, principalmente nas condições em que vivemos hoje, na era da fugacidade; no mundo em que as coisas passam rapidamente, as informações fluem, passam e se transformam em curto tempo. Adquirir conhecimento não significa sofrer uma experiência. Logo, tendo essas teorias, pode-se pensar que a reflexão, formação crítica e liberdade são experiências que podem não acontecer no contato com o texto. Por isso a importância de verificar no campo empírico a funcionalidade da literatura.

Nessa direção, esta pesquisa se justifica pela necessidade e importância de desenvolver estudos no campo educativo que busque compreender se as ideias desenvolvidas nas teorias, sobre os assuntos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, coadunam com a prática. Além disso, pelo fato de esta pesquisa ser direcionada ao Ensino Médio, pautamo-nos, também, em um dos objetivos desta etapa da educação básica, que está preconizado na LDBEN (BRASIL, 2017b), para complementar a nossa justificativa. A Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (nº. 9394/96) considera como uma das finalidades do Ensino Médio “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Sessão IV, art.35, p. 24).

Então, ao considerar a atribuição confiada à escola, de contribuir para o processo de formação humana do indivíduo, nesse caso, no Ensino Médio, e o fato da existência de pressuposições a respeito da Literatura poder contribuir para tal processo, bem como a existência da teoria que põe em dúvida essa utilidade da Literatura, fez-se necessária a busca pela compreensão no campo empírico, da funcionalidade da Literatura no ensino, ao sentido que o docente atribui à Literatura em suas aulas, no que concerne às teorias em questão.

O referido estudo buscou identificar, na literatura trabalhada em sala, os indícios da experiência, reflexão, formação crítica e liberdade, considerando-as como frutos do contato com o texto; além disso, foi possível destacar outras categorias emergentes da prática: mediação docente e cultura leitora. Nessa contextura, a pesquisadora foi a campo embasada com o pensamento de que a escola pode mediar o ensino dos conteúdos, também, para contribuir no percurso formativo do aluno, segundo o que explicam as teorias estudadas, e que a Literatura, que é parte integrada do componente curricular Língua Portuguesa, pode ou não somar nesse trabalho.

Isso não significa que adentrei no campo de pesquisa em uma perspectiva positivista, a qual apenas comprova na prática o que já se tem conhecimento; mas, o pesquisador vai a campo embasado por teorias que permitem o levantamento de possibilidades. Porém, no contato com o lócus da pesquisa, todas as possibilidades podem ser desconstruídas, como também confirmadas ou contrariadas; a pesquisa em campo não deve ser uma “tábula rasa”, o pesquisador deve ser norteado por um arcabouço teórico.

Além disso, para expor a relevância do nosso trabalho, realizamos um mapeamento sobre os trabalhos de conclusão de cursos de pós-graduação (dissertações e teses) na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Colocamos como palavras-chave “literatura” e “humanização” e o número encontrado foi de 230 trabalhos, sendo 180 dissertações e 50 teses.

Porém, inicialmente a pesquisa foi feita na sessão “todos os campos”, onde percebemos que ocorreu a filtração de trabalhos de muitas áreas da ciência (saúde [enfermagem, psicologia etc.] e tecnologia), grande parte dos quais não fala da literatura como conteúdo da disciplina Língua Portuguesa, mas como o conjunto das teorias a serem estudadas nas respectivas áreas dessas pesquisas encontradas; por exemplo, o curso de Psicologia tem a sua literatura específica a ser explorada.

Diante disso, restringimos nossa pesquisa na área da Educação e tivemos o resultado de apenas 11 trabalhos sendo 4 teses e 7 dissertações; defendidos entre os anos 2013 e 2017 e os outros 2 foram defendidos nos anos de 1980 e 1989; as pesquisas foram produzidas por alunos das instituições UNICAMP, UNINOVE, UNIOESTE e PUCRS. Percebemos uma diminuição na quantidade de trabalhos realizados na área da educação, que tratam da Literatura na perspectiva que estamos explorando.

Na leitura dos resumos desses trabalhos compreendemos que o significado do termo “literatura” abordado, em sua maioria, coaduna com o mesmo sentido dado nas pesquisas filtradas anteriormente, apenas uma dissertação trata da literatura no mesmo sentido em que estamos tratando em nossa pesquisa, como conteúdo do componente curricular da Língua Portuguesa; e os trabalhos que tratam de humanização a relacionam com o ensino de modo geral, não especificamente o ensino de Literatura.

Assim, utilizamos as palavras-chave “Literatura” e “Ensino Médio” e encontramos 44 pesquisas produzidas nas instituições UNICAMP, UNINOVE, UNIOESTE, UFBA, UFPB, UFES, UERJ, UFMS E UFPEL, entre os anos de 2003 e 2018. Na leitura dos resumos detectamos semelhanças entre o tema que estamos trabalhando e os temas abordados em 7 trabalhos, como também no referencial teórico, que trata do ensino da Literatura no Ensino Médio.

Porém, esses trabalhos não enfatizam a Literatura no Ensino Médio na mesma perspectiva em que trabalhamos; falam de humanização de maneira superficial e focam em questões de desestímulo à leitura, concepções de textos literários, literatura e teatro, metodologia do ensino de literatura e pesquisas que se baseiam em textos de literatos específicos como Drummond, por exemplo. Em suma, os trabalhos encontrados que mais se aproximam desta pesquisa são de cunho teórico, não apresentando pesquisa em campo.

Desse modo, aclaramos a relevância de nossa pesquisa, tendo em vista o nosso intuito de compreender a Literatura ofertada em sala de aula, em consideração ao que preconiza a LDBEN (nº. 9394/96) sobre a finalidade do Ensino Médio, como já explicada anteriormente, bem como o dever da escola de utilizar os conteúdos curriculares obrigatórios para contribuir com a formação humana do aluno, no nosso caso, focando na Literatura no ensino de Língua Portuguesa.

A nossa pesquisa parte da seguinte problemática: a Literatura no Ensino Médio, mediatizada pela prática do ensino, apresenta indícios de elementos constituintes da formação humana?

Para falarmos sobre os objetivos definidos para nossa pesquisa, é pertinente enfatizar um pouco mais o que explanam alguns teóricos que fundamentarão esta investigação.

Segundo Sartre (2004), a literatura está arraigada à intencionalidade do escritor, como também do leitor e além disso fundamentada por sentimentos, valores, fatos sociais e pelo poder de persuasão. O filósofo também explica que o homem é livre para formar sua própria ética de vida, para humanizar-se, e o texto literário é dotado de elementos que contribuem nesse processo de formação. Levando em consideração que a escola, através da prática do ensino em sala de aula, é uma das grandes mediadoras do acesso a textos literários, é de suma importância que seja observado nesse espaço o nível de relação da literatura com a formação humana do aluno.

Ratificando a teoria de Sartre, no tocante à intencionalidade do escritor e do leitor, Michèle Petit fala dessas duas vertentes da leitura, uma marcada pelo grande poder atribuído ao texto escrito e a outra, pela liberdade do leitor.

Na realidade, os leitores apropriam-se dos textos, lhes dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção. Não se pode jamais controlar o modo como um texto será lido, compreendido e interpretado (PETIT, 2008, p. 27).

Neste sentido, o docente que media o ensino de Literatura no espaço escolar, ancorado na função humanizadora da escola e no poder da Literatura nesse processo de humanização, deve pautar o estudo dos textos literários em sala de aula (além das teorias obrigatórias para compreensão dos gêneros estudados) na subjetividade e na liberdade do ser humano no momento de leitura e interpretação dos textos preconizados para as aulas. Desse modo a Literatura contribuirá para formação humana dos indivíduos, sendo um elemento de grande valor para construção de sujeitos conscientes em suas realidades.

Com isso, elaboramos o nosso objetivo geral da seguinte forma: investigar a percepção docente sobre elementos constituintes da formação humana presentes no processo de ensino de Literatura no Ensino Médio. Esta análise foi realizada a partir de entrevista semiestruturada com três docentes de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Médio, observação livre em algumas aulas e análise documental no que diz respeito às considerações sobre o livro didático utilizado pelo professor.

Para atingirmos o que estabelece o nosso objetivo geral, formulamos nossos objetivos específicos dessa maneira: Analisar a importância atribuída à Literatura pelo docente; investigar as estratégias de mediação docente para as aulas de Literatura; identificar a presença ou

ausência das contribuições da Literatura para a formação humana no ensino; analisar como categorias os elementos emergidos do estudo teórico e do campo empírico: experiência (formação crítica, reflexão, liberdade), mediação docente e cultura leitora.

A nossa ancoragem teórica se formou pelos teóricos que já vinham fundamentando o projeto desde a sua elaboração inicial. A saber: Saviani (2011, 2013), Sacristán e Gómez (1998) e Libâneo (2006), para fundamentar a discussão sobre o ensino, destacando elementos que fazem relação com o fenômeno desta pesquisa, como o ensino para humanização e para a prática social; bem como Santos (2005) para enfatizar alguns conceitos sobre as abordagens do processo de ensino-aprendizagem. Destacaremos as percepções de Dewey (WESTBROOK *et al.*, 2010), no tocante à discussão sobre a experiência como fonte de educação e o exercício da liberdade em coadunação ao que explica Sartre (2004) sobre a Literatura nessa dimensão.

Sartre (2004), Antônio Candido (1999), Marisa Lajolo (1993), Petit (2008) e Zilberman (2012) nos auxiliarão na fundamentação da teoria literária e a Literatura para humanização, estando além do ensino mecânico e engessado que, em diversos casos, é oferecido na escola. José Veríssimo (1915) será nosso fundamento para discorrer sobre a história da Literatura brasileira em consonância com a história da educação redigida por Saviani (2013) e Jorge Larrosa (2002, 2003, 2011), respaldando a discussão sobre a experiência ou não experiência na leitura literária.

Utilizamos também os documentos legais que regem o funcionamento do Ensino Médio no tocante ao ensino de Literatura: PCNEM (BRASIL, 2000) / LDBEN (BRASIL, 2017b) / DCNEB (BRASIL, 2013) / BNCC (BRASIL, 2017a) OCEM (BRASIL, 2006).

Fundamentados, então, por estas teorias, organizamos o percurso metodológico do nosso trabalho investigativo. “A metodologia constitui o “caminho do pensamento”, segundo Habermas (1987), e constitui uma “prática teórica pensada”, na expressão de Bourdieu (1972 *apud* MINAYO, 2014, p. 44-45). Assim, o tracejo metodológico permite ao pesquisador o norteamento para o desdobramento da sua investigação de maneira eficaz, coerente e bem fundamentada. Em um primeiro momento, após a apuração do fenômeno da pesquisa em suas ancoragens teóricas, seleciona-se o método no qual a pesquisa será desenvolvida, pois “teoria e metodologia caminham juntas e vinculadas”, como explica Minayo (2014, p. 45).

Desse modo, no aprofundamento do estudo sobre o objeto e a pesquisa que o envolve, classificamos nossa pesquisa em abordagem qualitativa. Pois,

a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalística do mundo. Isso significa que os pesquisadores qualitativos estudam coisas dentro

dos seus contextos naturais, tentando entender, ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhe atribuem. (DENZIN; LINCOLN, 2001, p. 3 *apud* CRESWELL, 2014, p. 49).

Diante do exposto, o fato de buscar compreender como ocorre o envolvimento dos sujeitos com o fenômeno Literatura, em sala de aula, ratifica a categorização desta pesquisa como qualitativa. Nesse sentido, de interpretar o contato dos sujeitos com a Literatura em sala de aula, por meio das falas dos docentes e da observação em sala, considerando os indícios da teoria (categorias) na prática, os comportamentos e reações dos sujeitos envolvidos no processo, os elementos que caracterizam esse processo nessa única escola, compreendemos como método adequado para o desenvolvimento desta pesquisa o Estudo de Caso.

“A pesquisa de *Estudo de Caso*, envolve o estudo de um caso dentro de um ambiente ou contexto contemporâneo da vida real” (YIN, 2009 *apud* CRESWELL, 2014, p. 86). Em conformidade a esse conceito, selecionamos este método de pesquisa esclarecidos de que nossa investigação busca compreender no caso da única escola de Ensino Médio, de uma cidade no interior do Rio Grande do Norte, como ocorre a funcionalidade da Literatura no processo de ensino, com foco nos elementos constituintes da formação humana.

O Estudo de Caso é um método apropriado para ser utilizado no momento em que o pesquisador problematiza algo muito amplo, mas que não há condições de investigar na prática o todo que responda aos problemas da pesquisa; diante disso, busca um objeto específico para fazer o experimento, a inspeção, erigindo assim a amostragem representativa elaborada por meio do estudo em um dos casos de muitos que existem. Sabemos que o aparato teórico que discute a utilidade da Literatura para a vida do homem pode ou não estar presente no ensino de um modo geral, em todas as escolas ou em algumas delas, relativamente. Como o município do interior do Rio Grande Norte, onde reside a pesquisadora, dispõe de uma única escola de Ensino Médio, e também, como nossa pesquisa é voltada para essa faixa etária, consideramos a nossa proposta como um estudo do caso dessa referida escola, no tocante à Literatura que é trabalhada por meio do ensino.

A pesquisa nos permite desvelar mundos imersos na complexidade, na pluralidade de sentidos e contextos. No âmbito educacional, então, a “pesquisa é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como princípio educativo que é, na base de qualquer proposta emancipatória” (DEMO, 2006, p.16). Assim, no que concerne ao desenvolvimento da pesquisa, em suas etapas, deve-se planejar o itinerário a ser seguido para realização do trabalho investigativo. Este itinerário é designado como Metodologia.

Como técnica de coleta de dados optamos pela entrevista semiestruturada que, segundo Triviños (1987, p. 145-146), “para alguns tipos de pesquisa qualitativa, a entrevista semiestruturada é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a Coleta de Dados”. Esta técnica permite ao investigador a liberdade de intervir nas respostas do sujeito em tempo real, caracterizando o momento como conversa informal. É indubitável que “a presença do investigador oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Para justificar precisamente a escolha deste instrumento, é pertinente enfatizar o conceito de entrevista semiestruturada:

em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

A entrevista semiestruturada dá a oportunidade de liberdade ao entrevistado de responder espontaneamente as questões levantadas e os questionamentos terem sido suscitados por teorias e hipóteses, como explica Triviños, consideramos este instrumento adequado para nossa coleta de dados, tendo em vista que tentamos proporcionar, a partir de nossas questões de entrevista, a liberdade para os entrevistados falarem da Literatura em sala de aula, descrevendo-a como ela se processa de fato na escola, em seus múltiplos significados.

Além da entrevista, selecionamos também, como instrumento de coleta, a observação livre. Para a compreensão da escolha desse instrumento, vale ressaltar o que explica Triviños, ainda sobre a entrevista semiestruturada:

É útil esclarecer, para evitar qualquer erro, que essas perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semiestruturada, no enfoque qualitativo, não nasceram a priori. Elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Segundo o que explica Triviños, a observação será indispensável para o apanhado dos eixos norteadores para a formulação das questões da entrevista. Algumas perguntas da

entrevista serão de natureza descritiva, que segundo Triviños (1987) tem a máxima importância no método fenomenológico.

A observação livre é umas das técnicas que privilegiam a pesquisa qualitativa, segundo Triviños, pois permite

destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho etc.). Observar um "fenômeno social" significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc. Individualizam-se ou agrupam-se os fenômenos dentro de uma realidade que é indivisível, essencialmente para descobrir seus aspectos aparentes e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinanismos, de relações etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 153).

Levantamos a hipótese da observação, para hipoteticamente colher dados de alunos que viessem a participar da aula, bem como ações dos docentes inerentes aos significados que atribuem à literatura no momento da aula. Então, a observação livre nos proporcionará as anotações de campo, técnica que nos permitiu registrar expressões verbais e ações de todos os envolvidos no processo em análise.

Após a extração dos dados, realizamos a última etapa do nosso trabalho investigativo, a análise dos dados. Como técnica de análise elegemos a análise de conteúdo de Bardin (2011). Segundo a autora, “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2011, p. 37). A necessidade de analisar minuciosamente a fala dos sujeitos, para melhor entendermos os efeitos que a Literatura causa ou não no aluno, justifica a nossa escolha desta técnica.

Realizamos uma única entrevista com cada docente que compõe o quadro de professores de Língua Portuguesa. Esclarecemos que a escola dispõe de 4 professores desta disciplina, mas apenas 3 participaram da pesquisa, pelo fato de uma docente estar envolvida na produção de outros projetos concernentes ao Ensino Médio, que envolve temas transversais, e não está disponível para o encontro com a pesquisadora e para ministrar aulas de Literatura que seriam necessárias à observação.

Então, 3 docentes se fizeram sujeitos desta pesquisa. Além disso, na prática em campo, a pesquisadora se deparou com uma professora de Literatura que já não atua em exercício na docência; esta exerceu sua profissão em outra escola, mas se encontrava no local em visita a uma exposição que ocorria. Uma conversa informal entre esta docente e a pesquisadora foi

respaldo para dados importantes a serem registrados e, por isso, foram redigidos e analisados aqui no *diário de campo*.

Além das entrevistas com os 3 docentes, foram realizados, ao todo, 9 encontros para observações das aulas. Essa quantidade se justifica pelo fato de cada professor utilizar 3 aulas para cumprir o conteúdo de Literatura, correspondente ao estudo de um período literário (Barroco, Arcadismo, Romantismo etc.). Após finalizar a observação das aulas de um período literário, a pesquisadora iniciava a observação de outro docente em outra turma. As turmas observadas foram de 1^a, 2^a e 3^a série.

É pertinente ressaltar que utilizamos, dentro da técnica da análise de conteúdo, a análise categorial, prática de analisar categorias erigidas pelo pesquisador tanto no estudo da teoria que embasa a pesquisa como as que venham a emergir da prática. Além das categorias teóricas (experiência, reflexão, formação crítica e liberdade) surgiram em campo mais duas: mediação docente e prática leitora.

Em suma, o delineamento construído para expor todo o trajeto desta pesquisa, desde o projeto até o concreto, está aqui apresentado da seguinte maneira: intentamos na Introdução falar um pouco sobre tudo que envolveu a construção do projeto, e expor, resumidamente, o aparato teórico que respaldou todo esse processo bem como os recursos metodológicos para o momento empírico.

Posteriormente, percorremos um trajeto de definir o que é Literatura, explanar uma discussão sobre esse instrumento em sala de aula, no Ensino Médio, abordar as teorias que explicam a funcionalidade da Literatura, no tocante ao contato do leitor e o texto, onde se destacam as categorias que, segundo os teóricos, podem emergir no ato da leitura, bem como as explicações de Larrosa se contrapondo às teses que pressupõem uma possível experiência por parte do leitor face ao texto.

Após a discussão sobre a Literatura no ensino, e o destaque das categorias erigidas na teoria literária, expusemos a pesquisa no campo, analisando as categorias teóricas e empíricas com olhar criterioso, enriquecendo a análise com teorias oportunas para a clarificação da compreensão do nosso objeto. Após a análise dos dados coletados dos sujeitos, apresentamos o Diário de campo, a nível de complementação e problematização do conteúdo em pauta. Por fim, expusemos as Considerações Finais, ressaltando a relevância de se fazer pesquisa e sugerindo a continuidade deste estudo, haja vista que a ciência nos permite continuar, paralelo ao homem e à sociedade, a prática das investigações, questionamentos, identificação de problemas, busca por possíveis soluções e incitamento de reflexões.

2 A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: DA DEFINIÇÃO À SALA DE AULA

Os brasileiros encontrados pelos europeus no século XVI, como apontam os registros da história do Brasil, foram paulatinamente sendo transformados pelo tempo e pela história, e o processo de ensino foi se adaptando a essas mudanças. Nessa conjuntura, daremos destaque ao sistema de ensino escolar em suas contínuas modificações e efeitos, especificando a Literatura em sua integração na disciplina de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, última etapa da educação básica escolar.

Para tanto, faz-se oportuno seguir um trajeto teórico para clarificação da implementação do ensino da Literatura na escola. Iniciaremos com o contexto histórico da Literatura, adentraremos nas concepções circundantes ao processo de ensino-aprendizagem e elucidaremos a Literatura nesse processo partindo dos documentos legais para o Ensino Médio, das acepções de teóricos literatos até a prática em sala de aula.

Ler e escrever são competências a serem desenvolvidas no indivíduo, obrigatoriamente, através da escola. A Literatura foi imersa no ensino escolar com o intuito de ampliar, além das possibilidades de desenvolvimento da leitura e escrita, a competência reflexiva e crítica. No ensino fundamental, a Literatura é explorada como um conteúdo extra-disciplinar, como um acréscimo ao estudo da Língua Portuguesa; ao contrário, no Ensino Médio, a Literatura foi introduzida na disciplina como um conteúdo.

Questionamentos como “Para que serve literatura? ” ou “Para que estudar literatura? ” são feitos pelos alunos no decorrer do processo de ensino literário na escola. A utilidade da Literatura é discutida por muitos teóricos como Antônio Cândido; é sabível que a leitura literária pode remeter a contribuições para formação humana do indivíduo, como o desenvolvimento da habilidade reflexiva.

Destarte, faz-se necessária uma maior explanação sobre o tracejo e movimentações da Literatura dentro e fora do espaço escolar, no intento de esclarecer as concepções teóricas em torno desse fenômeno e de que maneira ela está refletindo no sujeito histórico e social. Prontamente, iniciemos nossos apontamentos inerentes ao âmbito literário, em todo seu processo sócio-histórico e educativo.

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À LITERATURA

A princípio, faz-se necessário explanar sobre o significado da palavra literatura. “O termo provém de *littera*, “letra”, em latim, o que assinala sua relação com a escrita”

(ZILBERMAN, 2012, p. 7). Por esse motivo, a Literatura é concernente a um conglomerado de escritos que manifestam algum significado. Assim, podemos considerar que o conjunto de teorias que embasam os estudos de uma determinada área da ciência, como medicina, enfermagem, filosofia, teologia ou matemática, por exemplo, é considerado literatura.

Entretanto, não falamos da literatura inerente ao respaldo teórico das diversas áreas de estudo que compõem o campo científico, falamos do estudo dos “períodos ou escolas literárias”, os quais estão assinalados nos livros didáticos da última etapa da educação básica escolar, o Ensino Médio, bem como os textos ou livros pertencentes a esses períodos. Nesse estudo, os alunos tomam conhecimento do contexto formativo de cada período, como também, dos principais autores e obras que o caracterizam.

Falamos dos cânones trabalhados em sala de aula, as obras machadianas e poemas como o de Gonçalves Dias, “Minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá”; falamos dos sonetos e narrativas que são sempre explorados nas aulas de Literatura. Referimo-nos à Literatura que é tida como arte, o concreto artístico que expressa a manifestação do pensamento de alguém.

A arte é a concretização de expressões humanas. Expressão que parte do interno para o externo. Literar, então, é se expressar por meio das palavras. Delinear letras e palavras respaldadas por emoções, opiniões, sentimentos, revoltas, sensações, pensamentos, dentre tudo que compõe o abstrato humano. Literatura é, basicamente, a forma verbal de representação do homem situado em um determinado tempo, espaço e momento vivido.

A palavra é a porta de entrada para a compreensão da existência. Logo, a Literatura, construída por meio de palavras, está pautada em uma intencionalidade, por parte do escritor, que convida o leitor a se debruçar nessa intenção; deixar-se permear por entre os possíveis sentidos do texto e sentir a verdadeira essência literária. Nesse sentido, a Literatura permite ao homem a pausa para refletir sobre si mesmo, pensar sobre seu lugar no mundo, bem como não pensar em nada, só sentir o efeito das palavras, tendo em vista que a Literatura penetra a subjetividade, e nesse caso, os efeitos são imprevisíveis. Outrossim, o leitor pode simplesmente decodificar signos, sem nada sentir, apenas ler, raciocinar e não sentir efeito algum. Os reflexos da Literatura dependem da condição de quem ler.

A Literatura é considerada arte; a arte produzida com palavras. Expressar-se artisticamente não significa apenas produzir pinturas ou esculturas.

Para Kosik (2002) a arte é parte integrante da realidade social, é elemento de estrutura de tal sociedade e expressão da prática social e espiritual do homem. Já para Merleau-Ponty (1980), a arte não é tradução do mundo, mas a instalação de um mundo. “A expressão não pode ser então a tradução de um

pensamento já claro, pois que os pensamentos claros são os que já foram ditos em nós ou pelos outros” (PAULA *et al.*, 2006, p. 14 *apud* KOSIK, 2002; MERLEAU-PONTY, 1980).

Compreende-se a partir dos pensamentos dos teóricos supracitados, que o artístico está atrelado aos fatos do mundo, independentemente de serem uma representação da existência ou um elemento novo nessa existência. A arte está sempre em consonância com a vivência humana, sendo a concretização de uma forma de expressão do homem que produz, situado em um determinado espaço, em meio a acontecimentos.

Desse modo, sendo a Literatura uma arte, consideremo-la como um concreto recheado de emoções, sentimentos, ideias, protestos, denúncias, olhares, críticas, reflexão, tudo que o ser humano possivelmente sente em sua rotina diária, na interação com outros homens e demais elementos e fatos que compõem os seus espaços de convivência.

O aparato teórico que traz definições para a Literatura considera que os escritos literários foram construções decisivas para as lutas e manifestações das pessoas que almejavam mudanças sociais e políticas nas comunidades. “Manteve-se durante todo o Romantismo este senso de dever patriótico, que levava os escritores não apenas a cantar a sua terra, mas a considerar as suas obras como contribuição ao progresso” (CANDIDO, 1999, p. 328).

E de que forma a Literatura contribuiria para o progresso? De uma forma reveladora, como instrumento de exposição de revoltas, exaltações, manifestações, sentimentos ou emoções. Os textos literários transparecem aquilo que o homem sente e pensa, por isso a importância ressaltada por Cândido sobre o poder dos escritos literários ao progresso almejado pelos escritores manifestantes. A linguagem molda a cultura, movimenta a história e registra o trajeto humano em sociedade. E já que a Literatura é uma expressão realizada por meio da Linguagem, ela é considerada um instrumento influente na trajetória humana em sociedade, sendo uma arma de manifestação, resistência, desabafo, reflexão, crítica e conhecimentos.

Diante disso, ressaltamos uma reflexão feita por Dermeval Saviani, em um congresso do Núcleo Sindical de Foz do Iguaçu em defesa da escola pública, no ano de 1995, o qual explicou que o ser humano é naturalmente racional e a sua capacidade de transformar o meio o diferencia do animal. O animal se adapta ao meio, contrariamente, o ser humano adapta o meio a si, pelo fato de ser apto a pensar, refletir, sentir-se insatisfeito e agir para mudar a realidade à sua face. Nesse processo ocorre a construção humanizadora no interior do indivíduo, onde o agir humano é o responsável pelo infinável movimento de reconstrução. A insatisfação e a ação modificadora são típicas do ser humano que se posiciona com autonomia diante dos fatos sociais.

A Literatura, então, vem a ser um exemplo de livre expressão que objetiva transmitir ideologias, sentimentos, ensinamentos, ou simplesmente o interior de alguém que escreve. Desse modo, a relação do homem com a Literatura se faz desde a primeira letra registrada até a compreensão do texto lido por alguém. A Literatura é fruto da ação humana, assim como a leitura e compreensão; faz-se Literatura por meio do homem e a comprehende por meio deste. A Literatura é dependente da ação humana para existir, e isso a torna indissociável da existência humana.

Se literar é transmitir, expressar ou retratar, pensemos que tal fenômeno possa ser um forte instrumento no processo de ensino e aprendizagem, haja vista a sua função de repasse de saberes, construção de conhecimentos e excitação de sensações; este último instiga a subjetividade. A Literatura evoca a história, o momento vivido, o sentimento adormecido, a lembrança fugida. A leitura literária pode ser um caminho para a identidade, para o reencontro consigo mesmo e o reconhecimento de todos os elementos que compõem a existência humana.

2.2 DELINEAMENTO HISTÓRICO DA LITERATURA NO BRASIL

A trajetória do processo estrutural da educação escolar no Brasil é marcada por incessantes modificações. O momento histórico da invasão dos europeus ao nosso território desencadeou o início das transformações do povo brasileiro. A educação foi o instrumento utilizado para a moldagem dos nativos encontrados, os quais apresentavam características incivilizadas.

O Manifesto dos pioneiros, por exemplo, foi um marco primordial na história da educação. Podemos entender o Manifesto como uma proposta de reconstrução social pela reconstrução educacional. Essa reconstrução educacional é perene na atuação da política organizadora da educação e, consequentemente, no processo de ensino-aprendizagem.

Reformadores que atuaram no campo educacional em meados do século XX, como Anísio Teixeira, já traziam a ideia de que a educação é a peça chave das reformas sociais, ou seja, a educação é a maior responsável por movimentar as pessoas em seu espaço de convívio; é responsável pelas transformações históricas e culturais; não somente a educação escolar, como também a educação informal e não formal, que são adquiridas em outras instituições, a partir de nossas experiências de vida, nossas ações e ensinamentos que são repassados pelos nossos antecessores.

Quando voltamos um pouco mais no tempo, anterior ao ocorrido do Manifesto, é importante destacar o cenário de colonização e exploração indígena, onde já se produziam os

primeiros escritos literários, os quais objetivavam registrar o novo mundo que havia sido descoberto, e em seguida eram enviados ao rei de Portugal. Assim, comprehende-se que o ato literário, o qual será aqui explanado em várias de suas dimensões, acompanha o trajeto das movimentações nacionais relacionado à formação da identidade. A literatura está arraigada à realidade.

Assim, o que está escrito foi visto ou vivido por quem escreveu. “Necessariamente nasceu e desenvolveu-se a literatura no Brasil como rebento da portuguesa e seu reflexo. Nenhuma outra apreciável influência espiritual experimentou no período da sua formação, que é o colonial” (VERÍSSIMO, 1915, p. 4).

Nesse contexto, as movimentações para a efetivação do trabalho educativo no Brasil se ampliaram, veementemente, elas construíam um cenário de hegemonia europeia sobre os índios. Nesse sistema, foram impostos aos nativos os ensinamentos pautados na cultura europeia, onde os padres jesuítas eram os responsáveis pelo repasse dos conteúdos. Nessa esfera, já era notória a formação de um espaço de ensino, tradicionalmente construído pelo professor, centro do ensino, e alunos, os passivos que estavam sendo transformados em condição de alienados.

Nesse sentido, é possível compreender a escola como um espaço de construção e desconstrução, onde o aluno pode ser moldado de acordo com as ações intencionais do docente. No caso do ensino jesuítico, a intenção foi formar pessoas aptas a atenderem interesses eurocêntricos. Dessa maneira, percebemos que o ensino escolar está atrelado com o objetivo de formação para atuação social.

Diante dessa acepção, a educação escolar apresenta funções que remetem à formação humana, principalmente para uma atuação em sociedade. Tratando-se do processo de ensino, consideremos que este “não pode ser tratado como atividade restrita ao espaço da sala de aula. O trabalho docente é uma das modalidades específicas da prática educativa mais ampla que ocorre na sociedade” (LIBÂNEO, 2017, p.13).

De fato, estando o ensino atrelado à preparação para o convívio social, é inevitável pensarmos o ato educativo como uma forma de refinamento ao que é bruto, ao que está em sua forma de origem; no caso do homem, é uma passagem da condição animal para o estado humano, apto a desenvolver habilidades e competências úteis à comunidade.

Vale salientar que o estudo institucional, oferecido em escolas, sob o domínio da Companhia de Jesus, no século XVI, era caracterizado por elitismo, tendo em vista que o acesso às atividades estudantis era restrito aos filhos dos colonos. Logo, aos índios, era oferecido o

ensino para a preparação ao trabalho, para o enquadramento religioso (adesão ao catolicismo, religião padrão dos europeus da época), assim, estando aptos a serem servis dos colonos.

Nesse sentido, as atividades educativas ocorriam realmente para preparar para a vivência em sociedade. Entretanto, aos índios esse pregar se distanciava da consciência crítica e reflexiva, e se encaixava no desenvolvimento de habilidades interessáveis à nobreza, serviços gerais braçais e altruístas. Assim como o processo educativo dos nativos estava totalmente intrínseco à realidade de vida e interesses do sistema, a literatura também está imbrincada nos fatos ocorrentes na história.

Os marcos históricos de formação da identidade nacional caracterizaram, e ainda continuam, os escritos de cada escola ou período literário.

As escolas de ler, escrever e contar, gramática latina, casos de consciência, doutrina cristã e mais tarde retórica e filosofia escolástica, logo abertas por esses padres nos seus “colégios”, imediatamente à sua chegada fundados, foram a fonte donde promanou, no primeiro século, toda a cultura brasileira e com ela os primeiros alentos da literatura (VERÍSSIMO, 1915, p. 13).

Em meio às grandes navegações, no século XVI, momento da chegada dos europeus em nosso território, produziram-se os primeiros escritos literários, os quais eram registros de Pero Vaz de Caminha, escrivão da armada de Pedro Álvares Cabral. As cartas de Caminha eram destinadas à corte portuguesa e explanavam as belezas encontradas nas terras brasileiras. Narrativas predominantemente descritivas explanavam detalhes da fauna, flora e características dos homens que haviam sido encontrados.

O conjunto desses textos originou o primeiro período literário no nosso país, denominado Quinhentismo ou Literatura de Informação e Catequização. Os textos que faziam parte desse período, os quais estavam ligados à catequização, tinham a utilidade de reeducar religiosamente os nativos; textos como orações, autos, poemas de louvores a Deus e à Virgem, eram a base literária da época.

As atividades literatas, nesse contexto, estavam atreladas ao utilitarismo formativo e informacional. Os textos eram escritos no intento de doutrinar e noticiar a Portugal os ocorridos inerentes ao processo de colonização. Logo, é possível perceber que o texto literário sempre esteve arraigado ao contexto social, a um objetivo do escritor de exprimir o que se pensa e de persuadir o leitor. Porém, a literatura na história foi ganhando novas formas, assim como o homem evolui e transforma o meio, concomitantemente os produtos literários também sofrem transmutação.

O início da colonização do Brasil pelos portugueses coincidiu com a mais brilhante época da história deste povo e particularmente com o mais notável período da sua atividade mental. É o século chamado áureo da sua língua e literatura, o século dos seus máximos prosadores e poetas, com Camões à frente (VERÍSSIMO, 1915, p. 13).

Luís Vaz de Camões, criador da obra épica¹ *Os Lusíadas*, trabalhou na construção de narrações das grandes navegações. Os relatos elaborados pelo escritor representam o compromisso da literatura com a história; “a literatura precisa ser lida pelos historiadores, além de ser lidos pelos críticos literários”, proferiu Sidney Chalhoub, em entrevista ao programa *História*, transmitido pela Univesp TV em maio de 2015. O pesquisador aclara que as obras literárias são fontes de informações históricas, como um documento que traz em si fatos registrados por alguém que viu ou vivenciou uma determinada época.

Na obra *Os Lusíadas*, publicada em 1572, por exemplo, compreendemos com veemência o que inspirou a elaboração da narrativa. Os fatores econômicos, políticos e sociais da época, o iluminismo, os grandes filósofos e cientistas que se manifestaram com ideias evolutivas, o crescimento mercantil europeu, a exploração às Índias (posteriormente denominado *Brasil*) foram fatores preponderantes na caracterização da construção dessa produção épica. Derivada da palavra luso, que se refere aos portugueses, a obra é intitulada *Lusíadas* por ter a finalidade de expor os feitos do homem português.

Dessa maneira, é notório o motivo pelo qual a literatura pode ser considerada um documento. O texto literário é uma manifestação artística que exala história, realidade. Isso justifica o fato de muitos pesquisadores e estudiosos dessa área defenderem o estudo literário para a humanização, tendo em vista que o texto desvela os fatos, expõe a face política e social frente ao escritor. Ler história é uma maneira de conhecer o que nos trouxe à condição em que vivemos, e como o texto literário está atrelado à história, é possível que adquiramos essa consciência na leitura literária.

A literatura acompanha o processo de construção educativa no Brasil. Dermeval Saviani, nas *Histórias das Ideias Pedagógicas do Brasil*, salienta os literatos que influenciaram nesse processo e que foram influenciados pelo contexto da época. Ao narrar o trajeto educativo nacional, em cada momento detalhadamente, Saviani ressalta:

Dominam o campo intelectual do século XVII no Brasil duas figuras de proa do pensamento português, ambas jesuítas. Gregório de Matos (1623-1696) pode ser considerado o “intelectual tradicional”, em sentido gramsciano, em

¹ O gênero épico é representado por poesia. Trata-se de narrativa escrita em versos que relata fatos históricos de heróis, povos que se destacaram por algum motivo na história de uma nação.

seu lamento ante o avanço da “máquina mercante” sobre os privilégios da nobreza e do clero (SAVIANI, 2013, p. 63).

Saviani destaca em sua obra que a literatura tem um grande compromisso com a história, sendo uma maneira de expor manifestações a respeito do sistema político insatisfatório. O autor cita o poema “Triste Bahia”, de Gregório, para ratificar o texto literário como protesto, como revelação de indignações à realidade. Em contrapartida, Saviani esclarece que Padre Antônio Vieira, ao contrário de Gregório de Matos, usava da literatura para catequizar, mostrando-se satisfeito com a escola de desconstrução cultural, impondo aos índios sermões e louvores a Deus, para preponderar o Cristianismo nesses povos. Antônio Vieira foi o literato destaque do Quinhentismo.

Diante disso, é perceptível que os textos literários que caracterizaram cada período da história da literatura no Brasil têm forte relação com o processo de construção da educação escolar. No século XVIII, com relação ao processo educacional, é pertinente ressaltar as reformas pombalinas da instrução pública que “se inserem no quadro das reformas modernizantes levadas a efeito por Pombal visando a colocar Portugal “à altura do século”, isto é, o século XVIII, caracterizado pelo Iluminismo” (SAVIANI, 2013, p. 32). Nesse contexto, a literatura passava pelo Arcadismo, escola literária com fortes influências iluministas.

Os árcades dialogavam com as novas tendências intelectuais, que primavam pela igualdade e liberdade, o que ocasionava as lutas de classe com participação dos próprios literatos desse período, como Cláudio Manoel da Costa. O escritor participou da Inconfidência Mineira, em busca da independência do Brasil, em luta contra a opressão do domínio português. O poema épico *O Uruguai* (1769), de Basílio da Gama, outro escritor desse período, descreve o conflito² entre os portugueses, índios e jesuítas.

Basílio da Gama era estudante jesuíta quando ocorreu o decreto da expulsão e, tendo obtido a proteção do Marquês de Pombal, torna-se a ele reconhecido. Daí que no poema épico *O Uruguay*, a par de reconhecer o heroísmo dos indígenas, faz a louvação de Pombal, enaltecedo os feitos do comandante das tropas lusitanas, Gomes Freire de Andrade, que aparece no poema umas vezes sob o nome “Andrade”, outras como “General” (SAVIANI, 2013, p. 71).

² “Os conflitos se davam pelo fato dos jesuítas serem contra a escravização dos índios, apesar deles também terem escravos negros, não concordavam com a exploração dos nativos encontrados nas Índias” (Paráfrase das palavras de Dermeval Saviani, 2013, em *História das Ideias Pedagógicas do Brasil*).

Basílio teve forte relação, como aclara Saviani, com o Marquês de Pombal, um dos reformadores da educação, e deixa transparecer essa proximidade no seu poema épico. Assim, ratificamos, novamente, a ligação da produção literária com a história da educação brasileira.

Nas últimas décadas do século XVIII, estendendo-se por décadas do século XIX, nascem os escritos românticos. A fase literária do Romantismo, dividida em três fases, tem como primeira a era do nacionalismo. Nesse momento, o que se redigia nas poesias era a exaltação ao índio e à natureza. Gonçalves Dias, escritor proeminente nesse primeiro momento romancista, glorificava a figura do índio (como herói em substituição à figura do homem medieval português) e as belezas naturais brasileiras; a religiosidade também era abordada, tendo em vista que os princípios morais cristãos e a doutrinação católica eram pregados aos povos da época.

É válido salientar que no âmbito educativo, nessa época, o Brasil passava pelo planejamento dos estudos ou instrução pública. Os documentos organizados para o regimento do ensino sofriam contínuas modificações ao longo do tempo. Em meio às propostas expostas, tivemos a Escola das Primeiras Letras, na qual prezava por ensinar a

ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana proporcionadas à compreensão dos meninos” (Tambara & Arriada, 2005, p. 24). Essa primeira lei de educação do Brasil independente não deixava de estar em sintonia com o espírito da época. Tratava ela de difundir as luzes garantindo, em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância (SAVIANI, 2013, p. 126).

Esses novos paradigmas, construídos perante a sociedade burguesa, tinham relação com temas que eram recorrentes nos escritos românticos. O casamento, a religião e a nação estavam presentes na literatura romântica, a qual era considerada por muitos teóricos como a arte da burguesia, essa era literária expunha esses temas como uma forma de explanar a nova sociedade da época, colônia de Portugal. A burguesia que se expandia ainda prezava pela família tradicional, a religião católica e uma nação dominada pelo capitalismo. No âmbito educacional o plano geral era formulado seguindo esses nortes, como é possível perceber no trecho supracitado.

Nesse viés, ao pensar uma sociedade burguesa, capitalista, influenciada por ideias iluministas, norteadas pela efervescência de novas teorias científicas e sociais, como o Marxismo e o Darwinismo, surge na segunda metade do século XIX o período literário

Realismo, o qual expandiu as ideias racionais, reais, sobretudo de crítica social. Machado de Assis, escritor de proeminência realista, vislumbrava o cenário real brasileiro de exploração com visão reflexiva e reveladora. Como vemos no trecho de *Pai contra mãe*, conto de sua autoria publicada em 1906.

A escravidão levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais. Não cito alguns aparelhos senão por se ligarem a certo ofício. Um deles era o ferro ao pescoço, outro o ferro ao pé; havia também a máscara de folha-de-flandres. A máscara fazia perder o vício da embriaguez aos escravos, por lhes tapar a boca. Tinha só três buracos, dois para ver, um para respirar, e era fechada atrás da cabeça por um cadeado. Com o vício de beber, perdiam a tentação de furtar, porque geralmente era dos vinténs do senhor que eles tiravam com que matar a sede, e aí ficavam dois pecados extintos, e a sobriedade e a honestidade certas. Era grotesca tal máscara, mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel. Os funileiros as tinham penduradas, à venda, na porta das lojas. Mas não cuidemos de máscaras (ASSIS, 1906, p. 659-667).

Compreendemos que o autor expõe o cenário escravocrata característico do Brasil colônia. Nesse contexto, nota-se uma liberdade de expressão e fuga da alienação, pois a condição de homem irracional começa e ser banida de sua realidade. Nesse momento de construção de novos olhares, novos posicionamentos, a educação escolar recebia em seu processo de transformação e concretização teóricos revolucionários como Anísio Teixeira, atuante no século XX.

Teixeira, embora graduado em direito, optou pelo ofício de educar e abonou contribuições na formação da estrutura organizacional da educação no Brasil. Ideários de uma escola democratizada, que formasse pessoas conscientes e aptas à luta pelos seus direitos, inundavam as mentes das comunidades, através das movimentações de Anísio.

As demais escolas literárias, posteriores ao Realismo, deram continuidade ao trabalho de exposição crítica à sociedade e governo em regimento. Desde o Naturalismo, que prezava por explanar o homem corrompido e marginalizado pela sociedade injusta e excludente até o Modernismo que dava continuidade às denúncias políticas e sociais como a miséria do povo sertanejo, retratada em *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, e os subúrbios das cidades grandes, reproduzidos por Lima Barreto.

É notório que cada período literário é singular em suas características. É primordial entender o contexto histórico no qual cada escola foi construída. Percebemos que a história literária esteve presente nos atos da trajetória de construção educacional no Brasil. A literatura é um registro de ocorrências sociais, por esse motivo deve ser trabalhada em sala em

concomitância com as situações cotidianas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

2.3 O ENSINO DE LITERATURA NA ÚLTIMA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA - ENSINO MÉDIO

O ato da leitura não deve estar atrelado apenas à atividade pedagógica, o contato com a literatura deve ser estimulado na escola e ser realizado também fora dela. “A Literatura é uma manifestação artística que supõe uma experiência sensível por parte do leitor, envolvendo seu gosto e suas emoções” (ZILBERMAN, 2012, p. 13), por isso deve ser vista na escola como um objeto que está arraigado à vida do leitor.

Ao instigar no aluno o ato da leitura, considerando sua subjetividade, dando-lhe liberdade no momento da leitura para reflexão e imposição de opiniões e questionamentos, bem como discussões sobre a realidade atual atrelando-a ao texto lido, o docente estará implementando uma maneira de incitamento da leitura, também, fora do espaço escolar, tendo em vista que o aluno enxergará a literatura não apenas como um conteúdo escolar, mas também como uma necessidade para a vida.

É nesse sentido que se comprehende a escola como uma das instituições formativas do sujeito. “O que torna o ser humano verdadeiramente humano, ou seja, em plenitude, não é o fato de nascer filho de humanos, mas a construção de sua identidade” (GEORGE; LOMBARDI, 2005, p. 61). A identidade de um indivíduo é formada através do seu contato com os fatos constantes ocorrentes no seu meio, o qual reflete na razão desse indivíduo, fazendo-o refletir e agir mediante suas experiências adquiridas.

Falamos da escola como espaço que oportuniza ao aluno essas construções. Mas, nossa pesquisa está situada na última etapa da educação básica escolar, fato que nos permite focá-la como prisma para análise juntamente com a Literatura. É válido esclarecer que nosso fenômeno de estudo é a Literatura, porém, a sua funcionalidade foi analisada dentro do contexto do Ensino Médio, é um conjunto a ser considerado.

Assim, teceremos adiante algumas considerações a respeito do Ensino Médio, com a finalidade de expor onde está situada a Literatura nessa etapa. Com vistas a perceber o principal respaldo para a preparação do ensino nesse último período do aluno na escola, teceremos comentários e reflexões em torno do tracejo do ensino que envolve o estudo das linguagens, em especial a Literatura.

2.3.1 Preconizações dos documentos legais sobre a Literatura no Ensino Médio

A educação permeia a construção de identidade, a qual, através do ensino, é perpassada pelos múltiplos conhecimentos concernentes à atuação humana em sociedade. Esse perpasso da educação escolar pela construção identitária e humana do aluno só é possível atrelando currículo ou conteúdos à subjetividade, experiências, respeitando os saberes prévios dos sujeitos/alunos.

Corroborando a isso, problematizamos um ensino de Literatura para além do estudo isolado do texto. A subjetividade do leitor em seu momento íntimo com o texto provoca a emersão de reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo. Não só a leitura resulta em interações diferentes para cada um, como cada um poderá interagir de modo diferente com a obra em outro momento de leitura do mesmo texto” (BRASIL, 2006, p. 67). Vejamos, então, o que preconizam os documentos legais a esse olhar para a Literatura no Ensino Médio.

A formação comum para o exercício da cidadania, além da preparação para o mercado de trabalho e a base dos conhecimentos para estudos posteriores, é propiciada pela participação do indivíduo na educação básica escolar. A Secretaria da Educação Básica dispõe de documentos norteadores que objetivam a mais eficaz execução do ensino. Para atingir esse objetivo foi aprovada a Lei nº 9.394, referente às Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

Temos como foco em tais documentos o disposto sobre a literatura no Ensino Médio, etapa em que situamos nossa pesquisa. Além destes, salientamos também o que preconiza a OCEM, PCNEM e BNCC, sobre esse ensino de literatura no nível médio e o processo de ensino-aprendizagem de maneira geral.

O Ensino Médio, última etapa da educação básica, objetiva, além de preparar o aluno para exames avaliativos como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), preparar o aluno a agir em sociedade como cidadão consciente, crítico e capaz de cooperar nas ações coletivas da comunidade em que vive. Como prescrito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): “Trata-se, portanto, de adotar uma noção ampliada e plural de juventude, entendida como diversa, dinâmica e participante ativa do processo de formação que deve garantir sua inserção autônoma e crítica no mundo” (BRASIL, 2017a, p. 463).

Os documentos legais que planejam e norteiam o funcionamento dessa etapa do ensino, como as Organizações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), explanam sobre o ensino da

Literatura como um elemento fundamental para a aquisição de tais aptidões. Os elaboradores dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) incorporaram no estudo das linguagens, especificamente na disciplina de Língua Portuguesa, a literatura, apropriada de uma

função maior no quadro do Ensino Médio: pensada (a literatura) dessa forma, ela pode ser um grande agenciador do amadurecimento sensível do aluno, proporcionando-lhe um convívio com um domínio cuja principal característica é o exercício da liberdade. Daí favorecer-lhe o desenvolvimento de um comportamento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo (OSAKABE, 2004 *apud* BRASIL, 2006, p. 49).

Nessa dimensão, é indubitável considerar os possíveis reflexos do ensino de literatura nas atividades individuais e coletivas do indivíduo, dentro e fora da escola, no tocante às considerações da bagagem sócio-histórica-cultural do aluno na efetivação do ensino de Literatura, que possivelmente pode vir a colaborar no processo de formação humana desse indivíduo.

Para adentrar na perspectiva de educação que ultrapassa as margens do conteúdo isolado, no ensino da Literatura, é fundamental compreender que se faz necessário corporificar a esse processo de ensino a bagagem sócio-histórica-cultural do aluno, além de suas emoções, sentimentos, teor de sensibilidade, pontos de vista, enfim, tudo que envolva sua subjetividade, seu interior. Nessa contextura, é pertinente fazer uma ressalva à ideia de renovação do quadro educacional, quando a educação era pautada apenas no ensino tradicional conteudista.

A partir de leituras realizadas em obras que narram a trajetória da educação escolar no nosso país, como a produção do filósofo e pedagogo Dermeval Saviani, *História das Ideias Pedagógicas do Brasil*, percebemos que a ideia de renovação, no tocante às considerações da formação humana dos sujeitos, desvela-se constantemente durante todo o andamento e formação da estrutura educacional.

O *Manifesto dos pioneiros*, escrito em 1932, por exemplo, foi um documento que tratou dos “fundamentos filosóficos e sociais da educação”, que representou uma síntese, numa tentativa de avanço quanto à educação, com novas propostas que tinham como principal preocupação a concepção de vida e do ideal que se almejava alcançar, considerando os educandos. O documento trazia um rompimento com a antiga estrutura do serviço educacional, desprendendo-se dos interesses de classe ao deixar de constituir privilégio determinado pela condição econômica e social do sujeito, organizando-se, então, para coletividade.

A educação nova, proposta no Manifesto, tinha uma finalidade que ultrapassava os limites das classes, assumindo feição mais humana e função social, com o intuito de formar a hierarquia democrática pela hierarquia das capacidades com oportunidades iguais de educação, objetivando organizar e desenvolver meios de ações que viessem a dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma de suas etapas de crescimento.

As OCEM ressaltam, considerando a definição de Antônio Cândido sobre humanização (que será explanada no seguinte subcapítulo), que no ensino de Literatura se deve suscitar no aluno o exercício da reflexão e a fruição de sentimentos, para que seja cumprido, através da Literatura, o terceiro objetivo do Ensino Médio, elaborado na LDBEN (nº. 9394/96): “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Sessão IV, art.35, p. 24).

Portanto,

não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCN, principalmente o PCN+, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos: “Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que [...]” (PCN+, 2002, p. 55). Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito (BRASIL, 2006, p. 54).

Dessa maneira, é possível compreender que o planejamento para o ensino de Literatura no Ensino Médio, nos marcos legais, prioriza a função humanizadora da Literatura, que prima por colocar em segundo plano os eixos teóricos da Literatura que são os estudos sobre as escolas literárias, os estilos dos escritos, características dos autores (como aclarado na citação acima) e demais conteúdos que devem ser repassados, porém, não preferenciados.

Nessa direção, percebemos que é relutante nos documentos legais a concepção do ensino de Literatura, que coaduna com o pensamento de teóricos literários que defendem esse fenômeno como elemento primordial para humanização no que concerne à construção do olhar crítico, reflexivo, compreensão do mundo e aptidão para ação eficaz em sociedade.

A BNCC (BRASIL, 2017a, p. 146) ratifica o que Lajolo (1993, p. 491) defende nesse sentido. A autora explica que a Literatura deve ser internalizada como norteadora para uma leitura do mundo, da mesma maneira que o documento enfatiza: “a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/ vivenciando”.

A Literatura possibilita o conhecimento das diversidades que envolvem as culturas, povos e outros aspectos sociais. Por isso, no que concerne aos “conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira, serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2017a, 2ºArt. 26A, Lei 9394/1996). A Literatura também é um veículo de viagem pelo mundo, do estudo das nações e de seus problemas e isto contribui para a compreensão dos processos sistêmicos que movimentam a sociedade.

Por esses motivos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEB) defendem um ensino respaldado na junção entre currículo e saberes experienciais dos alunos, visando que

há necessidade de superar o caráter fragmentário das áreas, buscando uma integração no currículo que possibilite tornar os conhecimentos abordados mais significativos para os educandos e favorecer a participação ativa de alunos com habilidades, experiências de vida e interesses muito diferentes (BRASIL, 2013, p. 118).

Desse mesmo modo, pode-se realizar o trabalho com o ensino da Literatura, elaborando uma prática que priorize a subjetividade do aluno no momento do contato com o texto literário. A prática docente, mediadora do ensino, é assegurada por certas condições, essa prática é envolvida por uma complexidade; por isso tais condições “não se reduzem ao estritamente “pedagógico”, já que a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade concreta que, por sua vez, apresenta-se como constituída por classes sociais com interesses antagônicos” (LIBÂNEO, 2006, p. 3).

Nesse sentido, o ensino de Literatura não deve se reduzir aos conteúdos já registrados há anos, como as histórias narradas, as biografias dos autores e as características das escolas literárias explanadas nos livros didáticos; é preciso ressignificar o que o texto literário oferece, deixar o aluno, em sua liberdade, dar sentido ao texto, e que este sentido seja contribuição para sua construção identitária.

É necessário ressignificar para que se acompanhe as mudanças em que o jovem permeia. Corroborando a isso, os PCNs do Ensino médio aclararam que “as propostas de reforma curricular para o Ensino Médio se pautam nas constatações sobre as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral” (BRASIL, 2000, p. 5).

Portanto, a elaboração do ensino no trabalho com os conteúdos curriculares, atrelado à vida do aluno, considerando sua subjetividade marcada por um contexto, cumpre a demanda

dos PCNEM (BRASIL, 2000) sobre as aptidões que se busca concretizar nos alunos: “o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização” (BRASIL, 2000, p. 5). Tais habilidades podem ser fortemente estimuladas através da leitura dos textos literários.

2.3.2 O Ensino Médio: tessitura da sua funcionalidade, no tocante à Literatura no ensino, com base na BNCC

É indubitável a força de representação da palavra. A compreensão da existência é permitida por meio da palavra. Seria impossível compreender o outro e tudo mais que faz parte da realidade se não houvesse a linguagem para transmissão de todas e quaisquer informações necessárias à construção do conhecimento. Esta ressalva que o que se faz aqui é pertinente para que entendamos a importância de conhecer as palavras que representam cada elemento, sujeito e realidade. A palavra é a porta de entrada à compreensão da existência.

Nessa tessitura, atentemos ao termo “Ensino Médio”; é relevante tentar compreender a nomenclatura para obter um inicial entendimento, a que se refere essa etapa da educação escolar. A palavra “médio” independente do contexto em que está sendo mencionada, está atrelada à relação de tamanho, proporção ou mediania, algo que está no meio. No caso do Ensino Médio, esse último significado é o que nos traz a compreensão correta do termo.

O Ensino Médio está situado entre o Ensino Fundamental e o Superior; essa informação é óbvia. No entanto, é pertinente refletirmos sobre o que respalda essa etapa do ensino para que ela esteja situada em posição mediana. Quando refletimos o significado do termo “ensino fundamental”, considerando a palavra “fundamental”, temos a compreensão de que essa etapa do ensino deve ser a base para as etapas posteriores. Logo, sendo o Ensino Fundamental um alicerce, entendemos que o Ensino Médio se configura como a continuação do construto que complementará e ampliará os conhecimentos trabalhados na etapa base, e que essa ampliação será uma mediação para o acesso ao ensino superior.

Então, faz-se necessário esclarecer o que constitui o currículo disciplinar do Ensino Médio, em comparação ao do Ensino Fundamental, para compreendermos o Ensino Médio como a etapa da amplitude, complementação e respaldo para o Ensino Superior. Utilizaremos como respaldo para a análise um dos documentos norteadores do planejamento do ensino, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental e Médio. Teceremos inicialmente as considerações, de maneira geral, a respeito das disciplinas de cada etapa, dando

destaque ao diferencial do Ensino Médio diante do Ensino Fundamental. Posteriormente, focaremos no estudo das linguagens, para aclararmos a posição e utilidade da Literatura na disciplina de Língua Portuguesa, segundo assinalado no documento.

Salientemos também que a BNCC apresenta competências e habilidades a serem desenvolvidas por cada área de estudo e suas respectivas disciplinas. No entanto, nosso prisma de análise é a área das Linguagens, especificamente a disciplina de Língua Portuguesa. Com base no que assinala a BNCC, temos o intuito de, além da compreensão sobre o Ensino Médio, enquanto última etapa da educação básica, localizar a Literatura em sua funcionalidade descrita no documento.

O Ensino Fundamental é dividido em dois períodos: Anos iniciais (1º ao 5º ano) e Anos finais (6º ao 9º ano). A grade curricular dessa etapa educativa é composta pelas seguintes áreas de conhecimento: Linguagens, que abarca as disciplinas Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física; Matemática, que é uma área que envolve apenas a disciplina Matemática; Ciências da Natureza, concernente à disciplina de Ciências; Ciências Humanas, composta pelas disciplinas História e Geografia; e a área do Ensino Religioso, que abarca apenas a disciplina de mesmo nome.

No Ensino Médio, há uma alteração na grade curricular com o acréscimo de algumas disciplinas, fato que já nos permite perceber a ampliação de conhecimento proporcionada nessa última etapa da educação básica. Na área das Ciências da Natureza, é acrescida em seu título a palavra “tecnologias”, sendo intitulada como Ciências da Natureza e suas Tecnologias, abarcando as disciplinas Biologia (aprofundamento da disciplina Ciências, do Ensino Fundamental), Física e Química.

A BNCC explica as competências e habilidades que se buscam através dessas disciplinas, nas duas etapas da educação básica.

A área de Ciências da Natureza, no Ensino Fundamental, possibilita aos estudantes compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas da área, analisar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural e tecnológico, além dos cuidados pessoais e o compromisso com a sustentabilidade e a defesa do ambiente. No Ensino Médio, a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias propõe que os estudantes possam construir e utilizar conhecimentos específicos da área para argumentar, propor soluções e enfrentar desafios locais e/ou globais, relativos às condições de vida e ao ambiente (BRASIL, 2017a, p. 470).

A partir desse esclarecimento, compreendemos que, uma vez que o Ensino Fundamental é a base para os estudos posteriores, nessa etapa são ministrados conteúdos centrados no prisma

conceitual e teórico, para que, no Ensino Médio, esses conhecimentos sejam ampliados e aplicáveis na prática, na vida cotidiana. Vale salientar que o aluno de Ensino Médio está em transição para a vida adulta, mais próximo do ciclo da independência e responsabilidades.

Percebemos no supracitado, sobre os objetivos das disciplinas das Ciências da Natureza no Ensino Médio, no trecho “enfrentar desafios locais e/ou globais, relativos às condições de vida e ao ambiente” (BRASIL, 2017, p. 470), que essa última etapa da educação preza pela preparação do aluno para o atendimento das demandas sociais, econômicas e políticas, enquanto que no Ensino Fundamental o foco é possibilitar “aos estudantes compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas da área, analisar características, fenômenos [...]” (BRASIL, 2017, p. 470). Em síntese, no Ensino Fundamental temos a base teórica, ao passo que no Médio temos o aprofundamento desses conhecimentos e a compreensão de como vivê-los empiricamente.

Em distinção ao Ensino Fundamental, no Ensino Médio temos o acréscimo de duas disciplinas na área das Ciências Humanas. A mudança já inicia no título da própria área, que ganha a palavra “sociais”; agora, temos a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que abrangem as disciplinas História e Geografia, já ministradas no Ensino Fundamental e a Sociologia e Filosofia, disciplinas integradas ao currículo dentro dessa área.

É notório o intuito da última etapa da educação básica de formar o aluno para o enfrentamento do mundo. Isso é comprehensível quando notamos os objetivos das disciplinas de Filosofia e Sociologia, as quais só estão presentes no currículo do Ensino Médio. O ensino de Filosofia objetiva, primordialmente, o incitamento da reflexão sobre a realidade, em consonância com a Sociologia, que tem como foco preparar jovens que saibam fazer uma leitura real do mundo, compreendo a sociedade antes de adentrá-la na condição de cidadão consciente. É o que preconiza a LDB (1996, p. 12), quanto aos objetivos do Ensino Médio:

- II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Faz-se oportuno destacarmos o sentido do termo “Ensino Médio” como etapa que media o Ensino Básico para o Ensino Superior. No primeiro inciso do artigo 43, preconizado na LDB (BRASIL, 2017b, p.17), temos: “I-estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”. É notória a relação existente entre esse objetivo com os

objetivos do Ensino Médio, sobretudo, com a construção curricular da última etapa da educação básica. No tocante ao pensamento reflexivo, a disciplina de Filosofia, como já discutido anteriormente, prima pelo ato dessa reflexão, além da Sociologia, que traz a sociedade como objeto de análise, como respaldo para a atividade de reflexão.

Retomando as discussões sobre as finalidades das áreas de estudo do Ensino Médio, conforme a BNCC (BRASIL, 2017a, p. 546), destaca-se com clareza o que objetiva, resumidamente, a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:

Propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental, sempre orientada para uma educação ética. Entendendo-se ética como juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre-arbítrio, essa proposta tem como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e a interculturalidade, e o combate aos preconceitos.

Com base no que descreve a BNCC, percebemos que o Ensino Fundamental estar voltado para a descrição de conceitos, como visto no trecho sobre a área da Matemática e suas Tecnologias:

A área de Matemática, no Ensino Fundamental, centra-se no desenvolvimento da compreensão de conceitos e procedimentos em seus diferentes campos, visando à resolução de situações-problema. No Ensino Médio, na área de Matemática e suas Tecnologias, os estudantes devem utilizar conceitos, procedimentos e estratégias não apenas para resolver problemas, mas também para formulá-los, descrever dados, selecionar modelos matemáticos e desenvolver o pensamento computacional, por meio da utilização de diferentes recursos da área (BRASIL, 2017a, p. 470).

Assim também ocorre na área das Ciências da Natureza. Com relação à área de Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), é importante destacar que seus objetivos estão centrados no prisma da “ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações” (BRASIL, 2017a, p. 471).

Nessa direção, ratificamos a atribuição de mediação do Ensino Médio para a etapa do Ensino Superior, com a compreensão de que o trabalho com as disciplinas dentro das áreas assinaladas na BNCC, se faz intentando aplicações das referidas disciplinas em um contexto, o que pode ser visto como o início da construção do que prima o segundo inciso do artigo 43, já

citado anteriormente: “II-formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua” (BRASIL, 2017b, p. 17).

Retornando à discussão sobre competências e habilidades do Ensino Médio, queremos destacar algumas a serem desenvolvidas pelo ensino de Literatura, dentro do ensino de Língua Portuguesa. Essas considerações respaldam a nossa pesquisa no tocante à compreensão da teoria em consonância com a prática.

Em primeiro lugar, o objetivo da disciplina de Língua Portuguesa se respalda no intuito de

possibilitar aos estudantes condições tanto para o adensamento de seus conhecimentos, alcançando maior nível de teorização e análise crítica, quanto para o exercício contínuo de práticas discursivas em diversas linguagens. Essas práticas visam à participação qualificada no mundo, por meio de argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e o bem comum (BRASIL, 2017a, p. 477).

Assim como as demais disciplinas, no Ensino Médio, o ensino de Língua Portuguesa busca preparar o aluno para o enfrentamento da realidade social, utilizando a língua como meio de interação, como instrumento de argumentação, leitura crítica e, principalmente, comunicação. Com isso, a Literatura está arraigada à disciplina, como um conteúdo, em busca de contribuir para o desenvolvimento dessas competências e outras que possivelmente surjam no momento do contato do leitor com o texto.

Nesse prisma, a BNCC esclarece que, no Ensino Médio, o estudo das escolas literárias, bem como dos autores que as compõem e as características de suas obras, devem estar em um plano secundário (apesar de isso não acontecer; o próprio documento tece comentário a respeito). “Assim, é importante não só (re) colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes” (BRASIL, 2017a, p. 491), pois, o texto literário deve ser o cerne do ensino de Literatura, em contato com o leitor, tendo em vista que

a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/vivenciando. (BRASIL, 2017a, p. 491).

Percebemos que o documento, quando trata da Literatura, realça sua utilidade para a formação humana do aluno, no tocante ao olhar crítico e reflexivo. Entretanto, quando analisamos as competências e habilidades descritas na área das Linguagens, os objetivos a serem alcançados através da Literatura são latentes, pois, a predominância está em outras habilidades que atendem às demandas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e que são trabalhadas nas aulas de produção textual ou gramática.

Vejamos algumas competências:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais); Compreender as línguas como fenômeno (geo) político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias; Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento; Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas; Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas (BRASIL, 2017a, p. 481-482).

É notório que as variações linguísticas, os contextos que a envolvem e as análises das diferenças na língua que percorre o mundo, são o prisma das competências da área das linguagens. Não há nenhuma competência exclusiva para a Literatura, o que revela a sua posição no planejamento da prática de ensino.

As questões cobradas no ENEM, correspondentes à área das Linguagens, respaldam-se nessas competências. Analisemos as seguintes questões, retiradas da prova do ENEM do ano de 2018, para compreendermos a sua ligação com as competências assinaladas na BNCC.

QUESTÃO 12

(TEXTO)

Por ser multipla e apresentar peculiaridades de acordo com a intenção do emissor, a linguagem apresenta funções diferentes. Nesse fragmento, predomina a função referencial da linguagem, porque há a presença de elementos que

- A- Buscam convencer o leitor, incitando o uso do aplicativo.
 - B- Definem o aplicativo, revelando o ponto de vista da autora.
 - C- Evidenciam a subjetividade, explorando a entonação emotiva.
 - D- Expõem dados sobre o aplicativo, usando linguagem denotativa.
 - E- Objetivam manter um diálogo com o leitor, recorrendo a uma indagação.
- (ENEM, 2018, p. 6).

QUESTÃO 22

(IMAGEM)

A fotografia exibe a fachada de um supermercado em Foz do Iguaçu, cuja localização transfronteiriça é marcada tanto pelo limite com Argentina e Paraguai quanto pela presença de outros povos. Essa fachada revela o(a)

- A- Apagamento da identidade linguística.
- B- Planejamento linguístico no espaço urbano.
- C- Presença marcante da tradição oral na cidade.
- D- Disputa de comunidades linguísticas diferentes.
- E- Poluição visual promovida pelo multilinguismo.

(BRASIL, 2018, p. 10).

Como podemos analisar, a questão 12 está centrada no prisma da função da linguagem, onde o aluno tem que ter a competência de compreender a funcionalidade da língua em um determinado contexto, a emissão dos sentidos e seus propósitos. Já na questão 22, na qual está exposta uma imagem, é cobrada ao aluno a competência de compreensão, também, dos vários sentidos emitidos pela linguagem em um determinado contexto; isso cobra a habilidade de entendimento da funcionalidade da língua, como na questão 12.

Nessa direção, ressaltamos que grande parte dos textos para análise e questões elaboradas pela banca organizadora do ENEM priorizam as competências supracitadas, e essas questões expostas comprovam tal afirmação. Vale salientar que não se está afirmando aqui que o ENEM não traz o texto literário para análise. No exame encontramos vários textos literários, porém, a maioria é tratada em correlação com as competências que preconizam a funcionalidade da linguagem e as intenções do autor.

As questões que buscam uma reflexão sobre o mundo levantam indagações sobre a relação do texto com o contexto e a história, fato que não exige muito esforço para que o aluno obtenha esse entendimento, tendo em vista que no próprio texto se encontram os elementos indicadores da resposta correta. Isso mostra que o texto literário é apenas mais um para ser interpretado de maneira objetiva.

Vejamos essa realidade na questão de número 10, da mesma prova da qual retiramos as questões anteriores. A questão traz um texto do poeta Cuti (2007), em sua obra *Negroesia*, na qual são expostos poemas que retratam vivências e sentimentos de um homem negro mergulhado em seus traumas e sofrimentos ocasionados pelo preconceito de raça. O próprio nome da obra já figura o sentido predominante nos escritos que a compõem. Vejamos a seguir a questão sobre o poema de Cuti:

Quebranto
 às vezes sou o policial que me suspeito
 me peço documentos
 e mesmo de posse deles
 me prendo e me dou porrada

às vezes sou o porteiro
 não me deixando entrar em mim mesmo
 a não ser
 pela porta de serviço
 [...]
 às vezes faço questão de não me ver
 e entupido com a visão deles sinto-me
 a miséria concebida como um eterno
 começo
 fecho-me o cerco
 sendo o gesto que me nego
 a pinga que me bebo e me embebedo
 o dedo que me aponto
 e denuncio
 o ponto em que me entrego.
 às vezes!...

Na literatura de temática negra produzida no Brasil, é recorrente a presença de elementos que traduzem experiências históricas de preconceito e violência. No poema, essa vivência revela que o eu lírico

- A- Incorpora seletivamente o discurso do seu opressor.
- B- Submete-se à discriminação como meio de fortalecimento.
- C- Engaja-se na denúncia do passado de opressão e injustiças.
- D- Sofre uma perda de identidade e de noção de pertencimento.
- E- Acredita esporadicamente na utopia de uma sociedade igualitária.

(BRASIL, 2018, p. 6).

Percebemos que lendo o enunciado e entendendo o assunto tratado no texto, não há dificuldades para responder à questão cobrada. As questões do ENEM que exploram textos literários, predominantemente, buscam se aprofundar na relação do texto com o momento histórico, elemento fácil de ser identificado a partir do que há escrito, e dos dados sugeridos no enunciado.

Nesse caso, o contato com a Literatura segue o foco de raciocínio, geralmente, de interpretar o que está escrito e sua relação com um momento histórico, além de conhecer as escolas literárias, suas características e principais autores e obras. Com esse estudo, direcionado pelo livro didático, é possível atender à demanda do ENEM, e isso é a prioridade no ensino das disciplinas na última etapa da educação básica escolar. Veremos no capítulo sobre a pesquisa realizada com docentes do Ensino Médio, da área das linguagens, que o livro é o maior norte para as aulas de Literatura e que o ENEM é priorizado no Ensino Médio.

Quando analisamos no documento da BNCC as habilidades a serem possivelmente desenvolvidas no campo artístico-literário, percebemos que estão respaldadas no sentido da interpretação e compreensão das características do texto, que levam à emersão da análise do mundo. Entretanto, o foco está mais na comparação de textos, de características, de ler os cânones literários, do que no momento de reflexão profunda do texto; no momento de

desprendimento do mundo para vislumbrar os sentidos do texto e, no instante do silêncio, para pensar, sentir, adentrar a alma das entrelinhas.

Vejamos alguns exemplos de habilidades preconizadas na BNCC, inerentes ao campo artístico-literário, para que notemos essa realidade. Antes disso, é pertinente esclarecer que cada habilidade está dentro de uma competência. A competência de número 6, da disciplina de Língua Portuguesa, abarca habilidades a serem alcançadas por meio do ensino de Literatura. Essa competência objetiva fazer o aluno “fruir manifestações artísticas e culturais, compreendendo o papel das diferentes linguagens e de suas relações em uma obra e apreciando-as com base em critérios estéticos” (BRASIL, 2017a, p. 488).

As seguintes habilidades estão dentro da referida competência:

(EM13LP45)³ Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica; (EM13LP49) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam (BRASIL, 2017a, p. 515).

Compartilhar sentidos, perceber diferenças, analisar relações intertextuais, são exercícios realizados metodicamente para a exploração do texto em pauta na aula. Entretanto, faz-se pertinente nos questionarmos se essas atividades levam, de fato, o aluno à análise da realidade e de si mesmo; analisar relações intertextuais permite ao aluno parar em um longo momento com o texto para apreciá-lo ou senti-lo com calma, com prazo indeterminado para pensar sobre ele.

Veremos no capítulo adiante sobre experiência na leitura literária, respaldado pela teoria de Jorge Larrosa, que a verdadeira experiência que parte da leitura só se concretiza quando o texto nos atravessa e nos modifica. Então, podemos pensar que o simples exercício de comparação e compreensão de textos não é suficiente para que experiências aconteçam, como o aguçamento da perspectiva crítica, assinalada na primeira habilidade supracitada.

³ Na BNCC, cada habilidade é assinalada com esse código alfanumérico. A sua formulação foi feita da seguinte maneira: O primeiro par de letras indica a etapa de Ensino Médio; O primeiro par de números (13) indica que as habilidades descritas podem ser desenvolvidas em qualquer série do Ensino Médio, conforme definição dos currículos; A segunda sequência de letras indica a área (três letras) ou o componente curricular (duas letras): LP-Língua Portuguesa; Os números finais indicam a competência específica à qual se relaciona a habilidade (1º número) e a sua numeração no conjunto de habilidades relativas a cada competência (dois últimos números) (BRASIL, 2017, p. 34).

Diante do exposto, compreendemos que a essência das teorias literárias, no tocante à reflexão, formação crítica e liberdade, na elaboração da BNCC, fazem-se presentes; porém, outras prioridades são levantadas para o ensino de Línguas e, por conseguinte, de Literatura. Na análise das competências e habilidades a serem desenvolvidas são revelados caminhos para a formação crítica, a liberdade e, sobretudo, reflexão; no entanto, o percurso nesses caminhos é desviado por outras finalidades que atendam à demanda do ENEM, fato que torna latente a essência literária poeticamente explicada pelos teóricos.

2.3.3 Considerações em torno da Literatura no processo de ensino: do conteúdo escolar à necessidade vital

Após uma extensa discussão a respeito de um cenário educativo que abarque, na prática do ensino, as características individuais e subjetivas dos alunos, é indubitável pensarmos no enlace dessa perspectiva com a prática literária em sala. “Ninguém nasce sabendo ler, aprende-se a ler à medida que se vive. Se *ler livros* geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida” (LAJOLO, 1993, p. 4). O ato da leitura é o responsável por abrir as portas do conhecimento. A língua é a porta da interação, do acesso aos lugares, da indicação de regras; sem a língua o teor de alienação do homem triplicaria; sem o acesso à linguagem a comunicação não existiria e consequentemente o homem não evoluiria.

Podemos afirmar que o ensino da língua é a base para o estudo de todas as outras disciplinas escolares. A Literatura é uma das manifestações da língua. Certamente, foi por esse motivo que o Ministério da Educação a integrou à disciplina de Língua Portuguesa, no Ensino Médio. No Ensino Fundamental a Literatura é trabalhada de maneira assistemática; os cânones literários que são geralmente explorados na escola passam por uma seleção, a qual intenta reduzir a quantidade desses livros para que haja a inserção de outros da categoria infantojuvenil, característicos da contemporaneidade.

O conjunto de obras literárias constituído pelos cânones e pelos livros contemporâneos são trabalhados de maneira extracurricular. A leitura literária é uma somatória para o bom desenvolvimento da leitura e escrita, além de outras habilidades que podem ser desencadeadas como a reflexão e o olhar crítico. Todavia, os livros analisados na escola, no Ensino Fundamental, distinguem-se dos tipos de leitura realizada pelos alunos fora do espaço escolar. Com isso, a formação leitora desses alunos é dotada por desordem, não há linearidade nas atividades literárias.

Diante disso, fez-se necessário uma sistematização do estudo literário, tornando a Literatura conteúdo disciplinar. O ensino de Literatura no nível médio, última etapa da educação básica, apresenta-se de maneira esquematizada, sendo a literatura estruturada em períodos a serem analisados de maneira linear, sequencial. Desse modo, a base leitora do aluno, teoricamente, pode se tornar mais sólida no Ensino médio, tendo em vista que há a obrigatoriedade de se cumprir, em um determinado tempo, os conteúdos da Literatura.

Entretanto, problematizações são formuladas diante desse cenário de ensino. Teóricos que estudam e analisam a utilidade da literatura na vida do indivíduo defendem a ideia de que essa sistematização do ensino da Literatura, que foi introduzida no Ensino Médio, omite o poder que o texto literário pode ter de suprir necessidades vitais do ser humano, pelo fato de os textos serem explorados de forma normativa, assemelhando-se ao estudo gramatical.

Assim como na literatura, temos discussões levantadas, nesse sentido, também na área da linguística. Irandé Antunes (2014), por exemplo, explica que

se o que predomina nas aulas de português continua sendo o estudo inócuo das nomenclaturas e classificações gramaticais, ir à escola e estudar português pode não ter muita importância, principalmente para quem precisa, de imediato, adquirir competências em leitura e em escrita de textos (ANTUNES, 2003, p. 16).

A autora esclarece que na circunscrição do ensino de português ao estudo da gramática, sem saliência ao contexto e complexidade que envolvem essa língua, o ensino pode se tornar insignificante ao aluno, pelo fato de esse tipo de ensino se distanciar da realidade de vida desse indivíduo; é incitada no aluno a sensação de que o que está sendo posto em sala não condiz com sua prática social. Em ratificação ao que explica Antunes, é pertinente destacar o que preconizam os PCNs a respeito da contextualização do ensino da língua.

Em relação à Língua Portuguesa, deve-se considerar que a linguagem é o veículo da cultura do país onde é falada, que carrega os valores, portanto. Por exemplo, comparar a chamada “norma culta” às outras formas de falar não é apenas comparar duas formas de se comunicar seguindo o critério do “certo” e do “errado”. É, sobretudo, pensar sobre as diversas formas de o homem se apoderar da cultura, suas possibilidades objetivas de fazê-lo (BRASIL, 1997, p. 63).

Tais colocações são destinadas ao ensino da Língua Portuguesa, no tocante ao estudo da língua materna; e pelo fato de a Literatura ser um dos vieses para o trabalho com a língua, essa acepção também corrobora ao âmbito literário.

Pertinente a isso, é plausível que façamos uma mescla dos conceitos inerentes ao ensino da Literatura no tocante ao seu compromisso com a história da humanidade, e os conceitos que envolvem o ensino escolar que se apropria desse mesmo compromisso. Talvez seja por isso que a literatura tenha sido integrada ao ensino escolar, porque além de contribuir para o desenvolvimento da leitura e escrita, traz à tona elementos históricos que instigam a compreensão da trajetória humana no mundo, fato que colabora com o alargamento do senso crítico e reflexivo do aluno, e isso é um objetivo do ensino escolar.

A tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos, explanada por José Carlos Libâneo, aprofunda-se no ensino que se desenvolve nessa dimensão. Uma das maneiras mais conspícuas de entendermos a escola como uma instituição capaz de conjugar as disciplinas à vertente sócio-histórica do aluno é compreendermos a teoria formulada por Libâneo.

A difusão de conteúdos é a tarefa primordial. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade. Se o que define uma pedagogia crítica é a consciência de seus condicionantes histórico-sociais, a função da pedagogia "dos conteúdos" é dar um passo à frente no papel transformador da escola, mas a partir das condições existentes (LIBÂNEO, 2006, p. 29).

É nesse sentido que a literatura se desvela como um dos conteúdos disciplinares difusos à história da humanidade, envolvendo todas as ocorrências sociais e culturais do homem. Libâneo explica que

são os conteúdos culturais universais que se constituíram em domínios de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade, mas permanentemente reavaliados face às realidades sociais. Embora se aceite que os conteúdos são realidades exteriores ao aluno, que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais. Não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados; é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social (LIBÂNEO, 2006, p. 30).

No tocante ao trabalho da Literatura em sala de aula, é considerando a bagagem sociocultural do aluno que esse ensino poderá refletir no âmbito da construção humana, cultural e social. Retomando o trajeto histórico da Literatura (já como estamos fazendo uma junção do percurso histórico da Literatura e sua relação com a história do processo de ensino-aprendizagem), posterior ao período literário Quinhentismo, tivemos o Barroco, no qual

Gregório de Matos foi o grande escritor da época. Gregório, alcunhado “Boca do Inferno”, era natural da Bahia e viveu momentos históricos marcantes como o período da Inquisição e da exploração do europeu nas terras brasileiras.

O escritor transmitia através de seus poemas os seus sentimentos e opiniões diante desses fatos. Palavras de baixo calão e expressões pejorativas inerentes aos governantes da época, marcavam seus escritos. Como no poema:

A cada canto um grande conselheiro,
Que nos quer governar cabana e vinha;
Não sabem governar sua cozinha,
E podem governar o mundo inteiro (...)
(MATOS, 1679).

O fato de Gregório expressar seu repúdio aos governantes da época, tanto na Europa quanto no Brasil, destacando todos os outros problemas característicos do contexto da ampliação burguesa, como a exploração do negro e do pobre, a corrupção e questões religiosas⁴, desnuda no momento do ensino fatores históricos a serem refletidos, os quais, dependendo da bagagem sociocultural do aluno, somarão no processo reflexivo e crítico do aluno. Lermos textos que emergem críticas sobre um determinado fato, leva-nos a pensar profundamente a respeito do assunto em pauta. Assim, esse texto pode ser um divisor de águas para a compreensão do funcionamento político, econômico, social, cultural e humano.

É pertinente esclarecer que a intenção do autor é de extrema importância para o suscitar dessa reação no aluno. Então, é papel do docente valer-se dos temas que podem ter inspirado a produção da obra e relacionar esse estudo a temáticas que fazem parte da realidade do estudante. Na obra barroca, por exemplo, pode-se discutir racismo e corrupção; se por ventura ocorrer uma aproximação do aluno a esses temas, pelo fato de ter visto ou vivido tal realidade, concretiza-se um maior envolvimento com o assunto em pauta e por sua vez uma ampliação de olhar crítico, fato que faz revelar um aluno/homem em construção, em contínua transformação.

“Se, por não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário” (LAJOLO, 1993, p. 11). Essa é uma citação proferida por Lajolo, palavras mencionadas em um congresso em Porto Alegre sobre o

⁴ O período Barroco foi marcado pelo conflito entre a Igreja e a reforma protestante, no século XVII. Crises ideológicas invadiram o homem medieval, o qual se encontrava em estado de confusão, desencontro e dúvidas no tocante às crenças e valores morais.

texto literário em sala de aula, que ratificam a importância da literatura no estudo de outras ciências e sua utilidade de registros do mundo à nossa volta, vislumbrando-se como um elemento indispensável à existência humana.

Assim, enxergar um texto literário pelo viés da formação humana, é perceber que, assim como defende Cândido, “a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (CANDIDO, 2011, p. 176). A respeito da humanização, Cândido esclarece: “Assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade” (CANDIDO, 2011, p. 177).

Em suma, corrobora as intenções do ensino escolar no Ensino Médio, no tocante à contribuição para o processo humanizador planejado pelos documentos legais da educação, o ensino da Literatura na disciplina de Língua Portuguesa como elemento que pode fomentar a concretização desses resultados.

3 A LITERATURA É CANAL DE EXPERIÊNCIAS? LIBERDADE, REFLEXÃO, FORMAÇÃO CRÍTICA OU A “NÃO EXPERIÊNCIA”

Os objetivos que respaldam o planejamento geral do ensino escolar se pautam na formação do aluno para o exercício da cidadania, no tocante ao cumprimento de seus deveres e direitos na sociedade. Nessa tessitura, os conteúdos curriculares devem estar atrelados à “difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (BRASIL, 2017b, p.10).

Consoante a esse objetivo, descontina-se a perspectiva de educação humanizadora que prima por formar os sujeitos nesse sentido da cidadania, desenvolvendo as competências críticas, reflexivas e democráticas, na conjuntura do exercício da liberdade. É importante esclarecer que a palavra liberdade não está relacionada à busca desenfreada, inconsequente e desnorteada das coisas, sem organização ou consciência; ao contrário, ela é inerente ao planejamento consciente, à articulação das ações, à elaboração de estratégias pautadas nos interesses individuais e coletivos de cada sujeito, considerando o livre-arbítrio do homem diante das escolhas que devem ser feitas.

Concomitante ao exercício da liberdade, desenvolvem-se as atitudes reflexivas, as quais ocorrem em conformidade às ações do sujeito livre. Diante disso, ao fazermos relação com os objetivos da educação escolar, como exposto no primeiro parágrafo deste capítulo, depreende-

se que a educação escolar, mediada pelo ensino em sala de aula, pode atribuir a esse sujeito colaboração para o desenvolvimento dessas competências, enviesando o aprimoramento do homem livre e capacitado a agir conforme seus próprios direcionamentos.

Nesse sentido, comprehende-se que tais direcionamentos recebem norteamento no processo de ensino-aprendizagem, e é nesse contexto que se desnudam os resultados da ação educativa escolar no sujeito. Esses resultados podem ser alcançados no ensino das disciplinas curriculares, as quais, no nível médio, oferecem a Literatura no ensino de Língua Portuguesa. Diante disso, iniciemos nossas percepções a respeito do ensino de Literatura como contribuição para o direcionamento do sujeito à formação crítica, à reflexão, à liberdade e a experiências, processos que fazem parte da formação humana do sujeito.

3.1 A LIBERDADE PROPORCIONADA PELA LITERATURA

“Que é a literatura? ”, indaga o grande filósofo existencialista Sartre, no título de um dos seus escritos que desvela o mundo literário em uma vertente humanizadora. Humanizar no sentido de enviesar a passagem para o exercício da liberdade; o ser livre que se autogoverna e constrói o seu futuro partindo de sua própria existência, através da experiência. Assim, a arte literária, arraigada ao desejo de exprimir ideologias e sentimentos, vem a ser um produto libertador para quem escreve e para quem lê, tendo em vista as contribuições que o texto pode trazer à formação intelectual do leitor.

Desse modo, a obra de arte, assim como Sartre se refere à Literatura, está arraigada aos momentos históricos e experienciais do homem, e

é por isso que a obra de arte não se reduz à ideia: em primeiro lugar, porque é produção ou reprodução de um ser, isto é, de alguma coisa que nunca se deixa ser inteiramente pensada; em seguida, porque esse ser é totalmente impregnado por uma existência, isto é, por uma liberdade que decide quanto à própria sorte e ao valor do pensamento (SARTRE, 2004, p. 89).

Nessa direção, o ato de literar objetiva descortinar a história e a experiência humana, fazendo com que emergam novas experiências e se vão construindo novas histórias. “O escritor decidiu desvendar o mundo e especialmente o homem para os outros homens, a fim de que estes assumam em face do objeto, assim posto a nu, a sua inteira responsabilidade” (SARTRE, 2004, p. 21). Quando o homem adquire responsabilidade, significa que ele já tem o autocontrole dos seus atos e assim constrói sua história a partir do seu livre-arbítrio, de maneira responsável e consciente.

Essa liberdade é alcançada conforme a experiência que se constrói na prática humana; tal experiência é intrínseca à educação. Vale salientar, então, o conceito de educação e sua relação com a experiência. Segundo Dewey (1967, p. 17), educação é “o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”. A experiência amplia o conhecimento e por isso permite ao homem o acesso à educação.

Desse modo, entende-se que a educação está intrínseca à vida, tendo em vista que o homem vive em constante processo de mudança e aquisição de conhecimento. Assim, o fato de se renovar e se reorganizar significa a ascensão do resultado do processo educativo, no qual o sujeito internaliza aprendizados que serão norteamento para as próximas ações, ocorrendo assim um aprimoramento da experiência, uma lapidação do ato, um aperfeiçoamento da atividade que será ou que está sendo feita.

A prática que agora é realizada com mais eficiência é reflexo da evolução que o homem obteve em seu processo de humanização. Esse processo diz respeito ao fato que, através das interações, surgem as experiências e a educação surge como resultado dessa experiência e como a orientação necessária nesse processo, tornando o homem mais competente e habilidoso à sua vivência em sociedade, pois “a vida social se perpetua por intermédio da educação” (DEWEY, 1967, p. 19).

A liberdade, então, é inerente a essa tessitura. Dewey defende a educação para o exercício da liberdade. A educação que norteia a experiência possibilita a construção da liberdade, esta considerada por Dewey como um fim educacional, como um objetivo a ser alcançado no trabalho de reconstrução do homem. Ser livre, nesse sentido, é agir com convicção em busca de objetivos, é ter consciência do ato praticado e dos resultados proporcionados; ter clareza de sua própria evolução enquanto homem agente em um determinado meio e conhecimento de suas atribuições enquanto cidadão.

Nessa direção, a escola, uma das instituições educadoras do homem, pode e deve revelar, por meio do ensino das disciplinas curriculares e outros saberes, os meios para que o aluno alcance a instância do exercício da liberdade, evoluindo em seu processo de humanização. A educação em uma perspectiva humanizadora é “fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva” (SEVERINO, 2006, p. 621).

Nesse sentido, quando tratamos de Literatura no Ensino Médio, é pertinente que seja considerada pelo docente a complexidade do meio em que o jovem está inserido, pois o texto literário, assim como já supracitado, está arraigado à história humana, aos fatos sociais. O

homem é um ser que necessita de orientação para sua evolução. Em sua formação, enquanto leitor, essa realidade também se faz presente, pois a formação leitora é parte da nossa formação humana, é nela que extraímos conhecimentos primordiais a nossas ações.

O que se faz necessário esclarecer aqui é o fato de que tal complexidade pode desnortear o sujeito leitor se esse não receber uma orientação para suas escolhas. Assim como explicam as OCEM:

Observando as escolhas dos jovens fora do ambiente escolar, podemos constatar uma desordem própria da construção do repertório de leitura dos adolescentes. Estudos recentes apontam as práticas de leitura dos jovens fundadas numa recusa dos cânones da literatura, tornando-se experiências livres de sistemas de valores ou de controles externos. Essas leituras, por se darem de forma desordenada e quase aleatória podem ser chamadas de escolhas anárquicas (PETRUCCI, 1999, p. 222 *apud* BRASIL, 2006, p. 61).

O fato de os jovens fazerem escolhas desordenadas das obras para leitura ocasiona uma incerteza na contribuição para humanização que a Literatura pode proporcionar. O livre-arbítrio em que o homem tem de fazer suas escolhas diante dos caminhos que se apresentam na vida, o leva, algumas vezes, a tomar decisões errôneas, esquivas de consciência e bom senso. Isso pode explicar a desordem na escolha das leituras fora da escola; por isso, o ensino escolar atua como condutor nas decisões, fato que promove o exercício da liberdade de maneira consciente, como explicado por Dewey.

Diante disso, o ensino da Literatura na escola deve nortear essas práticas leitoras, para que os alunos evoluam em suas escolhas e compreensões, obtendo-se êxito nos resultados dos leitores formados. Quando o ensino de Literatura está sistematizado de maneira intencional e pautado em uma perspectiva humanizadora, o processo de ensino-aprendizagem flui atingindo dimensões da estrutura humana como o senso ético, crítico e emocional.

O deságue do texto no interior do sujeito que lê ou que ouve deve se dar de maneira amoldada, ou seja, as palavras devem emitir significados que se adequem ao modelo existente, ao molde do homem que recebe a mensagem transmitida, atendendo a um interesse individual. Quando os significados emergentes do texto literário penetram a mente humana, causando um efeito de compreensão e reflexão, ocorre, por conseguinte, a ampliação do exercício da racionalidade, o que significa que esse homem foi educado, pois atingiu a instância da aprendizagem, do entendimento, da clareza da complexidade em que o texto está pautado.

Por essa razão Dewey defende a ideia que a escola deve considerar os saberes prévios do aluno, as experiências adquiridas em outras instituições da vida, coadunando esses saberes com a sistematização do ensino. É ineficaz o ensino centrado somente no saber do aluno, o que exclui o sistema, o planejamento do processo de ensino-aprendizagem. Outrossim, segundo o

autor, também é errôneo o ensino centrado no sistema curricular, que exclui os saberes já obtidos pelo aluno antes de frequentarem o espaço escolar.

Então, para que se tenha um ensino eficaz é primordial que as experiências do alunado sejam consideradas. É relevante a compreensão de que o aluno é um ser situado em um determinado espaço de interação desde o seu nascimento, e que a orientação atribuída por pessoas já formadas em determinada área de conhecimento é necessária a esse sujeito em formação, tendo em vista que para agirmos em nossa liberdade de maneira responsável, temos que ser perpassados pelo ensinamento, pela experiência.

É assim que se justifica a necessidade de a escola nortear as leituras dos alunos, e é na atividade planejada e sistematizada do ensino de Literatura que o docente tem a oportunidade de aplicar estratégias de educação humanizadora. A liberdade que o homem tem, sem a contribuição de uma instituição orientadora, torna-se uma ação de libertação irresponsável e desordenada. A leitura ordenada e orientada em uma perspectiva de educação humanizadora contribui para “criar um pouco de "jogo" no tabuleiro social, para que os jovens se tornem um pouco mais atores de suas vidas, um pouco mais donos de seus destinos e não somente objetos do discurso dos outros” (PETIT, 2008, p. 118).

A construção literária está pautada na unificação entre a dimensão histórica-social e a dimensão da liberdade humana, “ela é operada pela liberdade do leitor, naquilo que essa liberdade tem de mais puro. Assim, o escritor apela à liberdade do leitor para que esta colabore na produção de sua obra” (SARTRE, 2004, p. 39). Então, percebemos que a liberdade é uma instância que está intrínseca à literatura, tanto no momento de sua produção, como no ato da exploração da obra por parte do leitor.

É nesse sentido que encontramos os vieses para a coadunação entre a Literatura e a educação humanizadora, é no tocante à liberdade arraigada ao texto literário que percorremos para o fim dessa educação. “Em poucas palavras, para Dewey, um dos objetivos principais da educação deveria ser dirigir a formação do indivíduo imaturo, com o intuito de capacitá-lo a assumir aos poucos a direção da sua formação” (CORREA; MATOS, 2014, p. 20), é nisso que consiste a liberdade existente no sujeito em seu processo de humanização.

A educação escolar deve primar pela articulação entre os saberes; é nessa conjuntura que a disciplina curricular irá permear a prática do indivíduo em seu meio de vivência. “Um saber só é pertinente se é capaz de se situar num contexto. Mesmo o conhecimento mais sofisticado, se estiver totalmente isolado, deixa de ser pertinente” (MORIN, 2007, p. 32). Assim como explica Dewey:

Todas as ideias de oposição entre a sociedade e o indivíduo se originam de concepções isoladas e estáticas da sociedade ou do indivíduo. Se notarmos, porém, que não existe indivíduo sem sociedade, nem sociedade sem indivíduos, que uma e outra são produtos e fatores de uma situação única - vida social - e que essa situação por isso mesmo é o resultado de uma constante interação de elementos diversos, é essencialmente móvel e dinâmica, - para logo percebemos que não existe o problema do *indivíduo versus sociedade* (DEWEY, 1967, p. 28).

Nessa direção, deve-se considerar que a compreensão e utilização, por parte do docente, da concepção exposta por Dewey, pode possibilitar o êxito no ensino de Literatura, tendo em vista o entusiasmo do aluno perante uma aula que põe em pauta a sua própria vida. Antunes (2003) comenta sobre o ensino da gramática descontextualizado, o qual, notoriamente, não diverge do ensino de Literatura desarraigado do contexto do aluno.

Enquanto o professor de português fica apenas analisando se o sujeito é “determinado” ou “indeterminado”, por exemplo, os alunos ficam privados de tomar consciência de que ou eles se determinam a assumir o destino de suas vidas ou acabam todos, na verdade, “sujeitos inexistentes” (ANTUNES, 2003, p. 17).

A autora aclara que um ensino, pautado apenas no conteúdo isolado, não alcança o âmbito da humanização, da contribuição para a vida, para a formação cidadã, para o desenvolvimento crítico e reflexivo que nos dá a competência de sujeitos autônomos e livres para conduzir nosso caminhar. É nesse sentido que Sartre aponta a relação da vida humana com a literatura: “o homem é o meio pelo qual as coisas se manifestam; é nossa presença no mundo que multiplica as relações, somos nós que colocamos essa árvore em relação com aquele pedaço de céu” (SARTRE, 2004, p. 33-34).

Quando o filósofo expressa esse pensamento, ele se refere à escrita literária, esclarecendo que quem atribui sentido ao texto é o homem, considerando sua própria existência e consciência. O concreto e o abstrato só existem porque o homem está para lhe dar a existência; assim também se explica a Literatura. A Literatura isolada é um produto medíocre, que não emana significados e contribuições à vida dos sujeitos; o texto literário só exala sentidos em contato com o homem experiente e livre, o ser que desmistifica as palavras e as transfere à realidade.

A leitura envolve o mundo, nossa vivência e toda nossa experiência. Ler não se resume em decodificar signos, juntar as letras e formar as palavras. O ato de ler necessariamente deve estar atrelado à vida. Paulo Freire, em seu método de alfabetização, baseou-se nesta premissa: não se deve ensinar a ler por cartilhas, com frases prontas, mas, é pertinente a ressignificação

da palavra, situá-la no seu contexto, na realidade onde se encontra. As “palavras geradoras”, como denominou Freire, só tinham sentido quando lidas, discutidas, situadas e compreendidas dentro da realidade de vida do sujeito que aprendia. Assim como aclara Martins, com base em Sartre e Burroughs⁵: “o conhecimento da língua não é suficiente para a leitura se efetivar” (MARTINS, 1988, p. 17).

A partir disso, entendemos que os textos literários ultrapassam, em contato com o homem, os limites da palavra escrita, assim como expõe Martins:

O leitor pré-existe à descoberta do significado das palavras escritas; foi-se configurando no decorrer das experiências de vida, desde as mais elementares e individuais às oriundas do intercâmbio de seu mundo pessoal e o universo social e cultural circundante. Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela, quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam- aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa (MARTINS, 1988, p. 17).

Em suma, comprehende-se a relevância do ensino atrelado à experiência humana. O ato de exceder os limites da palavra escrita, no momento da leitura do texto literário, transponde-se para o âmbito da realidade, da existência do homem, materializa a reconstrução do sujeito, no tocante ao seu processo de formação humana. A leitura viabiliza a ampliação do conhecimento necessário à nossa ação libertária e reflexiva diante de nossa realidade.

3.2 O INCITAMENTO DA REFLEXÃO POR MEIO DA LITERATURA

A primeira competência a ser desenvolvida a partir do ensino de Literatura, é o aperfeiçoamento da habilidade de leitura e escrita, ou seja, o letramento através das atividades de leituras dos textos literários. O acrescentamento do repertório de leitura e competências linguísticas, como a aquisição do saber de novas palavras e significados, são os benefícios identificados, a princípio, no ensino de Literatura na escola.

⁵ “Burroughs escreveu obras experimentais e criou um conceito de escrita chamado cut-up, espécie de texto “interativo”, em que o autor se apropriava de escritos das fontes mais variadas para construir sua narrativa. Por meio desse sistema de escrita, o autor elaborou livros como *O ticket que explodiu*. Mas são os romances autobiográficos *Junky* (1953, publicado sob o pseudônimo de William Lee), em que explora suas experiências com a heroína, *Queer* (escrito na primeira metade da década de 1950, mas publicado apenas em 1985), sobre homossexualidade, e *Naked Lunch* (*Almoço nu*) que fizeram de Burroughs um escritor cultuado” (CANDIDO. *Jornal da Biblioteca Pública do Paraná*. [s.d.]).

No entanto, a utilidade primordial do texto literário, por vezes, não é notada e explorada pelos alunos, professores e demais profissionais da educação. Falamos das perspectivas social e humanizadora nas quais a Literatura está enraizada. Com essa realidade, seguimos os dias com pouco acréscimo no índice de leitores, haja vista a visão opaca a respeito da utilidade que o texto literário pode oferecer à prática humana e essa opacidade afeta o interesse do jovem pela leitura.

Então, é necessário considerarmos que o texto literário só transfere benefícios, só revela utilidade, se em contato com o homem. “O objeto literário é um estranho pião, que só existe em movimento. Para fazê-lo surgir é necessário um ato concreto que se chama leitura, e ele só dura enquanto essa leitura durar. Fora daí, há apenas traços negros sobre o papel” (SARTRE, 2004, p. 35).

Contudo, o Brasil é considerado um país de não leitores, conquanto tenha elevado o índice de pessoas consideradas leitoras, nos últimos anos, ainda não temos um percentual considerável. O Instituto Pró-livro elaborou os conceitos que definem o sujeito leitor e o não leitor. Ao nome de leitor, deve-se remeter “aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses”; ao contrário, o não leitor é “aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses” (FAILLA, 2016, p. 21).

Comprovado por pesquisa, o Instituto Pró-livro⁶, nos últimos anos, revelou que quase metade da população brasileira é não leitora, representando um percentual de 44% dos sujeitos entrevistados. Entre os anos de 2007 e 2015, houve oscilação no percentual de pessoas definidas como leitoras e não leitoras, mas, revelando sempre uma média de metade da população como não leitora. São dados a serem refletidos e questionados.

O desinteresse pela leitura se justifica, por vezes, pelo fato do avanço tecnológico, o qual proporciona às pessoas entretenimento em determinadas categorias de atividades que as distanciam dos livros. De fato, navegar nas redes sociais permite a ociosidade ao final de um longo dia de jornada. Porém, é relevante analisar se as publicações virtuais desvelam a mesma qualidade e benefícios em conteúdos ofertados por um livro literário. Nesse sentido, pesquisas

⁶ O Instituto Pró-livro foi criado em outubro de 2006, como resultado de estudos e conversação entre representantes do governo e entidades do livro, e constitui uma resposta institucional à preocupação de especialistas de diferentes segmentos – públicos e privados – das áreas da educação, cultura e de produção e distribuição do livro, pelos níveis de letramento e hábitos de leitura da população em geral e, em particular, dos jovens, significativamente inferiores à média dos países industrializados e em desenvolvimento. O Instituto realizou 4 edições da Pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, entre os anos de 2007 e 2015, revelando pouca evolução de leitura na população brasileira, mantendo o número mediano de quantidade de leitores assíduos (Fonte: http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf).

realizadas no Ensino Médio revelam o desestímulo do jovem nas aulas de Literatura, no tocante às leituras das obras canônicas exploradas.

Francisco Neto Pereira Pinto e Márcio Araújo de Melo, professores da Universidade Federal do Tocantins, ambos profissionais da área de Letras, publicaram o livro intitulado *Panorama contemporâneo das pesquisas em ensino da literatura*, no qual são descritas entrevistas realizadas com vários alunos do Ensino Médio a respeito dos livros literários trabalhados pelos docentes. Foram questionados sobre o possível prazer da leitura, e suas concepções inerentes aos cânones literários apresentados em sala para análise.

As respostas obtidas desvelam o mesmo desestímulo que esta: “É complicado de entender, né, a história... É, você começa a ler e aí não entende mais nada... Aí tem um assunto diferente do outro... Aí você fica: “Pô, não tô entendendo essa história...” (PINTO; MELO, 2016, p. 21). Em análise à resposta proferida pelo aluno investigado, é notório que um dos percalços encontrados, que provoca o distanciamento do leitor ao texto, é a complexidade da linguagem e organização das ideias na elaboração da obra.

A resposta proferida pelo aluno entrevistado é inerente à obra *O cortiço*, do escritor Aluísio Azevedo. Esse escrito foi elaborado em consonância às mudanças sociais, históricas e culturais que ocorriam no Brasil do século XIX. Por essa razão, a obra de Aluísio narra momentos da ascensão da burguesia e faz críticas ao conservadorismo da Igreja e tradicionalismo social, abordando temas como homossexualidade, corrupção, política, adultério e demais temas que revelam a verdadeira face humana, determinada pelo meio, como defendiam os autores naturalistas.

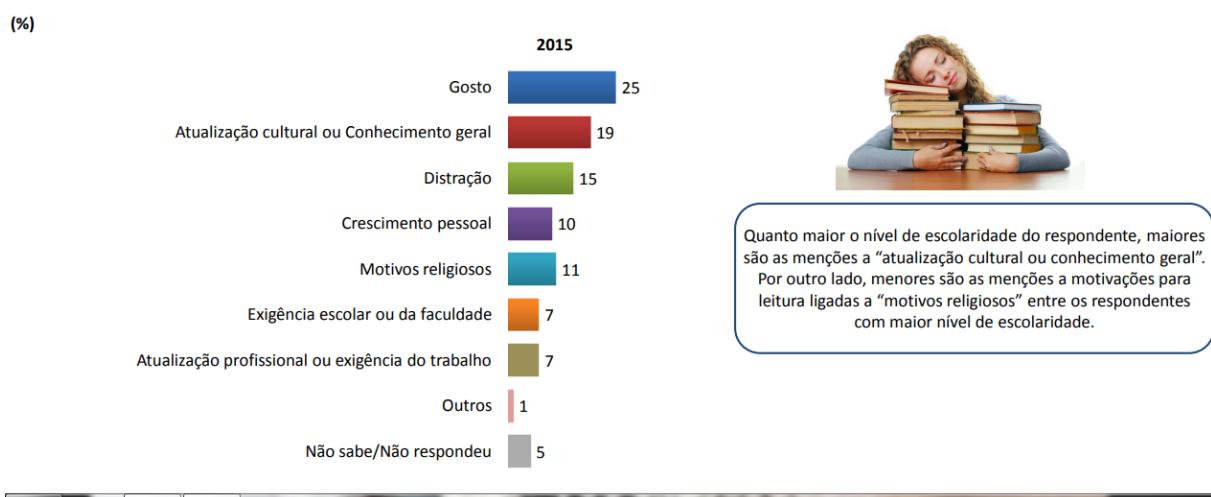
Nessa conjuntura, vale salientar que sendo complexa a linguagem da obra, fazem-se necessárias manobras para a obra ser compreendida, haja vista a riqueza de temas sociais que podem ser discutidos em sala, pelos jovens em formação identitária, por intermédio do docente. A Literatura deve ser aproveitada em sua essência, em seu sentido mais eficaz para a vida humana, revelando a vertente social e humanizadora. É primordial o aproveitamento do texto em seu sentido mais útil para formação humana desses alunos.

Nessa contextura, a escola pode ser um espaço oportuno para o estímulo à leitura. Tendo em vista a atribuição confiada à escola de formar sujeitos capazes de serem livres e responsáveis para exercerem seus deveres e lutarem pelos seus direitos, deve-se levar em conta que esse caminho começa a ser percorrido pela formação de um leitor, pois devemos considerar que “ser leitor, papel que, enquanto pessoa física, exercemos, é função social, para a qual se canalizam ações individuais, esforços coletivos e necessidades econômicas” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 14).

Um gráfico apresentado no registro da pesquisa realizada pelo Instituto Pró-livro, revela um *ranking* sobre as motivações para a leitura. As motivações mais citadas pelos entrevistados, que estão no topo da listagem, são “gosto” e “atualização cultural ou conhecimento geral”. Diante disso, é indubitável fazermos menção à escola como mediadora para tais motivações. Suscitar o gosto pela leitura e encaminhar o sujeito a atualizações culturais e conhecimentos gerais, são, de fato, incumbências a serem cumpridas através do ensino escolar. Vejamos a ilustração do *ranking*.

Gráfico 1 – Principal motivo para ler um livro

Principal motivação para ler um livro



Fonte: Instituto pró-livro, 2016, p. 23.

Consoante a concepção de que a escola pode cumprir tais responsabilidades, as quais são reveladas no gráfico exposto como motivações para leitura, nas duas primeiras colocações, temos a compreensão de que a leitura acresce a competência racional e intelectual humana para a prática social. Através da interação linguística evoluímos e ultrapassamos os níveis de nossa formação. A leitura permite a evolução humana, pois é fonte de comunicação e conhecimento, elementos primordiais para o convívio coletivo dos sujeitos.

Embora a racionalidade seja uma característica pertencente à classe humana, o que diferencia o homem do animal, o ato reflexivo, por mais que esteja ligado ao raciocínio, não o acompanha desde o nascimento do homem. A reflexão é uma atividade a ser desenvolvida no transcorrer da interação do sujeito com o meio, nos momentos da emersão da experiência.

“Reflexão significa movimento de volta sobre si mesmo ou movimento de retorno a si mesmo. A reflexão é o movimento pelo qual o pensamento se volta para si mesmo, interrogando a si mesmo” (CHAUI, 2000, p. 12). O momento do contato humano com o todo, que se faz

presente à sua face, suscita em sua mente a habilidade de realizar uma análise mais detalhada do que lhe é posto. De início, podemos considerar esse tipo de atividade como Reflexão.

Nessa direção, é pertinente questionarmos se o ato de refletir se resume em analisar detalhadamente um problema ou objeto. O ato reflexivo é definido e explicado por muitos filósofos, já que a filosofia é a ciência da indagação, e o ato de indagar gera a reflexão. Chauí (2000) explica o ato reflexivo como um dos significados da palavra *pensamento*. Baseando-se em definições dadas por dicionários, ela explica que o pensamento, como ato reflexivo, é

suspender o julgamento (até formar uma ideia ou opinião), pesar (comparar ideias, opiniões, pontos de vista), avaliar (julgar o valor de uma ideia ou opinião, ou seja, se é verdadeira ou falsa, justa ou injusta, adequada ou inadequada), examinar (ideias, opiniões, juízos, pontos de vista), ponderar (isto é, pesar ideias e pontos de vista para escolher um deles), equilibrar (encontrar o meio-termo entre extremos ou entre opostos) (CHAUÍ, 2000, p. 193).

Assim, compreendemos que o pensamento reflexivo desemboca no aprofundamento da consciência em certo nível de manifestação. Dewey (1979, p. 13) esclarece que o pensar reflexivo “consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”. Percebemos que a definição considerada por Chauí coaduna com a concepção deweyana, pois ambos aclararam que refletir significa o ato de pensar de maneira analítica, onde no momento da análise, ocorre a emersão de opinião, avaliação ou julgamento.

Nessa contextura, Husserl (2000) explica o ato reflexivo ou consciência reflexiva como algo mutável, que se adapta ao fenômeno. O conhecimento acompanha o desenvolvimento do fenômeno, o que nos faz compreender que o que suscita a reflexão é o fato da identificação das coisas que nos são apresentadas em nosso meio. A nossa consciência reflexiva está sempre arraigada aos fenômenos com que temos contato.

Diante da definição do que possivelmente seja *refletir*, é pertinente pensarmos sobre isso no âmbito educacional. A reflexão é um nível do pensamento que deve ser incitado no aluno. Este é o meio pelo qual o homem evolui, através da reflexão de suas experiências. No entanto, devemos considerar que anterior à prática das atividades que direcionem o aluno à instância reflexiva de sua realidade, é pertinente enfatizar esta atitude por parte do docente, em sua prática na sala de aula.

A reflexão docente é um dos caminhos para a melhoria do ensino. Por esse motivo, é pertinente considerar que antes de construir sujeitos reflexivos, o professor deve se apropriar de tal competência. O professor reflexivo reflete sobre seu trabalho, corporificando no ensino

estratégias que possivelmente rendam bons resultados no âmbito da aprendizagem. Ao passo que o professor reflete sua prática e busca táticas de estímulo ao aluno, no tocante ao estudo das disciplinas curriculares, portas estão sendo abertas para uma possível reconstrução humana.

Falamos de reconstrução humana no tocante ao aluno que alcança a instância reflexiva por meio do ensino na escola. Essa realidade pode ser alcançada pelo fato de o professor reflexivo repensar e tentar reformular sua prática, objetivando uma nova vertente para o ensino. O professor reflexivo que alcança a competência de pensar, detalhadamente, sua prática, habilita o início de um novo trajeto educativo, pois, como explica o filósofo Schön:

Através da observação e da reflexão sobre nossas ações, fazemos uma descrição do saber tácito que está implícito nelas. Nossas descrições serão de diferentes tipos, dependendo de nossos propósitos e das linguagens disponíveis para essas descrições. Podemos fazer referência, por exemplo, às sequências de operações e procedimentos que executamos; aos indícios que observamos e às regras que seguimos; ou aos valores, às estratégias e aos pressupostos que formam nossas teorias da ação. Qualquer que seja a linguagem que venhamos a empregar, nossas descrições do ato de conhecer-na-ação são sempre *construções* (SCHÖN, 2000, p. 31).

É notório, partindo da explicação dada por Schön, que a reflexão desvela os percalços e as possíveis soluções ou estratégias para educação, em especial, na escola, à qual estamos nos referindo. O contínuo processo de construção, através do ato reflexivo, deve permear perenemente a prática docente, pois, assim o ensino não será inerte e possivelmente será flexível para o envolvimento com as demandas da complexidade que envolve o aluno.

O currículo por si só não atende completamente às necessidades inerentes ao aluno em construção identitária, situado em um determinado contexto sócio-histórico, o qual está sempre em condição de mutabilidade.

O conteúdo oficial do currículo, imposto desde fora para a aprendizagem dos alunos/as, como veremos depois com mais profundidade, não cala nem estimula os interesses e preocupações vitais da criança e do adolescente. Converte-se assim numa aprendizagem acadêmica para passar nos exames e esquecer depois, enquanto que a aprendizagem dos mecanismos, estratégias, normas e valores de interação social, que requer o êxito na complexa vida acadêmica e pessoal do grupo da aula e do colégio, configura paulatinamente representações e pautas de conduta que estendem seu valor e utilidade além do campo da escola (SACRISTÁN; GOMEZ, 1998, p. 6).

Por essa razão, o currículo deve ser refletido também pelo docente em sua prática, tendo em vista que a prática do professor tem como base as disciplinas curriculares a serem aplicadas em sala de aula. A reflexão da prática, envolvendo o currículo e as ações do profissional, pode

resultar em um avanço no processo de ensino-aprendizagem, no tocante ao provimento das atenções àquilo que requer melhoramento.

Coadunando com a concepção do filósofo supracitado, os PCN's para o Ensino Médio, esclarecem que

o produto mais importante de um processo de mudança curricular não é um novo currículo materializado em papel, tabelas ou gráficos. O currículo não se traduz em uma realidade pronta e tangível, mas na aprendizagem permanente de seus agentes, que leva a um aperfeiçoamento contínuo da ação educativa. Nesse sentido, uma reforma como a que aqui se propõe será tanto mais eficaz quanto mais provocar os sistemas, escolas e professores para a reflexão, análise, avaliação e revisão de suas práticas, tendo em vista encontrar respostas cada vez mais adequadas às necessidades de aprendizagem de nossos alunos (BRASIL, 2000, p. 98).

Nesse sentido, ao voltarmos o nosso olhar para a Literatura na escola, como parte integrante da disciplina de Língua Portuguesa, é pertinente pensarmos se o currículo, em especial, o livro didático, adequa-se às necessidades do aluno, como exposto nos PCNEM; caso contrário, questionamos, então, se o professor cria o viés para essa adequação, de maneira somatória ao conteúdo do livro. Vale salientar que a possível ressignificação ao conteúdo do livro, realizada pelo professor, é fruto de um contínuo processo de reflexão na prática, o que vem sendo aclarado desde o início deste subcapítulo (**CANDIDO. Jornal da biblioteca pública do Paraná. [s.d.]**).

Tais questionamentos são suscitados pelo conhecimento da concepção que defende a Literatura como direito humano, como colaboradora para o processo de humanização do sujeito que ler, no tocante à construção de um pensamento crítico e reflexivo do mundo. Cândido, ao defender a literatura como força humanizadora, por ser um viés de exercício reflexivo, esclarece que “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 1995, p. 180).

Tentamos aclarar, até o presente momento, que um ensino pautado na reflexão na prática docente, oportuniza também a construção de sujeitos reflexivos. Na medida em que o professor pensa sobre a Literatura como um instrumento para gerar reflexão do mundo, ele possivelmente chegará à possibilidade de ressignificar esse ensino em sala, acrescendo aos conteúdos estratégias para suscitar nos alunos essa visão reflexiva do mundo, já que a Literatura carrega em si o retrato da existência do homem histórico e social.

Segundo Sacristán e Gómez (1998), a perspectiva de reflexão na prática é um viés para a reconstrução social.

Na perspectiva de reconstrução social, agrupam-se aquelas posições que, com matizes diferentes, concebem o ensino como uma atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético, na qual os valores que presidem sua intencionalidade devem ser traduzidos em princípios de procedimentos que dirijam e que se realizem ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. O professor/a é considerado um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre, de modo que sua atuação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam no processo educativo (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 373).

A LDB elenca os objetivos para o ensino superior, tendo como primeiro objetivo, no capítulo I do artigo 43, “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”. Entendemos que o Ensino Médio é uma preparação para o ingresso no ensino superior; logo, faz-se pertinente arraigar o processo de ensino à vida e experiência do aluno, como estratégia para o início do desenvolvimento do pensar reflexivo, assim como preconizam as leis de diretrizes da educação. Realizar esse tipo de trabalho no Ensino Médio é construir o alicerce para se fazer cumprir o que objetiva esse primeiro capítulo da lei.

Consoante a esse objetivo, entendemos que a Literatura no ensino, pode ser um viés para a dimensão humanizadora, no tocante ao desenvolvimento do pensar reflexivo do homem, como já aclarado anteriormente. É válido ressaltar a maneira como alguns livros didáticos abordam o estudo literário. Vejamos o exemplo das questões de uma atividade retiradas de um livro da disciplina Língua Portuguesa, na seção do estudo de Literatura, direcionado à 3^a série do Ensino Médio.

- 1- Escreva no caderno qual característica não se aplica ao soneto “vaso negro”.
- Descritivismo objetivo e plasticidade
 Gosto por objeto exótico e referência à cultura clássica
 Predomínio da subjetividade
 Uso de hipérbatos (inversões de termos da oração) e versos decassílabos. [...] Indique sinônimos e pronomes que foram usados para se referir ao objeto descrito, colaborando para a construção da coesão.
 Copie no caderno os adjetivos que revelam que o objeto descrito no poema foi personificado (SETTE *et al.*, 2016, p. 22).

As questões expostas, trata-se de um poema de Alberto de Oliveira, escritor parnasiano, considerado um expoente desse período literário. Percebemos nas questões da atividade a objetividade com que se explora o poema *Vaso Negro*. Podemos pensar que a objetividade da atividade condiz com o estilo do soneto, já que os escritos parnasianos eram caracterizados por objetividade e descritivismo. Entretanto, se o texto literário pode contribuir para o processo de

humanização do aluno, suscitando um pensar reflexivo sobre o mundo, como poderíamos entender a descrição de um vaso para se trabalhar nessa perspectiva de educação humanizadora?

A resposta se baseia na premissa já discutida em parágrafos anteriores. É indubitável que a busca de estratégias de se pôr em prática uma educação perspectivamente humanizadora, realizada pelo docente, é a peça chave para que se concretize na escola um ensino nessa dimensão. O poema parnasiano que serviu de base para a elaboração dessa atividade não exprime subjetividade, crítica social, características culturais ou históricas, nem tampouco considerações sobre o homem, elementos característicos de muitas obras literárias que permitem o suscitar da reflexão sobre o mundo.

Assim, embora o poema não retrate esses elementos, o professor em um processo também reflexivo sobre sua prática, pode buscar alcançar o que está além das palavras ou intenções do autor, almejando pôr em pauta o que realmente contribuirá para a formação humana do aluno. Não é possível, aparentemente, o proveito desse escrito parnasiano, no tocante a discussões subjetivas, as quais colaboram para a atividade de reflexão da realidade.

Então, uma sugestão a respeito do que pode ser realizado baseando-se em poemas como esse, objetivos e simplórios, que revelam a ausência da riqueza de temas que envolvem o homem, é se aprofundar nas demais características inerentes ao poema, que mesmo não estando escrito, influenciaram na sua elaboração. A ausência da subjetividade no escrito, a necessidade de descrever objetos e a linguagem formal e técnica, características dos escritos parnasianos, remetem ao fato de que os escritores parnasianos foram influenciados pela objetividade científica e pelo positivismo que influenciavam o funcionamento social do século XIX. Esses são elementos que podem ser colocados em pauta para início de discussão.

Em continuidade, tal discussão, suscitada pelo docente, deve percorrer o trajeto para as seguintes indagações: o que foi o Positivismo? Qual a sua contribuição para a ciência e sociedade? Quais os malefícios e as ideologias que se contrapunham a essa corrente? Esses são exemplos de questões que, certamente, irão levar o aluno a refletir a sociedade e o homem dessa época, bem como da contemporaneidade, dependendo do rendimento da discussão.

Essa dimensão educativa coaduna com o que esclarece Cândido a respeito da literatura. Para o teórico o texto literário é intencional e traz em si o trajeto de uma nação.

Ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles. Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de

instrução e educação entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo (CANDIDO, 1995, p. 175).

O texto literário é intencional assim como a educação escolar. Ao elaborar um escrito ou obra, as palavras do escritor são incitadas pelas suas intenções. “Há na literatura níveis de conhecimento intencional, isto é, planejados pelo autor e conscientemente assimilados pelo receptor [...]. É neles que o autor injeta as usas intenções de propaganda, ideologia, crença, revolta, adesão, etc.” (CANDIDO, 1995, p. 182).

Isto posto, a intencionalidade atrelada ao planejamento do ensino de Literatura deve estar em conformidade às intenções desveladas pelos textos, para que assim, possivelmente, se obtenha rendimento nas leituras e discussões das obras trabalhadas. “Nestes casos a literatura satisfaz, em outro nível, à necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles. É aí que se situa a literatura social” (CANDIDO, 1995, p. 182-183). É nesse sentido que o texto literário contribui para a construção do sujeito reflexivo diante da realidade.

Desse modo, em proveito ao fato de que o texto literário está arraigado à história humana, exibindo todo trajeto do homem em sociedade, como mediador de todas as ações modificadoras do meio, o ensino de Literatura na escola pode ser o caminho para a reconstrução humana e social, condições a serem moldadas através do docente na prática educativa escolar.

O Ensino Médio como etapa que abarca o homem na fase mais intensa em sua construção identitária, a adolescência, deve ter em pauta além dos conteúdos preconizados nos livros didáticos, os temas envoltos ao homem em sua prática de vida social. O alcance dessa instância pode ocorrer por meio do ensino da Literatura, como colaborador para a formação humana dos sujeitos, moldados através do processo de ensino e aprendizagem.

3.3 A LITERATURA COMO VIÉS PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA

Para início de conversa, analisemos o sentido da expressão “formação crítica”. Baseemo-nos então no significado base das duas palavras, assinaladas no Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras, organizado por Evanildo Bechara. À palavra *formação* são atribuídos os seguintes significados: “1. Ato ou efeito de formar (-se); constituição: a formação da consciência, a formação de um temporal. 2. O processo de educação, de instrução: a formação profissional; a formação artística” (BECHARA, 2011). Já a palavra *crítica* está assinalada com os seguintes sentidos: “1. Análise para avaliação qualitativa de alguma coisa.

2. Expressão do julgamento de uma obra artística, literária ou científica. 3. O conjunto dos que exercem a crítica na mídia” (BECHARA, 2011).

Em consideração aos significados assinalados no dicionário, analisemos então o termo “formação crítica”. Dentre os significados da palavra formação, chamemos atenção ao número 2, que diz respeito ao processo de educação e instrução. Em consonância ao que assinala o dicionário, é possível compreender que formar significa educar, instruir, ensinar algo a alguém com a intenção de modificá-lo.

É indubitável considerar que a formação não emerge somente de um outro sujeito em nossa direção, mas também, é um processo adquirido pelo homem em interação com o meio, com outros elementos. Justifica-se, com isso, o primeiro significado atribuído, no dicionário, à palavra formação: “Ato ou efeito de formar (-se) ”.

A respeito da “crítica”, atentemos ao significado de número 1, assinalado no dicionário: “Análise para avaliação qualitativa de alguma coisa”. A crítica, em nosso contexto de uso, está arraigada, geralmente, ao sentido de julgamento pejorativo. Porém, a crítica que caminha com a formação, que estamos pondo em pauta neste capítulo, está atrelada à prática da avaliação, da atenção aguçada, do olhar diferenciado, da atribuição de valor a algo ou alguém, da compreensão do que é negativo ou positivo ao homem. Em suma, é, de fato, a capacidade de avaliar qualitativamente o que temos face a nós (CANDIDO. **Jornal da biblioteca pública do Paraná**. [s.d.]). Logo, uma vez que analisamos as duas palavras em conjunto, “formação crítica”, agrupamos os significados inerentes às palavras e formamos um só sentido, a compreensão de que formar criticamente é educar um sujeito cognoscente, para a condição de ser consciente, capaz de avaliar o que o rodeia, compreendendo os processos que respaldam o construto sócio-histórico-cultural e econômico, entendendo a sua posição em meio a esses processos. Não somente formar criticamente, mas também, formar-se por meio das interações e experiências, nesse sujeito ativo avaliador.

No capítulo anterior, discutimos sobre a reflexão proporcionada pela Literatura, por meio do texto, como explica a teoria literária. O fato de posicionarmos a discussão sobre formação crítica após as considerações a respeito da reflexão, revela a nossa compreensão de que a formação enquanto sujeito crítico é resultado do ato de refletir. Já citamos no capítulo anterior o que Dewey (1979, p. 13) destaca sobre o pensamento reflexivo: “consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”. Assim, compreendemos que, uma vez que se atribui considerações a algo ou alguém, após o ter examinado mentalmente, está sendo posta em prática a crítica. Logo, o ato de refletir é a ação decisiva para a formação crítica.

Necessitamos ser formados criticamente. “Precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água despoluída. Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movidos por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo” (FREIRE, 1992, p. 5). A visão crítica desvela a verdadeira essência das coisas. Ser formado enquanto sujeito crítico é se construir no prisma da intelectualidade, da sabedoria, do discernimento, da responsabilidade e liberdade. Uma liberdade a que já tecemos considerações anteriormente, aquela que permite ao sujeito o caminhar independente para a direção correta, favorável a si, à obtenção do êxito enquanto homem de direitos na sociedade.

Percebemos então que a formação crítica é mais uma categoria considerada pelos teóricos literários que caminha em união às demais já discutidas: reflexão e liberdade. A reflexão leva à crítica e uma formação crítica direciona o homem à liberdade.

Já explanamos a respeito da reflexão e liberdade por meio da Literatura. Logo, faz-se necessário um aprofundamento a respeito dessa formação crítica proporcionada pela Literatura, segundo alguns teóricos literários. A princípio é indubitável considerarmos que, assim como destaca Paulo Freire, o homem é um ser inacabado, e nessa condição está sujeito a constantes alterações afetivas, intelectuais, físicas e sociais (FREIRE, 1969).

Nessa direção, a leitura literária, segundo Cândido, intervém nesse processo de alteração, trazendo elementos reveladores da realidade, que dão ao homem, oportunidade de análise e avaliação, atividade que o direciona às sendas da formação crítica. O autor enxerga a dimensão crítica paralela à força histórica que respalda os escritos literários; para ele, o texto literário tem a função de despertar o senso crítico do leitor, no momento em que se percebe palavras encharcadas de crítica e denúncias sociais, típico de obras escritas desde o Barroco, um dos primeiros períodos literários do Brasil.

Cândido aclara que “toda crítica viva, isto é, que empenha a personalidade do crítico e intervém na personalidade do leitor, parte de uma impressão para chegar a um juízo, e a histórica não foge a esta contingência” (CANDIDO, 2000, p. 36). Nessa dimensão, entendemos que o registro da história na Literatura é uma manifestação crítica que atinge o leitor produzindo o mesmo efeito. No momento em que o leitor consegue analisar criticamente atribuindo um juízo ao que foi lido, como explica Cândido, ele está moldando o seu senso crítico.

O homem é um ser moldável; em contato com elementos situados na história, em especial com os outros homens e seus feitos, ocorre continuamente um processo de modificação, no qual aquele que se encontrava em estado bruto se lapida em um estado de aprimoramento, ganhando civilidade e competências sociais, conscientes de seu posicionamento e de seu inacabamento; inacabado pelo fato de estar em constante processo de

aperfeiçoamento, de mudança e de adaptação. Como esclarece Freire, “a consciência do inacabamento entre nós, mulheres e homens, nos fez seres responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo” (FREIRE, 1969, p. 23).

A última frase proferida por Freire, na citação anterior, emite um sentido de que o que nos caracteriza como seres responsáveis, éticos, conscientes de nossos valores morais, de nossas atitudes e das consequências que elas trazem, é exatamente o fato de sermos seres inacabados e conscientes dessa nossa condição. Abertos a adaptações e mudanças, construímos nosso caráter, nosso perfil ético, ou seja, nossa identidade formada por meio dos aspectos históricos, sociais e culturais, que são respaldos para as relações humanas no mundo.

Freire acrescenta que “o mundo da cultura que se alonga em mundo da história é um mundo de liberdade, de opção, de decisão, mundo de possibilidade em que a decência pode ser negada, a liberdade ofendida e recusada” (FREIRE, 1969, p. 23). Assim, o homem, protagonista nesse cenário, movimenta essas relações culturais e é transferido para o retrato da realidade expressa por meio das palavras. A Literatura traz em si um apanhado desse jogo de negação, ofensa, recusas, injustiças, conflitos, dentre todos os ocorridos em que o homem se envolve no decorrer da história da humanidade.

É nesse sentido que a Literatura pode ser um instrumento poderoso na formação crítica do leitor. É no momento das denúncias sociais que o escritor faz intencionalmente e que são sentidas pelo leitor, que essa formação crítica é alimentada. Segundo Zilberman,

a leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo (ZILBERMAN, 2008, p. 17).

Sendo assim, a leitura literária incita o subjetivo em consonância ao conteúdo do texto lido. O paralelismo entre a subjetividade do leitor com a intencionalidade do escritor, que respalda o escrito apreciado, amplia o olhar analista do sujeito leitor e abastece suas competências críticas. O princípio da autonomia crítica se constrói pelo prisma dessas relações, entre o homem e a história; “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 1969, p. 50). E a Literatura é um instrumento

que traz escrita a realidade humana em suas movimentações que provocam efeito no processo inconcluso do indivíduo que lê.

Nessa direção, considerando que esta pesquisa busca compreender a funcionalidade da Literatura no ensino, destacando a formação crítica como uma das categorias a ser analisada, vale salientar que a escola tem papel fundamental na promoção do contato do aluno com a Literatura, tendo em vista os objetivos de desenvolver as competências da leitura e escrita, mas, sobretudo, o desenvolvimento da formação crítica, indispensável para a atuação satisfatória em sociedade.

Segundo Zilberman, a leitura literária na escola

traz embutida em si uma orientação democrática, que se dilata ou contrai conforme os propósitos dos grupos que recorrem a ela como parte de seus projetos de ação. E evidencia o conflito entre a imposição de determinada ideologia, importante para o bom andamento do mecanismo social, e sua vocação democrática, resultante dos efeitos que propiciou. [...]. Se ela se democratiza, ao se tornar acessível a qualquer grupo indistintamente, essa inclinação só se fortalece se estimular uma perspectiva crítica e atuante, segundo a qual o leitor se singulariza, porque se posiciona não apenas diante do objeto livro colocado à sua frente, mas perante o mundo que ele traduz (ZILBERMAN, 2012, p. 63-64).

Ao final do trecho escrito por Zilberman, temos a compreensão de que o livro literário traduz o mundo, como a autora aclara, e isso proporciona a análise crítica da realidade. Desse modo, a literatura tem função primordial nesse processo de desenvolvimento crítico e, notoriamente, percebemos que ela pode ser trabalhada com esse desígnio na escola.

3.4 A EXPERIÊNCIA PROVOCADA PELA LITERATURA: PONTOS E CONTRAPONTOS

O que é experiência? O que é viver uma experiência? O que nos torna uma pessoa experiente? No nosso convívio social ouvimos constantemente a palavra “experiência” como uma competência decisiva para a boa atuação em sociedade. Em uma entrevista de emprego, por exemplo, um dos questionamentos levantado é: “possui experiência?” “Quanto tempo de experiência?” “Que experiência você tem nesse ramo?” Essa experiência, vista como algo indispensável no mundo do trabalho, diz respeito aos conhecimentos adquiridos pelo homem no decorrer da sua prática em trabalhos anteriores.

No entanto, não vamos discutir sobre uma experiência nessa dimensão. O que se propõe neste momento é refletir sobre a experiência que pode ser provocada ou não no momento da

leitura do texto literário. Cândido e Sartre destacam o exemplo da liberdade, reflexão e formação crítica como exemplo de experiências alcançadas por meio da Literatura; entretanto, Jorge Larrosa esclarece a não experiência que é habitual na construção humana hoje, na qual a leitura do texto literário se mostra como uma das atividades que são realizadas e finalizadas com a não experiência, assim como quase todas as atividades praticadas pelo homem nos dias atuais, segundo o autor.

Larrosa destaca que a nossa realidade não permite ao homem viver a experiência. O estilo de vida das pessoas, hoje, pauta-se na busca desenfreada, rápida e constante por mudanças, adaptações, salários mais altos, beleza, enfim, uma luta pela supressão das eternas insatisfações humanas. O autor aclara que

a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência (LARROSA, 2002, p. 21).

Entendemos que a era da informação oferece ao homem uma amplitude de conhecimentos que exige dele muito equilíbrio para saber conviver com essa quantidade excessiva de informações e atividades que lhe são impostas. A cada hora transcorrida, uma mudança surgida, e a necessidade de o homem conhecer as mudanças da realidade e se adaptar a elas se faz perene. É preciso manter um certo posicionamento diante dessas mudanças, tendo que saber como agir de maneira correta ou simplesmente como agir, bem como pensar como não ser malvisto ou como ser visto em sociedade. Segundo Larrosa (2002, p. 21), “a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência”.

A condição de ser adaptável faz com que o homem não tenha tempo para refletir muito sobre o que se passa diante de si. Quando Larrosa afirma que “experiência é o que nos passa”, compreendemos que para sermos experientes temos que ser transpassados, modificados, lapidados, ultrapassados por algo com que tivemos contato e que nos permeou deixando marcas significativas em nosso intelecto e nosso agir; e tudo que “se passa” com fugacidade, típico de nossa realidade atual, não permite ao homem a verdadeira experiência.

Diante disso, vale esclarecer como é viver uma experiência, como ocorre e como o homem viveria para alcançá-la.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Pautando-se no supracitado, para se viver uma experiência, precisa-se de tempo, de calma para analisar de maneira profunda o que se passa. Tranquilidade para olhar, parar e refletir com muito tempo o que está diante de nós. Mário Sérgio Cortella, filósofo, escritor e educador, em um dos seus geniais escritos, fala que a “velocidade das mudanças dificulta o registro de importantes passagens da história atual”. Essa afirmação é o início de uma crônica escrita pelo autor que reflete a fugacidade com que os fatos estão passando. Vale ressaltar alguns trechos da crônica de Cortella:

O ano está terminando. Já? Mais um. Mudou a noção de tempo. A novidade não é a mudança do mundo, mas a velocidade das mudanças. Nunca se mudou tão velozmente. Meu filho de 24 anos é considerado ultrapassado pela minha filha de 22 anos. Por sua vez, o de 18 anos, o mais novo, considera os dois mais velhos ultrapassados. Eles não cortam o cabelo do mesmo jeito, não ouvem o mesmo tipo de música, e não usam o mesmo tipo de roupa, com uma diferença de apenas dois anos. [...] Meus filhos referem-se ao tempo em que eu tinha 20 anos - para mim, foi agora - sempre usando a palavra "antigamente". Quando eu era criança e falava antigamente, eu estava me referindo a gregos e romanos (CORTELLA, 2001).

Compreendemos, então, diante do que Larrosa explica sobre como viver a experiência, em consonância com a crônica de Cortella, que o homem atual está quase impossibilitado de viver uma experiência, tendo em vista a velocidade do passar das informações, conhecimentos, fatos e mudanças. Dewey (TEIXEIRA, 1971) escreve sobre a experiência em relação com a educação e formula um conceito consoante à consideração de Larrosa.

Pode-se mesmo dizer que tudo existe em função das relações mútuas, pelas quais os corpos agem uns sobre os outros, modificando-se reciprocamente. Esse agir sobre outro corpo e o sofrer de outro uma reação é o que chamamos de experiência (TEIXEIRA, 1971, p. 13).

Diante do exposto, compreendemos que passar por uma experiência significa ser modificado ou transformado, ser atingido, não ser mais o mesmo que antes ao ter tido contato com outro corpo. Embora ao final Dewey tenha destacado “sofrer uma reação” como

experiência, o que nos faz perceber uma pequena divergência da definição dada por Larrosa (tendo em vista que este esclarece que “informações, conhecimentos, saberes, não é experiência”), mas entendemos que a experiência está ligada a relações que atravessam o homem de modo que o modifique.

Desse modo, surgem as perguntas que estão no cerne de toda a pesquisa: e a Literatura? Como pode ocorrer uma experiência, nos dias de hoje, por meio de um texto literário, se o leitor está inserido nessa realidade fugaz? Larrosa também faz considerações a respeito da leitura literária e a não experiência ao final de uma leitura, respaldado pela sua teoria da dificuldade de se alcançar a experiência na era da informação.

Para o autor, o fato de ler e adquirir conhecimento não significa que fui perpassado por uma experiência. “Se lemos para adquirir conhecimento, depois de ler, sabemos algo que não sabíamos antes, temos algo que não tínhamos antes, mas somos os mesmos de antes, nada nos mudou” (LARROSA, 1995, p. 26, tradução nossa)⁷. Por essa razão, o que é aclarado pelo autor é que o fato de ler e adquirir conhecimentos sobre o texto não significa que o leitor adquiriu experiência, ter conhecimento não significa ser um homem perpassado pela experiência.

Diante disso, temos mais uma compreensão acerca da utilidade do texto literário: o fato da incerteza de seus efeitos no homem, as possíveis experiências que a Literatura possa proporcionar. Compreender um texto não significa ter sido transpassado e modificado, e isso suscita mais um questionamento: será que essa possível experiência não depende da maneira como o leitor se envolve com o texto? O que seria necessário para que a leitura flua para as sendas da experiência?

Compreendemos, então, que a leitura pode nos levar a dois caminhos: o da compreensão e conhecimentos e o da experiência. No entanto, quando Cândido e Sartre falam da utilidade do texto literário, eles afirmam que a Literatura proporciona experiências, como eles destacam, permitem contribuições à formação humana, no sentido da reflexão, formação crítica e liberdade, que podem ser consideradas experiências.

Esses teóricos trazem sempre ao cerne da discussão o poder da Literatura; o efeito que o texto provoca no homem; as contribuições da Literatura na formação humana daquele que lê. O fato de Cândido e Sartre apontarem para a Literatura como “algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (CÂNDIDO, 2016, p. 82) e “uma subjetividade que se entrega sob a aparência de objetividade [...] um repasse de mensagens, a liberdade do

⁷ *Si leemos para adquirir conocimientos, después de la lectura sabemos algo que antes no sabíamos, tenemos algo que antes no teníamos, pero nosotros somos los mismos que antes, nada nos ha modificado.* (LARROSA, 1995, p. 26, texto original).

escritor, um perpétuo ensinamento” (SARTRE, 2004, p. 28) e o fato de Larrosa focar no agir do leitor diante do texto, no seu envolvimento, na sua forma de ler e pensar sobre esse texto, no contexto em que está inserido o leitor, faz-nos entender que as duas concepções divergem pelo fato de os teóricos terem focos diferentes em suas explicações.

De um lado temos o poder da Literatura como força humanizadora, libertadora, que exprime manifestações, ideologias e ensinamentos para a vida. Do outro, temos uma análise do tipo de homem que está frente a essa Literatura; um ser que se ocupa demais, que corre contra o tempo, que este se torna muito curto diante da quantidade de tarefas e informações a serem abarcadas diariamente por esse homem, que não para algumas horas para pensar, que quando para vive o seu momento de ócio com a tecnologia que o deixa ainda mais coberto de informações, que lê um livro inteiro e o finaliza cheio de conhecimentos, mas, sem transformação nenhuma.

Isso é o que destaca Larrosa, em contraponto ao que defende Cândido, Sartre e outros teóricos que ressaltam a Literatura como um instrumento primordial para formação humana. Desse modo, temos um confronto de duas concepções que nos inquietam em ver de perto como ocorre, de fato, a relação do homem com a Literatura. Está correta a ideia de que a Literatura contribui para a formação humana, para sua construção ideológica, para a transformação, a experiência? Ou a condição de vida em que o homem está inserido, como explica Larrosa, impede que a Literatura flua para essas dimensões?

Instigados por tais questionamentos, buscamos encontrar o homem em contato com a Literatura, a fim de analisar na prática até que ponto essas teorias são pertinentes. Então, não há ambiente mais propício para essa análise do que o espaço escolar, no qual a maior parte das pessoas teve o seu primeiro contato com a Literatura e continuam ainda. Nossa linha de pesquisa que nos permite analisar o processo de ensino-aprendizagem nos possibilita que essa Literatura seja analisada no decorrer da prática do ensino, no nível médio da educação básica escolar.

A Literatura como conteúdo do componente Língua Portuguesa é trabalhada com mais frequência no Ensino Médio, o que nos possibilita mais constância no contato com a prática. Exploraremos, então, a explanação de como ocorreu nosso percurso empírico, respaldados por tais confrontos teóricos, em uma escola de Ensino Médio localizada no interior do Rio Grande do Norte.

4 A LITERATURA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DA POSSÍVEL UTILIDADE LITERÁRIA AO HOMEM, COM FOCO NA EXPERIÊNCIA, REFLEXÃO, FORMAÇÃO CRÍTICA, LIBERDADE, MEDIAÇÃO DOCENTE E CULTURA LEITORA.

Através de entrevistas com os docentes que atuam na área de Língua Portuguesa e Literatura e observações nas suas aulas, tivemos a oportunidade de colher informações primordiais e decisivas para tirar conclusões, responder questionamentos e incitar novos caminhos de pesquisa, que darão continuidade às problematizações inerentes à Literatura no ensino.

Creswell (2014, p. 48) define a pesquisa qualitativa como “um tecido intrincado composto de minúsculos fios, muitas cores, diferentes texturas e várias misturas de material”; destaca ainda, na continuação do mesmo parágrafo, que o campo da pesquisa qualitativa “tem muitos indivíduos diferentes, com diferentes perspectivas compondo os seus teares, criando assim o tecido da pesquisa qualitativa”. Desse modo, quando tentamos investigar as concepções de vários docentes, acreditamos que, conforme explica Creswell, a pesquisa qualitativa nos permite unir as diferentes opiniões, ações e subjetividades em prol de um construto que preencha as nossas inquietações.

Seguindo, então, o nosso método para realização da pesquisa, o Estudo de Caso, fomos a campo respaldados pelas teorias explanadas nos capítulos anteriores, para compreender, no caso da escola supracitada, a funcionalidade da Literatura, em busca de identificar os indícios (presença/ausência) das categorias reflexão, formação crítica, liberdade e experiência. Embora as três primeiras categorias elencadas sejam consideradas tipos de experiência, destacamos esta última como outra categoria, tendo em vista que os alunos possam viver outra experiência que não seja a reflexão, formação crítica e liberdade. Com a análise dos dados, foram destacadas mais duas categorias, que serão descritas posteriormente.

A análise dos dados coletados foi realizada por meio da análise de conteúdo de Bardin (2011, p. 7), que se aplica a “discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” e nos permite investigar nos discursos dos sujeitos “o escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem” (BARDIN, 2011, p. 7). Consoante essa definição, investigamos as falas de maneira minuciosa, a fim de identificar também o implícito, para apurar da maneira mais clara possível as respostas para nossas problemáticas.

Cabe ressaltar que “é certo que o gênero de resultados obtidos pelas técnicas de análise de conteúdo não pode ser tomado como prova inelutável. Mas constitui, apesar de tudo, uma ilustração que permite corroborar, pelo menos parcialmente, os pressupostos em causa” (BARDIN, 2011, p. 81), ou seja, a conclusão da nossa pesquisa, por meio da análise de conteúdo, não recai sobre o absolutismo, a exatidão, o inquestionável ou a generalização. O que colhemos, analisamos e compreendemos é uma representação de como se dá a funcionalidade da Literatura em uma escola de Ensino Médio, com foco em nossos pressupostos teóricos, que pode ser distinta de outras escolas; outrrossim, as nossas questões de pesquisa giram em torno dos indícios das categorias teóricas na prática, não de uma exata existência.

Escolhemos dentro da análise de conteúdo de Bardin o tipo de análise categorial, que, segundo Bardin (2011, p. 42-43), “pretende tomar em consideração a totalidade de um “texto”, passando-o pelo crivo de classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido. Logo, o texto a que a autora se refere diz respeito tanto ao embasamento teórico, explorado antes da realização da pesquisa, quanto ao conteúdo coletado na pesquisa, no nosso caso, nas entrevistas e observações.

Os itens de sentido são as palavras ou temas que emergem nos conteúdos analisados, que agrupados se concentram na categoria em pauta. Desse modo, este método de análise nos permitiu a classificação de categorias no contato com o aparato teórico estudado, bem como categorias emergidas no campo da pesquisa. Podemos dar como exemplo a categoria “reflexão”. O embasamento teórico nos permitiu destacar esse elemento como uma categoria. Na análise dos dados coletados, destacamos palavras ou temas, que emergiram nas falas dos docentes e nas observações, que se direcionam para essa categoria, dão indício de que estão relacionadas ao ato de refletir. A análise categorial é realizada desta forma; o agrupamento de temas reflete ou indica a categoria analisada.

Surgiram também categorias empíricas. Antes de esclarecer como ocorre a classificação da categoria empírica, vale ressaltar o que define Bardin:

A categorização pode empregar dois processos inversos:

- é fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos à medida que vão sendo encontrados. Este é o procedimento por “caixas” de que já falamos, aplicável no caso de a organização do material decorrer diretamente dos funcionamentos teóricos hipotéticos;
- o sistema de categorias não é fornecido, antes resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos. Este é o procedimento por “acervo”: O título conceitual de cada categoria somente é definido no final da operação (BARDIN, 2011, p. 149).

O que ocorre, no caso da categoria que surge na análise dos dados, é uma inversão, como esclarece a autora. As categorias dos funcionamentos teóricos hipotéticos são as que já levamos a campo, pré-definidas pelo nosso aparato teórico. No decorrer da análise dos dados, vamos destacando temas que se relacionam com tais categorias; a inversão que ocorre no caso das categorias empíricas é o fato de que na análise dos dados são identificados temas que sugerem a categoria, e esta é criada a partir dos temas identificados. Então, o pesquisador não parte da categoria para os temas, mas dos temas para a categoria.

E assim ocorreu em nossa análise. Fomos a campo com as categorias já definidas, emergentes de nossa ancoragem teórica, como já explicado anteriormente. As categorias teóricas destacadas foram: reflexão, formação crítica, liberdade e experiência. No decorrer da análise dos dados fomos buscando os temas que se relacionavam com tais categorias ou que representassem a ausência delas. No trabalho árduo de leitura, análise profunda e minuciosa das falas dos docentes, identificamos temas que nos levaram a destacar mais duas categorias: a mediação docente e a cultura leitora.

O nosso trajeto investigativo nos permitiu a análise de quatro categorias teóricas e duas empíricas, o que caracterizou a funcionalidade da Literatura nessa escola, com o foco na sua utilidade à vida humana por meio destas categorias. Iniciaremos os subcapítulos que descrevem o trajeto de pesquisa em campo, com a caracterização do lócus, posteriormente, a caracterização dos sujeitos participantes e depois a análise dos dados coletados.

4.1 A ESCOLA EM FOCO

Realizamos a pesquisa em uma escola pública de Ensino Médio no interior do estado Rio Grande do Norte. A instituição iniciou suas atividades educacionais no ano de 1952, na qual, segundo informações retiradas do PPP, ocorria o Curso de Regente do Ensino Primário, para funcionar, anexo ao Grupo Escolar Antônio de Azevedo, outra escola estadual do município.

A escola passou por longos processos de modificações curriculares, percorrendo a estrutura do Ensino Fundamental menor, que logo depois foi estendido para o Ensino Fundamental completo e Ensino Médio. No ano de 2010, com o Decreto de nº 21.976, a escola passou a ministrar também Educação Profissional Técnica De Nível Médio.

Segundo o documento do PPP atualizado, atualmente, a escola dispõe do Ensino Fundamental (9º ano), o Curso Técnico de Nível Médio em Suporte e Manutenção em Informática, o Novo Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio,

acrescidos de programas do Governo Federal como: PROJETO DESPERTAR (Educação Empreendedora), em parceria com o SEBRAE e a SEEC/RN. No ano de 2019, a escola obteve um total de 435 alunos matriculados.

4.2 SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA

As aulas de Língua Portuguesa e Literatura, na referida escola, são ministradas por 4 docentes do quadro efetivo do estado do RN, porém, apenas 3 participaram de nossa investigação. A maioria dos docentes entrevistados optaram por não revelarem seus nomes na exposição da pesquisa, apenas um dos sujeitos optou por revelar. Mas, por questão de padronização, denominamos os docentes como *sujeito 1*, *sujeito 2* e *sujeito 3*.

Sujeito 1: gênero feminino, 44 anos, possui graduação em Letras, Língua Portuguesa e Literatura, além de habilitação para Língua Inglesa e especialista em Psicopedagogia; ambos os cursos foram realizados pela Faculdade Integrada de Patos (FIP), atual Centro Universitário de Patos. Ela declarou que sua escolha do curso de Letras se deu pelo gosto pela leitura e escrita. A docente atua há 21 anos e atualmente cumpre 60 horas em sala de aula, estando vinculada a duas escolas. Na referida escola, escolhida como lócus dessa pesquisa, ela ministra aulas em turmas de 1^a série do Ensino Médio.

Sujeito 2: gênero feminino, 65 anos, possui graduação em Letras Língua Portuguesa e Francesa, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Quando questionada sobre os motivos para sua escolha do curso de Letras, declarou que escolheu aleatoriamente, haja vista que na época não tinha muitas opções de curso próximo onde morava. A docente atua há 44 anos e ultimamente mantém um único vínculo como professora da referida escola, cumprindo 20 horas semanais de trabalho em sala de aula, em turmas de 1^a e 3^a série do Ensino Médio.

Sujeito 3: O sujeito 3 é um docente de 53 anos de idade, licenciado em Letras Língua Portuguesa e Literatura com Pós-graduação em Gestão da Qualidade Total; ambos os cursos foram realizados na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O professor exerce sua função em sala de aula há 26 anos, cumprindo uma carga horária de 30 horas semanais em turmas de 1^a a 3^a série do Ensino Médio. O sujeito declarou que o motivo pela escolha do curso foi a afinidade com a disciplina de Língua Portuguesa.

4.3 A IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA PELO DOCENTE À LITERATURA

Antes de adentrarmos os questionamentos sobre os elementos constituintes da formação humana, os quais estamos tratando como categorias, tivemos o interesse de compreender a concepção docente inerente à Literatura, para poder alcançar a sua concepção sobre as categorias em foco. Entender o olhar docente para a Literatura e seu envolvimento com ela é o primeiro passo para a compreensão do conjunto da funcionalidade literária no ensino, tendo em vista que o responsável por permitir o contato do aluno com os textos literários em sala é o professor.

As quatro primeiras questões da entrevista, que compõem o eixo “Literatura”, propõem, resumidamente, que os docentes relatem sobre a compreensão do que é Literatura, a sua importância para a vida do aluno, o seu envolvimento com a Literatura e sua opinião sobre a integração da Literatura na disciplina de Língua Portuguesa.

Os Sujeitos 1 e 2, primeira e segunda docentes entrevistadas, demonstraram uma visão da Literatura arraigada a aspectos artísticos. Para elas, a Literatura é uma arte que expressa a vida humana num todo, tanto com relação a sentimentos e emoções, como uma retratação da realidade do homem que é um ser situado em uma determinada história. Vejamos alguns trechos das docentes:

Entendo por Literatura que seja a arte da leitura e da escrita, no consenso em que o aluno, bem como o autor, possa vislumbrar essa arte que existe tanto nessa parte de leitura, quanto na parte de escrita, entendendo isso com um lado artístico mesmo, né? Que vai mexer com seu subjetivismo e que precisa ser motivado e principalmente identificado nas pessoas, essa capacidade que a gente tem de perceber essa literatura, de reconhecer a grandeza da arte que existe na leitura e na escrita (SUJEITO 1, 2019).

A literatura como toda arte é uma transfiguração do real, ou seja, é a realidade recriada, através do escrito do artista e transmitida por meio da linguagem. O ser humano sendo um ser histórico é portador de anseios, de necessidades e valores. E ao longo dos tempos, ao longo da sua vida, tudo isso vai se modificando e a literatura acompanha essas modificações. Quer dizer, dentre todas as criações do homem, a Literatura faz parte dessas produções, sendo uma maneira de recriar e apresentar a realidade por meio das palavras (SUJEITO 2, 2019).

Pelas falas das docentes, compreendemos que elas têm total consciência de que a subjetividade está atrelada à Literatura e essa concepção coaduna com o que aclara Cândido e Sartre, alguns teóricos que estão respaldando a nossa pesquisa. Segundo o primeiro teórico supracitado, “o poeta deve ter duas qualidades: engenho e juízo; aquele, subordinado à imaginação, este, seu guia, muito mais importante, decorrente da reflexão. Daí, não haver

beleza sem obediência à razão, que aponta o objetivo da arte: a verdade” (CANDIDO, 2000, p. 45).

É notório que nesse trecho escrito por Cândido é transcrita a junção da arte vinculada à realidade, existente na construção literária. Assim como esclarece também Sartre (2004, p.18), “há sempre muito mais em cada frase, em cada verso, como no céu amarelo acima do Gólgota há mais que uma simples angústia. A palavra, a frase-coisa, inesgotáveis como coisas, extravasam por toda parte o sentimento que as suscitou”. Claramente entendemos que, segundo os autores, a Literatura está formada fulcralmente na subjetividade, pois envolve expressão de sentimentos e realidades em que o homem escritor vive. A concepção das duas primeiras docentes entrevistadas é convergente a esses conceitos teóricos.

O sujeito 3 demonstrou uma concepção mais objetiva do que venha a ser Literatura: “Na minha opinião, Literatura é um conjunto de textos produzidos e que pertencem a uma determinada época. Toda época está relacionada a fatos históricos e culturais e com isso surgem os textos decorrentes de tais realidade”. Percebemos que o docente não destaca a subjetividade como um aspecto literário. Temos que levar em conta que esses docentes estão situados em uma realidade, e responderam aos questionamentos baseados nela. Certamente, na situação deste docente, a Literatura como um sistema se sobressai. E o que seria a Literatura como um sistema? Esta se constrói com base em três pilares:

A existência de um conjunto de produtores literários, mais ou menos conscientes do seu papel; um conjunto de receptores, formando os diferentes tipos de grupo, sem os quais a obra não vive; um mecanismo transmissor (de modo geral, uma linguagem, traduzida em estilos) (CANDIDO, 2000, p. 23).

Percebemos que a definição dada por Cândido é objetiva e basilar para que se explique outros conceitos de Literatura. Para esse autor a Literatura é uma expressão da realidade, da subjetividade, das manifestações humanas, porém, antes de tudo, ela é basicamente um sistema. Para que ocorram todas aquelas funções, há que primeiro tenha se formado o sistema dos três pilares e é nesse prisma que o sujeito 3 se enquadra, no conceito de um sistema, no qual os textos estão contaminados pelo contexto em que é produzido, e esse contexto é o que caracteriza o estilo literário da obra.

Nesse primeiro momento poderíamos pensar que as primeiras docentes entrevistadas já dão indícios de que a Literatura trabalhada por elas está atrelada a aspectos subjetivos do leitor, podendo alcançar as dimensões da reflexão, da expressividade emocional, da crítica, da liberdade ou, quem sabe, da experiência, e que a funcionalidade da Literatura na aula do sujeito 3 se distancia dessa perspectiva, pois a resposta proferida pelo sujeito se restringiu à

objetividade. Mais adiante perceberemos que a concepção dos dois primeiros sujeitos investigados, a qual é inerente à subjetividade incitada pela Literatura, restringe-se mais à teoria em que as docentes acreditam, mas que a prática se distancia um pouco do que elas destacaram na resposta da primeira questão da entrevista.

Na resposta da questão de número 2 percebemos que os docentes acreditam na utilidade da Literatura para a vida, tanto como uma arte que envolve um lado emocional, como pela reflexão da realidade e, consequentemente, construção de um sujeito crítico. Como nos trechos:

Bom, eu acredito que a literatura seja muito importante porque ela vai envolver um lado emocional dos alunos, pra questão da sensibilidade pra essa leitura e pra essa escrita; que ela possa perceber, no caso, a arte que existe aí, né? (SUJEITO 1, 2019).

A literatura dá uma grande contribuição na vida do homem em sua formação intelectual e social. O aluno que tem foco no estudo literário se apropria da leitura literária e constrói uma bagagem de conhecimento. Através da leitura amplia-se, não somente o vocabulário, como também a sua capacidade de análise do mundo (SUJEITO 2, 2019).

A Literatura é importante porque é o registro da visão de mundo de uma época. Então, dessa forma, leva o estudante a refletir sobre determinados aspectos da realidade, tornando-o um ser capaz de se posicionar e agir no meio em que vive (SUJEITO 3, 2019).

Assim como nos permite Bardin, na análise de conteúdo podemos fazer considerações ao que está implícito nas falas dos sujeitos. Na fala do sujeito 2, citada anteriormente, identificamos uma expressão que revela um dado pertinente ao que estamos querendo identificar. A docente declara que “o aluno que tem foco no estudo literário, se apropria da leitura literária e constrói uma bagagem de conhecimento”, ou seja, a Literatura, possivelmente, só terá utilidade para as categorias que estamos pesquisando na prática, se o aluno for focado e se envolver profundamente com essa Literatura. Para a Literatura ter utilidade na vida do homem, ela depende do grau de intensidade daquele que lê.

A compreensão dos sujeitos 2 e 3, frente ao que foi questionado, converge com o que destaca Zilberman (2009, p. 17); a autora explica que a Literatura é dotada de propriedades “enquanto forma de expressão, que, utilizando-se da linguagem verbal, incorpora a particularidade dessa de construir um mundo coerente e compreensível, logo, racional”. Percebemos que o olhar desses docentes está respaldado pelas teorias que consideram a Literatura uma maneira de compreender a realidade, o que nos permite identificar os indícios dos elementos que estamos pesquisando. Porém, nesse momento, ainda não temos a identificação apurada desses indícios, pois ainda não foi desvelado o que ocorre na prática, no

contato do aluno com a Literatura e só apuramos o que os professores acreditam, independente de ocorrer na prática ou não.

Na continuação da resposta da questão número 2, o sujeito 1 profere um trecho que me instigou a fazer um novo questionamento. A docente aclara que

o que está escrito é pra ser lido, pra ser absorvido, pra ser decodificado; e a gente hoje quando se depara com a dificuldade de interpretação de texto dos nossos alunos, é porque a maioria deles não comprehende a subjetividade do autor naquele texto. O problema, então, está mais na leitura, na capacidade de interpretar, na capacidade de, principalmente, como a literatura cobra, perceber as entrelinhas do texto. Talvez o que torne o ato da prática da leitura de textos literários mais complexos, seja exatamente essa dificuldade que as pessoas têm de reconhecer a intencionalidade daquilo, né?? O contexto... porque os textos, geralmente, convidam você a vislumbrar em que contexto foi aquilo, a imaginar como foi, a envolver sentimentos naquela situação, então você tem que de certa forma se desprender do mundo, para poder fazer uma boa interpretação literária. Se você tiver focado em “Ns” coisas, concentrado em diferentes atividades, dificilmente você vai ter um foco, uma consonância com o autor do texto, porque a gente vai procurar interpretar exatamente isso, a ideia, se aproximar o máximo possível da intenção do autor e isso é o que se torna difícil para quem trabalha com a literatura.

Diante disso, percebemos que a docente revelou um dos percalços identificados na vivência do aluno com a Literatura em sala: a dificuldade de interpretar e compreender os textos trabalhados, que parte da dificuldade de entender a intencionalidade do autor, da complexidade dos textos, em alguns casos, e do maior problema: a falta de concentração, ocasionada pela grande quantidade de atividades e acontecimentos que envolvem esse jovem leitor.

Assim, como pesquisadora, respaldada pela técnica da entrevista semiestruturada, a qual permite que se faça interrupções necessárias para maiores esclarecimentos do que está sendo relatado pelo sujeito, questionei: *então você considera que a dificuldade em o aluno hoje ter um momento íntegro com o texto literário, sentindo-o e interpretando-o em um momento de reflexão, dá-se diante da realidade em que o aluno está inserido hoje em dia, na era da tecnologia, informação, comunicação, constantes atividades?*

A docente declarou que sim, que os alunos não se sentem motivados na leitura literária, não sentem vontade de digerir aquelas palavras e não adentram na leitura de maneira proveitosa. São inquietos e gostam mais de objetividade, segundo a docente.

Nós tentamos mediar, mostrando a beleza do texto, como: olha, gente, que coisa bacana, olhe essas palavras, essas metáforas, elas estão aqui para repassar um sentido, uma emoção, sentimentos... eles: “Ah, coisa chata!” Eles gostam dos textos mais objetivos que diferem do texto literário. (SUJEITO 1, 2019).

A falta de concentração na leitura literária e a preferência pela objetividade é resultado do estilo de vida em que as pessoas estão inseridas atualmente. Vivemos no tempo da rapidez, da fugacidade, da transformação constante em tempo curto. É nesse viés que relacionamos o que a docente declara: “Se você tiver focado em “Ns” coisas, concentrado em diferentes atividades, dificilmente você vai ter um foco, uma consonância com o autor do texto”, com o que Larrosa (2011) explica sobre a ausência da experiência na vida das pessoas.

Segundo o autor, na contemporaneidade se dá uma ênfase à informação. Existe uma necessidade de estar informado.

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez estar melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido da “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a experiência é que é necessário separá-la da informação (LARROSA, 2011, p. 22).

A fala da docente e as considerações do autor supracitado nos dão o início da compreensão de que são poucas as chances de se alcançar, por meio da Literatura no ensino, as categorias que estamos pesquisando, haja vista o contexto em que os alunos estão inseridos. Além de serem protagonistas da era da tecnologia, informação e comunicação, os alunos do Ensino Médio cumprem, além das disciplinas obrigatórias, os demais projetos que estão sendo inclusos no currículo.

Os docentes relataram a dificuldade de conseguir, em um curto período, cumprir o cronograma que atenda a todos os conteúdos da Língua Portuguesa, além dos demais projetos a serem trabalhados e sem perder o foco no Enem, que é o principal objetivo de quem finalizará o Ensino Médio almejando o ingresso em um curso superior. Nessa direção, temos um aluno que naturalmente vive no mundo do turbilhão de informações e que na escola a realidade não difere.

Larrosa (2011, p. 23) esclarece que “na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece”. Desse modo, se o contexto da informação excessiva é o pano de fundo do ensino escolar, a Literatura pode não passar de mais uma informação a ser digerida na sequência de muitas outras que virão.

O sujeito 3 teceu considerações a esse respeito descrevendo o cenário das aulas de Língua Portuguesa na referida escola, destacando todas as atividades que devem ser realizadas, que impedem que se tenha momentos mais aprofundados com a Literatura.

É difícil um trabalho mais aprofundado com a Literatura, tendo em vista as muitas coisas que temos para cumprir. Por exemplo, na aula de Língua Portuguesa, nesse ano, nós tivemos as Olimpíadas de Língua Portuguesa, que trabalhamos as oficinas, em que temos um caderno, que já vem pronto para escolhermos as oficinas que iremos trabalhar. Muitas vezes não seguimos à risca esse caderno, porque o aluno fica cansado, então mesclamos o que achamos fundamental a ser trabalhado; temos também os aspectos gramaticais, aí de repente chega o concurso do Jovem Senador, que é outro concurso de redação, em quatro concurso de redação; chega da CGU⁸ também... então, é muito trabalho a cumprir. De repente vem o projeto, porque todos os anos trabalhamos com o PIC, que é o Projeto de Integração Curricular, além de outros momentos em que a sociedade passa que a escola tem que acompanhar... chegou o setembro amarelo, vamos trabalhar... chega o outubro rosa, e por aí vai... a escola tem que trabalhar de uma maneira que atenda todas essas necessidades. Sem contar com as interferências de greve, de parada... de problemas pessoais dos alunos em que muitas vezes o professor tem que parar para prestar papel de psicólogo.

Este comentário foi proferido após o término da entrevista com este docente, comentário complementar que nos permitiu tomar conhecimento do contexto do Ensino Médio de maneira resumida e compreender o quanto esse contexto interfere no bom rendimento do aluno em seu momento com a Literatura. Apesar de os professores terem uma concepção de que a Literatura tem as funções de alcançar o lado emocional do leitor, a sua subjetividade e a compreensão da realidade, o contexto em que estão inseridos dificulta o alcance dessas funções, haja vista que o aluno tem pouco tempo para usufruir dos efeitos que a Literatura pode causar, segundo as teorias estudadas.

Diante disso, faz-se pertinente analisar o que foi relatado sobre a realidade do aluno no contato com a Literatura nesse cenário do Ensino Médio, considerando as muitas atividades curriculares a serem obrigatoriamente cumpridas. Nesse momento, sentimo-nos direcionados ao que explica Larrosa sobre a experiência. Então, permitimo-nos analisar um dos elementos em pauta nessa pesquisa, emergente da teoria de Larrosa, que ressalta a dificuldade de passar por uma experiência por meio da leitura literária quando se está vivendo a era da informação na escola e fora dela, havendo necessidade de abranger todas para o cumprimento dos deveres enquanto aluno e cidadão. Vejamos o que os professores destacaram sobre a vivência dos alunos

⁸ Controladoria-Geral da União

nas aulas de Literatura no tocante à experiência que se pode ou não alcançar por meio do texto literário.

4.5 ANÁLISE DA CATEGORIA EXPERIÊNCIA

Após os relatos dos docentes sobre o turbilhão de informações e atividades em torno do processo da última etapa da educação básica escolar, sem seguir a sequência das questões da entrevista, achamos pertinente analisar os relatos dos professores com relação à experiência alcançada ou não pelos alunos, tendo em vista o que destaca Larrosa sobre a barreira existente entre a “correria” que o ser humano vive nos dias atuais e o alcance da experiência. Na entrevista colocamos em pauta o contato dos alunos com a Literatura, no momento da aula, se o docente consegue perceber sentidos que transponham o ato de ler, que demonstrem alguma experiência com relação à realidade e compreensão do mundo; bem como se percebe alguma mudança no aluno após ter passado por aulas de Literatura, qual tipo de experiência os alunos vivenciam.

Faz-se pertinente ressaltar que a reflexão, formação crítica e liberdade, próximas categorias a serem analisadas, também são consideradas experiências; contudo, uma vez que selecionamos a experiência como outra categoria, é porque pensamos na possibilidade de os alunos passarem por alguma outra experiência além das outras três que destacamos no nosso aparato teórico. Então, achamos melhor separar a experiência como uma categoria que antecede a análise das demais.

Diante dos questionamentos feitos, destacamos as seguintes considerações:

Então, não percebo sentidos que transponham o ato da leitura, pelo menos por enquanto; e os próprios livros não têm ajudado nesse sentido. (SUJEITO1, 2019).

Percebo que isso só ocorre apenas com uma minoria, aqueles que têm o hábito de ler fora de sala, que não leem só por obrigação. (SUJEITO 2).

Então, através do ensino da Literatura o aluno consegue ser um pouco reflexivo, como também, crítico. Inclusive, uma vez eu trabalhei “Canção do Exílio” e depois eu mandei que eles fizessem um poema baseado na Canção do Exílio, sobre o município em que moramos, onde eles tiveram a oportunidade de idealizar a nossa cidade ou criticá-la; para que eles não fiquem só na questão do estilo da época, suas características... (SUJEITO 3).

Diante do exposto, identificamos que de modo geral os docentes veem pouco rendimento do aluno frente ao texto literário; apesar de o sujeito 3 considerar positivo o momento do aluno com o texto, levando em consideração que o aluno alcança a experiência da

reflexão e do olhar crítico à realidade, percebemos na fala do docente que, na maioria das aulas, isso depende da mediação dele. Ele destaca que percebe essas experiências no momento de atividades como essa que ressalta em seu relato. As expressões proferidas pelo professor, como: “eu trabalhei” e “eu mandei que eles fizessem” nos levam a notar que a mediação docente tem que estar presente para que a possível experiência seja alcançada.

Nessa direção, emerge da pesquisa empírica outra categoria a ser analisada: a mediação docente. Destacamos essa categoria pelo fato de os outros sujeitos também terem feito comentários a respeito, para se alcançar algum resultado, como identificado nas falas: “a Literatura é uma válvula de escape para fazer muitas denúncias sociais, principalmente, e o professor vai trabalhando fazendo essas abordagens; considerando que a Literatura é uma maneira de expressão, de manifestação de ideias, sentidos, sentimentos” (SUJEITO 1); “O livro dá o caminho, assim como nossa mediação, mas os alunos nem sempre seguem” (SUJEITO 2).

No subcapítulo posterior, faremos a sua análise destacando a importância atribuída pelo docente à sua própria mediação. Tal categoria foi destacada no momento em que questionamos sobre a experiência; então, daremos agora uma maior ênfase a essa categoria. O que mais nos chamou atenção nas respostas dos sujeitos, com relação à experiência, é que eles confirmam que através de sua mediação o aluno pode conseguir alcançar alguma experiência, e citam a reflexão e crítica perante a realidade, como exemplo. Porém, ao passo de tal afirmação os docentes destacam a grande quantidade de atividades que têm que ser priorizadas no Ensino Médio, fato que dificulta um processo mais denso com o texto literário, e que, baseando-nos no que destaca Larrosa, é o que bloqueia a vivência da experiência, a realidade dos muitos afazeres e informações.

Quando analisamos na citação supracitada os trechos dos sujeitos que afirmam que “a experiência só é alcançada pelos alunos que têm uma vivência literária fora da escola” (SUJEITO 2), e também, que “o livro não tem colaborado pra isso” (SUJEITO 1), entendemos que se torna difícil, através do ensino na escola, o aluno vivenciar a experiência por meio da Literatura. No entanto, os professores reforçam sempre a pertinência do texto literário para um propósito de contribuição à formação humana, mesmo que os alunos demonstrem resistência à Literatura nas aulas.

Como citado no capítulo teórico sobre a *experiência*, segundo Larrosa (2002, p. 19), “a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar”. O contato do aluno com a Literatura não ocorre de maneira lenta, pausada, com tempo para uma boa exploração, segundo os

docentes relataram. Então, entendemos que na teoria os professores acreditam que a Literatura proporciona a *experiência*, mas a realidade em que o jovem está inserido impede que esse texto o atravesse, o modifique; como também aclara Larrosa (2002), a experiência é o que nos passa e não que se passa, é o que nos atravessa e nos modifica.

Quando questionados sobre a frequência com que os alunos vivenciam o momento literário, os docentes voltaram a falar da falta de tempo para uma melhor exploração da Literatura.

Nossa Senhora! Há um déficit muito grande nessa prática da Literatura, tendo em vista que o professor de língua portuguesa do Ensino Médio, hoje, só ministra 4 aulas semanais; e essas aulas se tornam insuficientes, porque a gente já tem recebido uma cobrança muito grande por causas dos déficits dos alunos com relação à língua portuguesa e matemática. Muitos alunos do Ensino Médio com dificuldades gritantes na prática da leitura, mostrando resistência a isso, bem como na escrita; resistentes à prática de produção de texto, com um déficit muito grande nesse âmbito também. Então, acabamos trazendo esses problemas como prioridades em nossas aulas. Então, passo mais tempo reforçando isso daí, do que outras áreas, outras atividades, e isso sempre acaba prejudicando o trabalho com a Literatura. Temos como prioridade, sobretudo, o Enem, o qual a prova apresenta textos objetivos, geralmente, que sugerem que o aluno argumente em sua produção textual, o que difere da prática literária, muito embora no Enem, na parte das questões objetivas, 90% dos textos abordados sejam literários (SUJEITO 1, 2019).

Notamos que a Literatura é sacrificada e substituída por outras prioridades, pelo fato de tanto o Enem como a própria construção do currículo da disciplina Língua Portuguesa, terem como prioridade outras habilidades, como leitura, escrita e estudo gramatical. Além do que a professora relatou, ainda há os projetos, já citados anteriormente, cujo professor é obrigado a ceder espaço para trabalhá-los. Diante do que a docente comentou, levantei outro questionamento: *então você acha que seria mais fácil trabalhar a literatura de maneira mais proveitosa no ensino fundamental, já que nessa etapa a literatura não é trabalhada de maneira predominantemente sistemática como no Ensino Médio?*

Esse questionamento foi incitado pelo fato de, na entrevista (quando indagada sobre a transposição do ato da leitura), a docente ter explicado que no Ensino Fundamental a Literatura é trabalhada de maneira assistemática, como transversal, de maneira fragmentada, onde o professor tem oportunidade de selecionar os textos a serem explorados sem que esteja dividido em classes, com teorias, como no livro didático do Ensino Médio.

A docente declarou, diante do novo questionamento:

É.... no Ensino Médio não conseguimos trabalhar a Literatura como deveria. Aí o atropelo às vezes gera a resistência. O professor não pode se aprofundar,

adentrar nos momentos com a Literatura, porque existe a consciência de que tenho “Ns” coisas para concluir. É uma subtração de aulas muito grande, por muitos motivos, e o professor acaba penalizando a Literatura diante das outras prioridades.

Com isso, percebemos que no Ensino Médio o aluno vivencia um rápido momento com a Literatura de forma que não ocorre um aprofundamento ao texto literário, fato que dificulta o alcance da experiência. O relato dos demais sujeitos se faz consoante ao que destacou o sujeito 1.

Mas a prioridade no Ensino Médio sempre é Enem, produção textual... embora no Enem tenha muitas questões com Literatura, como o Barroco, por exemplo, muito comum nas provas, o Modernismo também. Então a gente tenta passar o máximo que podemos sobre as características das escolas literárias para que ele saiba assimilar esses conhecimentos com as questões da prova do Enem (SUJEITO 3, 2019).

É notório que a Literatura no Ensino Médio acaba sendo posicionada ao final da lista dos conteúdos que devem ser enfatizados para a evolução dos alunos no que tange às habilidades a serem desenvolvidas por meio da disciplina Língua Portuguesa. Além das muitas atividades a serem cumpridas, o público alvo dessa etapa da educação é o adolescente, o jovem que está inserido no cenário das novidades, das mudanças contínuas e rápidas, fato que, segundo Larrosa (2002, p. 23), “a velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impede a conexão significativa entre acontecimentos”, ou seja, o cenário em que o jovem está inserido dentro e fora da escola, dificulta o alcance da experiência por meio da Literatura.

A nossa compreensão prevalece no prisma da dificuldade do alcance da experiência nas aulas de Literatura. Diante do que foi relatado pelos docentes e do nosso respaldo teórico em Larrosa, há muitos entraves no processo de ensino que impossibilitam uma maior dedicação à Literatura em sala. Faremos ainda a análise das demais categorias destacadas pelos outros teóricos já citados, Cândido e Sartre em especial, que abordam a reflexão, formação crítica e liberdade como experiências proporcionadas pelo texto, além da análise da mediação docente e cultura leitora.

4.6 ANÁLISE DAS CATEGORIAS REFLEXÃO, FORMAÇÃO CRÍTICA E LIBERDADE

A finalização da entrevista destacou o seguinte questionamento: No momento da prática literária em sala, você consegue identificar indícios de que a Literatura permite ao aluno a reflexão, contribui para sua formação crítica, para a liberdade ou alguma (s) outra (s) experiência (s)? As categorias destacadas emergiram no ato da leitura da teoria em Cândido, Sartre, Lajolo e outros teóricos da Literatura.

Obtivemos, então, as seguintes declarações:

A Literatura traz essas categorias, no sentido de que a Literatura é uma válvula de escape para fazer muitas denúncias sociais, principalmente, e o professor vai trabalhando fazendo essas abordagens; considerando que a Literatura é uma maneira de expressão, de manifestação de ideias, sentidos, sentimentos (SUJEITO 1, 2019).

Isso fica só mais na teoria, na prática temos mais o mecanismo de ler e responder atividades. Só os alunos que têm foco na Literatura, que gostam, que são leitores assíduos, que conseguem que fique algo fixado neles, com relação a essas categorias que a Literatura pode proporcionar; os demais cumprem o estudo literário apenas para tirar a nota de aprovação bimestral. (SUJEITO 2, 2019).

Eu acho que sim... por exemplo, quando trabalho o Romantismo, que fala da questão da idealização, do homem, no caso o indígena e da própria terra, aí eu proponho um confronto com nossa realidade: e aí? Atualmente, o nosso país é idealizado? Tem algo que possa ser idealizado? E o indígena hoje, em qual situação ele vive? Então, através do ensino da Literatura o aluno consegue ser um pouco reflexivo, como também, crítico. (SUJEITO 3, 2019).

É possível identificar duas vertentes nas concepções docentes com relação aos indícios das categorias destacadas. A primeira vertente é revelada pelo sujeito 1 e 3, pois ambos demonstram acreditar que Literatura em sala oferece essas contribuições; ao contrário, o sujeito 2 esclarece que essa utilidade literária está presa a teorias, pois a realidade dos alunos e do planejamento do ensino dificulta o alcance desses elementos, pelo menos nas aulas.

Em síntese, o que identificamos através desses relatos é que “a Literatura traz essas categorias”, como afirmou o sujeito 1, mas não garante que os alunos as vivenciem. Quando analisamos a fala do sujeito 3, percebemos que ele faz a mediação com o objetivo de que tais categorias sejam alcançadas; no entanto, devemos considerar que já que o aluno só vive um momento reflexivo ou crítico por meio da mediação docente, subentende-se que seja momentânea essa vivência nas aulas.

Um fato importante a ser considerado é que a liberdade foi uma categoria pouco comentada pelos docentes. Fala-se mais de reflexão e crítica diante das denúncias sociais que a Literatura desvela. Porém, o sujeito 3 relatou:

Eu acho que muitos levam para a vida fora da escola muitos conhecimentos adquiridos na aula de Literatura. Em algum momento na realidade em que o aluno está inserido e precisa se posicionar ele pode utilizar os seus conhecimentos adquiridos através da Literatura. De acordo com o que eles falam em sala percebo que eles levam para a vida algum conhecimento sim.

A liberdade de que estamos falando no nosso estudo, trata-se da capacidade de agir de maneira independente, autônoma, posicionando-se diante dos conflitos que a realidade propõe. Segundo Sartre (2004), a Literatura dispõe de registros que influenciam na construção libertária do homem, dotando-o de conhecimentos primordiais para a autonomia. Na fala do docente percebemos que ele estar direcionado a esse conceito de liberdade, e que ele acredita que a Literatura venha a contribuir nesse sentido. Esse foi o único momento em que identificamos um fator inerente à liberdade; no decorrer de todas as falas verificamos que se destacou mais a reflexão e a crítica como fruto da leitura literária, segundo os sujeitos investigados.

No entanto, mesmo os docentes comentando sobre a função da Literatura no que diz respeito a essas categorias, é relevante considerar a afirmação do sujeito 2 com relação ao cenário das aulas no Ensino Médio. Uma vez que os sujeitos 1 e 3 declaram que a Literatura faz denúncia social e por isso leva o aluno a refletir e criticar a realidade, mesmo que por mediação, e o sujeito 2 revela que essas categorias fazem parte apenas da teoria, ratificamos o que compreendemos no subcapítulo anterior quando discutimos sobre a experiência: os docentes revelam acreditar na força literária de fazer o aluno refletir a realidade, tornar-se crítico e assim tornar-se um sujeito livre em suas ações, mas a realidade do ensino, prática que media o contato do aluno com a Literatura, dificulta o alcance desses elementos; porém, o docente insiste na busca por alcançá-los.

Questionamos sobre o comportamento do aluno em sala, uma descrição de como eles reagem diante da Literatura. Essa indagação foi feita com o intuito de perceber os indícios das categorias em pauta. Diante do relato dos professores, tivemos a oportunidade de analisar como é o processo desse aluno face à Literatura e se é revelado algum sentido inerente à reflexão, formação crítica e liberdade.

Apresentamos o relato do sujeito 3, que resume a realidade também dos demais docentes.

Geralmente, quando chegamos para dar aula de Literatura, logo ouvimos: “eu não gosto de Literatura”... então a princípio já notamos que há uma certa rejeição por parte deles, e talvez seja pela questão de falta de hábito de leitura. Porque o que a gente percebe em sala de aula, que os alunos, não todos, é que muitos chegam em casa e guardam seus materiais, não olham mais depois, não reforçam o que viram na escola, eles não têm essa preocupação de em casa

complementar os conhecimentos adquiridos na escola, ir além do que foi passado pelo professor; tentar ampliar o que viu em sala. Não pesquisam um texto pra ler, não utilizam a internet para esse fim. E pra tentar trazer esse aluno pra Literatura, às vezes, um texto interessante pode despertar o interesse. Como já falei, às vezes no caso da crônica, um texto mais humorístico, ou até mesmo que trate de saliência, desperta mais interesse neles. Às vezes o tipo de texto que está sendo trabalhado é o que faz com que o aluno tenha uma boa experiência com a Literatura. Por exemplo, a obra *O Cortiço* causa um bom rendimento, porque a linguagem é acessível e a narrativa conta fatos sociais que fazem parte da nossa realidade atual, então eles acabam se identificando mais e com certeza essa leitura rende mais. Então esse rendimento varia muito do texto que está sendo trabalhado. A experiência se torna exitosa quando eles se identificam com o que o texto traz; onde eles se sentem respaldados até para produzirem seus próprios textos. Gosto de fazer com que eles se situem na posição de autores, se espelhando nesses autores da Literatura, produzindo seu texto de acordo com a sua realidade de vida

O que verificamos diante do exposto é que há uma resistência dos alunos à Literatura que é trabalhada em sala, norteada pelo livro didático. Alguns textos que são abordados não colaboram para o aprofundamento na leitura do texto, assim fazendo-nos compreender que as categorias em pauta são embarreiradas por essa realidade. O docente esclarece que quando se trabalha um texto mais atual, de linguagem acessível, com abordagem humorística, por exemplo, o rendimento é exitoso. Então, percebemos que é difícil o alcance das categorias, tendo em vista que os textos propostos pelo livro, como os próprios docentes relataram, são complexos, com linguagem de difícil compreensão e que causam um desestímulo no aluno; além dos períodos literários, que são teoricamente explicados como foco do estudo literário no livro didático do Ensino Médio.

Mediar o contato do aluno com a Literatura, para fazê-lo sentir-la como instrumento que leva à reflexão, não garante que ele se torne um sujeito que reflete em outros momentos de sua vida; refletir por mediação não permite a liberdade, já que esta significa “caminhar com as próprias pernas”; e a reflexão momentânea pode levar o aluno ao ato da crítica, mas esta também pode ser momentânea assim como a reflexão. Em suma, o que compreendemos nas respostas proferidas é que a Literatura pode ser um caminho para a reflexão, formação crítica e liberdade, mas que no ensino na escola, principalmente no Ensino Médio, há dificuldades para o alcance das contribuições destacadas pela teoria. Os indícios dos elementos constituintes da formação humana são latentes diante do conjunto que envolve o cenário da Literatura mediada pela prática do ensino.

4.7 ANÁLISE DA CATEGORIA EMPÍRICA MEDIAÇÃO DOCENTE

Entende-se que a mediação docente no processo de ensino e aprendizagem é fundamental para a supressão de muitas dificuldades enfrentadas pelo aluno. Centrar o ensino nas necessidades individuais do aluno, considerar os saberes prévios desses alunos, o contexto em que estão inseridos, são práticas realizadas por meio de uma mediação criativa. Segundo Freire,

ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção de condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, investigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 2002, p. 13).

Quando reportamos esse conceito à Literatura no ensino, subentende-se que o professor é o grande responsável pelo proveitoso momento do aluno com a Literatura. A mediação docente é considerada um divisor de águas nas barreiras que provocam o baixo rendimento no ensino. Nesse sentido, poderíamos pensar que o caminho para o desvelamento da melhor vertente da Literatura seria uma boa mediação. De fato, os docentes entrevistados falaram de suas mediações como fundamentais para que o aluno pudesse alcançar, possivelmente, alguma experiência.

No momento da identificação da mediação docente presente nas falas dos sujeitos, sentimos a necessidade de ratificar o que estava sendo constatado; então foi acrescido um questionamento que não estava no roteiro da entrevista: *essa experiência que pode ser alcançada pelo aluno por meio da literatura, que transpõe o ato da leitura, só ocorre com sua mediação?* Diante do questionamento feito tivemos as seguintes declarações:

Sim... porque quando nós não mostramos alguma utilidade presente naquele texto, o aluno o enxerga como inútil. “Qual o sentido disso? ”... Então, o professor tem que trazer esse sentido, tem que mediar” (SUJEITO 1).

Sim, tenho que fazer a mediação para que o aluno veja que a Literatura é uma expressão de visão de mundo. Então reflete um determinado momento. O autor reflete sobre o que ocorre no momento social e cultural em que vive. Então faço a mediação para que o aluno não fique preso só às características do período literário, mas que entenda que a Literatura é uma expressão da realidade, que pode me permitir a reflexão e a crítica sobre o mundo. É necessária a mediação do professor tanto para auxiliar na leitura e compreensão do texto, como para levar o aluno a refletir sobre a Literatura com uma função importante para a vida (SUJEITO 3).

Depreende-se, a partir do que explicam os docentes, que muitos alunos não veem na Literatura utilidade para a vida. Os docentes afirmam que fazem a mediação com a finalidade de os alunos sentirem essa utilidade que o texto exala, eles enxergam a mediação como prática

primordial para o bom rendimento nas aulas. Porém, esse bom rendimento não é garantia de que esse aluno seja transformado pela Literatura. Uma boa compreensão e discussão do texto, permitidas pela mediação docente, pode ser o caminho para a experiência, mas não o ponto de chegada. Quando analisamos as expressões do sujeito 3, “para que o aluno veja” ou “para levar o aluno a refletir”, é notório que o aluno não fica só em um momento íntimo com a Literatura, ele é levado pelo professor, de maneira dependente, o que nos faz concluir o pensamento de que na ausência do professor esse aluno não mergulha na Literatura, não a saboreia, não a sente nem busca sequer lê-la. O contato desse aluno com a Literatura é restrito à sala de aula e à ajuda do professor; por isso não temos a garantia que esse momento seja suficiente para que o aluno seja modificado.

Como destaca Larrosa (2011), o leitor pode compreender o texto, responder todas as perguntas sobre ele, alcançar uma boa nota em um exame sobre ele, mas isso não revela uma experiência, não significa que o aluno/leitor foi transformado depois que leu. “É um leitor que vai ao encontro do texto, mas que são caminhos só de ida, caminhos sem reflexão, é um leitor que não se deixa dizer nada” (Larrosa, 2011, p. 9). Quando os docentes declaram que fazem a mediação para que os alunos enxerguem a Literatura como instrumento que leva à reflexão e crítica da realidade, podemos pensar que seja momentânea a compreensão do aluno; os docentes não garantem que eles realmente estejam cravados pelos sentidos que a Literatura exprime, mesmo que demonstrem entendimento sobre o que está sendo transmitido.

A exemplo disso, podemos ressaltar o que declara o sujeito 2 quando questionado sobre a subjetividade que respalda o texto literário. Como já comentado anteriormente, questionamos sobre a proposta do livro didático; a docente declarou que

tem muita subjetividade! Tem como alcançar essas categorias pelo que o livro traz. O livro dá o caminho, assim como nossa mediação, mas os alunos nem sempre seguem. É como digo, só mesmo aqueles que já tem o gosto pela Literatura, que têm uma vivência literária fora da escola, em suas vidas pessoais (SUJEITO 2, 2019)

Analizando o relato da professora, ratificamos o que já identificamos em momentos anteriores dos questionamentos: a concepção docente a respeito da utilidade da Literatura converge com o que teoricamente se comenta sobre a função literária de incitar a reflexão e a visão crítica frente ao mundo; no entanto, a prática se distancia dessa crença, pois, como a docente cita, apenas os alunos que têm uma vivência literária fora da escola têm condições de alcançar alguma experiência.

A mediação docente é momentânea, não acompanha o aluno ao longo do dia. Se o aluno só consegue enxergar utilidade na Literatura com a mediação docente e se eles sozinhos frente ao texto não conseguem caminhar para alguma sensação ou experiência, assim como declararam os docentes, significa que mesmo sendo eficiente a intervenção docente nesse momento do aluno com a Literatura, mesmo incitando as melhores discussões e reflexões, mesmo o aluno participando da aula, não podemos pensar que esse aluno será transformado por meio da Literatura se ele não levar essa prática para a sua vida.

Nessa conjuntura, emerge da fala da docente outra categoria empírica: a *cultura leitora*. O fato de termos destacado essa categoria se justifica pela necessidade de ressaltar essa realidade do jovem, distante de uma cultura leitora, e é um percalço, segundo a docente, para o alcance das categorias pesquisadas. O que concluímos da afirmação da docente é que não há como ser transformado ou alcançar as categorias em pauta por meio, somente, da Literatura proposta na escola; que isso só é possível aos que têm culturalmente o contato diário com a Literatura, que fazem disso um momento indispensável para seu bem-estar e qualidade de vida. A mediação docente permite uma maior exploração do texto, porém não é suficiente para a transformação do aluno se este não é um leitor assíduo, não tem prática leitora.

Antes de analisarmos a categoria empírica *cultura leitora*, é pertinente ressaltarmos um outro dado importante referente à mediação docente. A terceira questão da entrevista, do eixo *Literatura*, questiona como ocorreu e ocorre o envolvimento do docente com a Literatura. A resposta de todos, predominantemente, foi que não teve na sua formação acadêmica um envolvimento com a Literatura para a dimensão da subjetividade, da vertente humanizadora da Literatura, mas como um material puramente informativo. Elegemos a fala do sujeito 1 a exemplo do que estamos ressaltando.

E aí eu me reporto ao que meus alunos às vezes dizem, que a literatura estava ali como um mero conteúdo sem muito fundamento, ou serventia. Apenas com uma obrigatoriedade de decodificar aquilo ali, principalmente quando era voltado para o estudo das classes literárias; se resumia a isso. Não com uma valorização artística e subjetiva. Só depois de deixar os bancos universitários e de, sobretudo, estar dentro de sala de aula, no chão da escola, trabalhando com a disciplina, foi que eu pude perceber que para eu poder motivar o aluno, para poder encantar o aluno com o texto literário, havia a necessidade que esse encantamento começasse em mim. E só depois de uma nova interação com a literatura, uma reaproximação, na minha vida, de me interessar mais pela literatura, foi que pude reconhecê-la como arte, como instrumento que nos reporta a nossas emoções e sentimentos, e passei a curtir cordéis, por exemplo, a apreciar um cantador de viola como uma poesia, como uma arte. A academia não desenvolveu em mim essa visão da literatura, esse encantamento; isso partiu de mim, depois que saí do curso. E se eu não tiver essa visão, esse interesse pessoal pela literatura, esse vislumbramento, raramente conseguirei,

como professora, motivar o meu aluno ao interesse pela Literatura... falo no sentido da afinidade com os textos literários (SUJEITO 1, 2019).

Diante do escrito, compreendemos que é fundamental que a convivência frequente com a Literatura tem que ser realidade da vida do docente também. A entrevistada destaca que se o professor não tem essa cultura, é impossível que ele faça uma eficiente intervenção no contato do aluno com a Literatura. A identidade do profissional, sua personalidade, sua formação, são fatores responsáveis pela qualidade do seu trabalho, positiva ou negativa. O sujeito 3 declarou que não se considerava um leitor assíduo, mas que incentiva seus alunos a lerem, porque acredita na utilidade da Literatura para a formação humana.

Diante disso, entendemos que os professores já foram alunos e tiveram um contato literário restrito ao conteudismo, o que acaba refletindo em suas práticas. Então, a Literatura dentro do espaço escolar, tanto na universidade como na educação básica, no caso desses docentes, está atrelada, predominantemente, ao informativo, ao reducionismo do conteúdo. Nesse caso, fica mais difícil encaminhar a Literatura para as sendas da verdadeira experiência, reflexão, formação crítica e liberdade. É notório que os docentes creem que a Literatura leva a essas dimensões, assim como também tentam intervir para a obtenção desses resultados, mas diante do que analisamos nas falas dos sujeitos percebemos que a prática se faz distante do que explica a teoria e do que os próprios docentes acreditam.

4.8 ANÁLISE DA CATEGORIA EMPÍRICA CULTURA LEITORA

A segunda docente entrevistada destacou em seus relatos que somente os alunos que tinham uma vivência literária em suas vidas pessoais conseguiram alcançar algum resultado inerente às categorias questionadas. Ela entende que a sua mediação dá o caminho, mas que não garante a linha de chegada.

Diante da declaração da docente, a pesquisadora se sentiu instigada a saber quantos alunos eram leitores assíduos, que liam por necessidade, por gosto e prazer, em seus momentos de ócio, e quais os que liam por obrigação, apenas para responder atividades. Então, na prática da observação, nas aulas de cada professor investigado, foi realizado o levante do questionamento aos alunos.

A resposta da maioria revelou um público não leitor; a minoria se autodeclarou leitores, a pequena quantidade confirmou o relato da docente, que somente os alunos que tinham a leitura como hábito demonstravam interesse pelo que estava sendo lido e discutido. Na prática da

observação na aula do sujeito 1, realizada numa turma de 2^a série, pude apurar diante de 25 alunos presentes, um total de 5 alunos que se autodeclararam leitores, pois haviam lido, sem obrigatoriedade, em média 6 livros no decorrer do ano. Nas demais turmas observadas não obtive um diferencial nas respostas. Na 1^a série havia 15 alunos presentes, dos quais apenas 4 se consideraram leitores. Na 3^a série ouvimos de 25 alunos a resposta positiva de 4 alunos, apenas.

Isso posto, compreendemos que a possibilidade do alcance das dimensões experenciais, reflexivas, críticas e de liberdade é limitada, pois, uma vez que identificamos a restrição da prática leitora na vida desses alunos, subentende-se que o rendimento nas aulas de Literatura é baixo, visto que a consideração feita pelo sujeito 2 foi que os alunos que demonstravam interesse e fruição em seu momento com a Literatura são apenas aqueles culturalmente leitores assíduos.

É pertinente ressaltar o que o sujeito 2 proferiu a respeito da vivência das categorias teóricas questionadas na entrevista.

Isso fica só mais na teoria, na prática temos mais o mecanismo de ler e responder atividades. Só os alunos que têm foco na Literatura, que gostam, que são leitores assíduos, que conseguem que fique algo fixado neles, com relação a essas categorias que a Literatura pode proporcionar; os demais cumprem o estudo literário apenas para tirar a nota de aprovação bimestral.

Diante da realidade descrita pela docente, a teoria se distancia da prática, apesar de os docentes acreditarem no que explicam os teóricos sobre o poder que a Literatura tem na vida do homem. Verificamos por meio da fala dos docentes que não se nega essa função literária para a formação humana. No entanto, dentro da escola, isso é limitado, pelos vários fatores que já foram apresentados: o amontoado de atividades a serem cumpridas; o contexto em que os alunos estão inseridos, permeado pelo exorbitante teor de informações e tecnologias; o desgosto pela leitura; a dificuldade de interpretação face a textos complexos, de linguagem rebuscada; e as prioridades inerentes a outras dificuldades apresentadas pelos alunos na escrita e conteúdos gramaticais.

Face à declaração do sujeito 2 sobre “os demais cumprem o estudo literário apenas para tirar a nota de aprovação bimestral”, quando se refere aos alunos que não são leitores assíduos, é plausível considerarmos o que profere o sujeito 1 sobre o ensino de Literatura no Nível Médio da educação básica escolar.

Assim, no Ensino Fundamental, a Literatura é trabalhada de maneira mais fragmentada, esporadicamente, com textos selecionados como Crônicas, poesias... e os alunos, muitas vezes, nem têm muita noção de que esses textos sejam Literatura. É no Ensino Médio que a Literatura vai entrar no componente curricular, como uma parte do estudo da língua portuguesa que tem que ser explorada, e eles passam por momentos de mais reflexão e amadurecimento nesse campo literário. No entanto, ainda há uma resistência; mas eles ainda preferem a questão de estudar um texto literário, com a nossa mediação de mostrar os aspectos que tornam ele literário, do que o estudo das classes, que é o que o livro didático traz. O estudo das classes é resumidamente apresentar conceitos sobre o contexto histórico que ocorreu aquele período literário, que influenciou nos escritos da época, os autores que se destacaram e suas principais obras. Então eles acabam achando chato esse tipo de estudo, pois se torna mecânico ter contato com a Literatura dessa forma.

Diante do exposto, compreendemos que o fato de no Ensino Médio, distintamente do Ensino Fundamental, trazer a Literatura de maneira sistematizada, planejada em roteiro mecânico e linear, torna inerte a fruição literária, haja vista que o alcance da emoção, dos sentimentos, do interior, do envolvimento pessoal com a Literatura ocorre longe dos livros didáticos. Nesse prisma, salientemos o que explica Martins (1988, p. 12):

Lembro novamente Paulo Freire: “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatisados pelo mundo”. Parodiando-o e também ousando divergir neste caso, se poderia dizer: ninguém ensina ninguém a ler; o aprendizado é, em última instância, solitário, embora se desencadeie e se desenvolva na convivência com os outros e com o mundo. Exagero? Nem tanto. Os estudos da linguagem vêm revelando, cada vez com maior ênfase, que aprendemos a ler apesar dos professores; que para aprender a ler e compreender o processo da leitura, não estamos desamparados, temos condições de fazer algumas coisas sozinhos e necessitamos de alguma orientação, mas uma vez propostas instruções uniformizadas, elas não raro causam mais confusão do que auxiliam.

Pautados pela consideração de Martins em consonância com as declarações dos docentes, verificamos que o encontro pessoal e assistemático com a Literatura permite um encontro interior com a Literatura que pode levar o leitor à reflexão, a contribuições para sua formação crítica, à liberdade e a demais experiências. Entretanto, no ensino escolar, mesmo que os docentes revelem a utilidade da Literatura para a vida do aluno, percebemos por meio dos relatos, que através do ensino se torna difícil essa concretude. Quando Martins fala em “aprender a ler”, não se refere a decodificar signos linguísticos, a juntar letras, sílabas e pronunciar palavras, pois isso a escola oferece, e a autora destaca que “aprendemos a ler apesar dos professores”; ela se refere à leitura profunda, sentindo as palavras envolvidas de um universo, o texto que transfere o leitor a dimensões do pensamento mais profundo sobre a

realidade, sobre si mesmo e sobre o outro. Isso se alcança sozinho, pois requer tempo, um tempo que a escola não vive, não permite. Como esclarece Martins, esse tipo de aprendizagem é solitário.

Esses conceitos respondem à nossa problemática fulcral: a Literatura no Ensino Médio, mediatizada pela prática do ensino, apresenta indícios de elementos constituintes da formação humana? Diante do que foi relatado pelos docentes, e pelo nosso respaldo teórico, entendemos que existe a crença no poder da Literatura, por parte do docente e de alguns alunos, mas que a maioria é resistente à leitura e exploração dos textos. Isso revela o fato de que mesmo que o professor trabalhe a Literatura para levar ao aluno os elementos que contribuem para a formação humana, não temos garantia a respeito da transformação do aluno por meio dessas aulas.

Concluímos que a escola continua sendo o lugar que oferece os caminhos a serem seguidos para se atingir metas, como uma boa formação. Percebemos que a mediação docente é primordial para guiar os alunos às contribuições que a Literatura proporciona; que mesmo que o ensino de Língua Portuguesa esteja centrado nas competências de leitura direta, escrita, interpretação, resolução de atividades com foco no ENEM e obtenção de notas, o professor busca balizar, nessa conjuntura, o ensino de Literatura para a formação humana; que diante da resistência à leitura, o docente e a escola assumem a função de reforçar a importância da Literatura como fonte de formação no que diz respeito a experiências.

4.9 DIÁRIO DE CAMPO

Após a realização das entrevistas com os professores, dei início ao processo de observações das aulas, com o intuito de identificar significados que viesssem somar aos relatos proferidos na entrevista com os docentes; foram realizados 9 encontros. Resumidamente, exporemos o que notamos de mais relevante nas aulas, enquanto registros de diário de campo.

Os docentes relataram sobre a grande quantidade de atividades que eles (professores e alunos) têm que abranger para o cumprimento do que propõe o currículo. Na primeira aula observada, ministrada pelo sujeito 3 na 2^a série, seria o início do estudo sobre o Arcadismo, porém, foi substituído em boa parte do tempo, por uma atividade de um projeto que estava sendo finalizado pelos alunos e que o docente teve que ceder meia hora da aula de Literatura para essa finalização, restando apenas 20 minutos para iniciar a explanação sobre o Arcadismo.

O projeto trabalhado tem como título PIC- Projeto de Integração Curricular, que objetiva trabalhar de maneira transversal, nas disciplinas obrigatórias, temas condizentes com a vida do aluno fora da escola, com suas escolhas, sua formação enquanto ser humano. Temas como:

hábitos alimentares, lazer, escolhas profissionais, conhecimentos gerais (cpa do mundo, culturas regionais diversas, política, arte) são trabalhados em prol de contextualizar a disciplina ministrada pelo docente. Os temas são trabalhados integrados às competências e habilidades a serem desenvolvidas pela disciplina.

A atividade que estava sendo finalizada no primeiro dia de observação propunha questões a serem respondidas com base em um texto motivacional. O texto trazia como título: Orientação Profissional: como auxiliar o jovem na escolha da carreira? Tal título foi criado com pauta no tema: Projeto de vida e escolha profissional: na educação do presente planejamos nosso futuro. Uma das questões da atividade levantava o seguinte questionamento: Em sua opinião, o que a escola deve fazer para ajudar os estudantes na escolha profissional? Alguns alunos, oralmente, responderam: “trabalhar mais esse tipo de assunto na escola” e “continuar a trabalhar esses temas de autoconhecimento, para nos conhecer e refletir sobre nossa posição em sociedade”.

Percebemos o quanto o aluno preza por a escola trabalhar conteúdos que revelem utilidade para a vivência em sociedade. Diante disso, reportamo-nos ao que relatou o sujeito 2, quando questionada sobre o interesse dos alunos pela Literatura. A docente destacou:

Mas essa maioria que não se identifica com a Literatura faz comentários do tipo: “na nossa vida futura não vamos precisar disso não, de Literatura”; “ninguém aqui quer saber o que foi Romantismo, coisa que aconteceu há séculos atrás... pra que saber sobre isso? ”. A visão da maioria é que a Literatura não tem utilidade nenhuma. A Matemática, por exemplo, eles veem utilidade, entendem que vão precisar daqueles conhecimentos para a vida prática; assim como também alguns conteúdos de Português, que eles veem como algo útil pra vida (SUJEITO 2, 2019).

Os docentes admitem que a Literatura pode contribuir para a formação humana do aluno, no que tange a experiências como a reflexão da realidade, formação crítica e liberdade, no entanto, os alunos demonstram resistência às aulas de Literatura, não revelando, na maioria das vezes, a mudança interior por meio da leitura de um texto.

Vale salientar o que trazem os livros didáticos na seção Literatura. Nas observações, os docentes me disponibilizaram o acesso ao livro para que registrasse como é elaborado o roteiro do estudo do período literário em pauta. Pude observar nos livros, desde o início do capítulo em estudo, a sistematização e a restrição a atividades mecânicas. Atividades que treinam o aluno a responderem questões sobre o estilo literário de uma determinada época, o que nos faz ver o trabalho com o texto literário no Ensino Médio como um processo informativo.

Os livros propõem resumidamente uma sequência de leitura de um trecho de algum texto, seja poema, crônica ou romance, por exemplo; as questões propostas convidam o aluno a responder as características do texto com relação à estrutura (o estilo de língua, a métrica, a quantidade de estrofes, versos, a melodia que o texto propõe etc.); sobre o significado do texto, de forma bem objetiva, como percebemos na pergunta: “Que imagem representa o destino humano após a morte, apontado para a dimensão espiritualista do poema?”⁹ Sobre os aspectos históricos que respaldam a construção do texto: “Mário de Andrade busca ajudar Manuel Bandeira na definição de dois movimentos que revolucionavam a arte e o pensamento europeus no início do século XX. Qual é o nome desses movimentos de vanguarda? Em que países foram criados? ” Outrossim, sobre conteúdos gramaticais como: “Que conjunção foi utilizada de forma repetitiva pelo poeta? Como ela se classifica? ”

Diante dessa contextura, compreendemos que a proposta do livro didático é respaldada predominantemente pela objetividade, pela interpretação da Literatura por meio de perguntas que requerem respostas sucintas e diretas. Vale salientar novamente a declaração do sujeito 1: quando questionada sobre a experiência no ato da leitura por parte dos alunos; a docente declara: “Então, não percebo sentidos que transponham o ato da leitura, pelo menos por enquanto; e os próprios livros não têm ajudado nesse sentido”. Apesar de os docentes afirmarem que a proposta do livro didático também suscita a subjetividade, percebemos que ela é objetiva em sua predominância.

Para ratificar o que estamos explicando, é pertinente nos reportarmos ao pensamento de Larrosa (2011, p. 9), ao falar sobre a experiência por meio da leitura de um texto; o autor aclara que “a experiência é uma relação, o importante não é o texto, senão a relação com o texto”. Então, se essa relação for prevalente objetiva, com mecanismos de perguntas e respostas, a dimensão da subjetividade, do interior do aluno, da sua transformação enquanto homem em formação, não será transpassada. Como também explica Freire (1989, p.12):

Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas aprender a sua significação profunda. Só apreendendo-a seriam capazes de saber, por isso, de memoriza-la, de fixa-la. A memorização mecânica da descrição do elo não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso, é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela, portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala.

⁹ Questão de um dos exercícios trabalhados em sala pelo livro didático *Português Linguagens*, dos autores Cereja e Magalhães (2013).

Nessa direção, percebemos nas observações que mesmo que o livro aborde de maneira mecânica o estudo literário, o docente procura balizar o ensino com respaldo na subjetividade que o texto sugere; tendo em vista que assim, será disponibilizada ao aluno a oportunidade de ultrapassar a memorização e alcançar a real leitura do texto, aquela que se aproxima do seu interior, de sua realidade de vida.

Nas aulas do sujeito 1, percebemos a passividade da maioria da turma, notamos pouca interação. No entanto, a professora consegue provocar a participação de alguns e logo após, no momento em que os alunos realizavam uma atividade, ela aclarou à pesquisadora que por meio de sua mediação, os alunos evoluíram de maneira satisfatória, tendo em vista que no início do ano letivo, todos os alunos eram passivos e não participavam.

A docente, constantemente, estimula os seus alunos a participarem, com leitura coletiva e perguntas orais. Para ela, esse é o momento mais proveitoso da aula de Literatura, pois instiga o aluno a explorar do texto literário as contribuições que ele pode trazer para sua formação enquanto homem. Podemos dar como exemplo, o momento de leitura e discussão da crônica *Preto no Branco*, escrita pelo autor Luís Fernando Veríssimo, que suscita uma reflexão a respeito do lado bom e do lado ruim do homem. Alguns alunos externaram oralmente a compreensão do texto demonstrando uma autorreflexão sobre seu íntimo, fato que gerou comentários como: “esse texto traz reflexões importantes pra vida, porque me faz pensar sobre mim mesma.¹⁰”

Durante as observações, enquanto os alunos respondiam as atividades, a pesquisadora teve momentos de conversa com a docente. A docente declara que a dificuldade do aluno frente à Literatura provém de um déficit adquirido na base, no Ensino Fundamental, bem como a cultura não-leitora, visto que a maioria não ler fora do espaço escolar. Segundo ela, como são alunos de 1^a série do Ensino Médio, ainda estão se adaptando à ação de posicionamento nas aulas, de participação oral, de exposição de pensamentos; assim, a docente trabalha em busca dessa desenvoltura por parte do aluno, para que ela perceba a evolução e o rendimento de sua prática. Ela reforça a boa qualidade dos alunos, declara que são bons, mas que precisam de mediação para que a Literatura seja melhor explorada por eles.

Nesse sentido, compreendemos mais uma vez, que a mediação docente é indispensável para que haja uma boa fruição literária. Percebemos momentos desagradáveis como perguntas frequentes sobre o término da aula [“tá perto de acabar essa aula? ”], como também a falta de esforço para responder as atividades, onde a maioria copiou a resposta dos poucos colegas que

¹⁰ Comentário de uma aluna.

haviam refletido as questões e respondido sozinhos o que foi proposto. Além disso, destacamos o cansaço dos alunos, pois as 3 aulas de Literatura foram ministradas em apenas um dia, o que provocou a exaustão da turma na última aula, fato que intensificou a não-participação dos alunos no estudo literário.

Nas aulas do sujeito 3, percebemos um diferencial no comportamento dos alunos, com relação à participação. As observações foram realizadas na 3^a série; a docente segue um roteiro dinâmico, com exposição de vídeo sobre as Vanguardas europeias, tema em estudo, e leitura coletiva com resolução de atividades feitas oralmente. É notório o quanto os alunos se posicionam mais, em comparação ao alunado da 1^a série, porém, ainda é perceptível a parcialidade da turma no tocante ao interesse pela aula.

O que é de mais relevante nesse caso, é que é evidente a evolução do aluno da 1^a a 3^a série. Apesar das limitações com relação ao gosto pela Literatura, na 3^a série, nota-se a maturidade nas falas, nas ideologias, nos perfis expostos. Quando Freire, em sua obra *A importância do ato de ler*, tece comentários sobre o “homem novo” e a “mulher nova”; ele afirma o compromisso de estudar em busca de uma evolução por meio da leitura.

Estudar, como um dever revolucionário, pensar certo, desenvolver a curiosidade diante da realidade a ser melhor conhecida, criar e recriar, criticar com justeza e aceitar as críticas construtivas, combater as atividades antipopulares são características do homem novo e da mulher nova.

É perceptível que a leitura contribui para a evolução, e o docente juntamente com a escola revelam o compromisso de explora-la para esse fim. O que Freire destaca sobre “combater as atividades antipopulares” nos remete à liberdade, um dos elementos constituintes da formação humana que a teoria literária aborda. Sendo a leitura responsável por levar o homem à formação crítica e a ser ativo nas lutas sociais, como menciona Freire, a Literatura se faz presente na disciplina de Língua Portuguesa como um forte instrumento a ser utilizado com esse objetivo.

Em suma, as observações desvelaram alunos resistentes, mas abertos a mudanças; docentes perseverantes, que acreditam em suas mediações para uma boa exploração do texto literário, bem como na capacidade do aluno frente aos desafios propostos. Um alunado pertencente a uma cultura não-leitora, em sua maioria, mas que recebe, por meio do ensino de Literatura, os caminhos a serem seguidos para se alcançar os elementos necessários à formação humana, sugeridos pelos escritos em estudo.

Após o contato direto com as respostas proferidas pelos sujeitos e as observações realizadas em sala, antes do momento da análise dos dados, surgiu no campo da pesquisa a

oportunidade de conversar com uma ex-professora de Literatura, que se encontrava no local de pesquisa, em visita a uma exposição artística que ocorria na escola. Ao explicar à docente sobre a pesquisa que se estava realizando, a pesquisadora obteve relatos pertinentes a serem aqui expostos, pois enriquecerão a nossa reflexão a respeito da utilidade da Literatura para o ser humano.

Como pesquisadora de um estudo qualitativo, foi realizado um registro dessa conversa, por meio também de gravação de áudio, com o intuito de explorar informações que pudessem endossar as discussões propostas neste trabalho. Consideramos os relatos da docente de grande relevância e por isso exporemos aqui alguns trechos e comentários. A docente não é considerada sujeito da pesquisa, haja vista não compor junto com os demais professores o quadro docente de Língua Portuguesa da escola. Como se trata de um estudo de caso, não fugiremos do delineamento proposto pelo método, assim considerando os dados coletados dessa docente como outras notas de campo.

A referida docente, em sua atuação na escola, realizou uma oficina de Literatura intitulada “Oficina do Doidaísmo”. Tendo conhecimento sobre esse trabalho, a pesquisadora sentiu-se instigada a convidá-la para uma conversa informal sobre seu trabalho literário e sua concepção a respeito de toda funcionalidade da Literatura na escola, a nível de complementação dos dados que tinham sido coletados.

A docente atuou durante 13 anos como professora de Língua Portuguesa e Literatura para o Ensino Médio. A oficina foi uma criação da profissional; a docente revelou que o projeto emergiu do seu gosto pelo “brincar” com as palavras. Questionei-a sobre a sua concepção a respeito do que seja Literatura:

A literatura sempre mexeu comigo. Na infância, sabia que se adoecesse ganharia revistinha, assim, ficar de cama me atraía; aos treze anos vivia na biblioteca e já escrevia poesias, e com o passar dos anos adentrei nas crônicas e contos; sempre li e escrevi muito. Minha formação profissional foi consequência desse alinhamento natural com a literatura. A literatura mapeia as vivências como uma lupa, expõe detalhes nas linhas e entrelinhas, nos afoga e traz à tona de uma linha à outra.

Notamos no relato da docente sua intimidade com a Literatura; percebemos que durante toda sua vida teve um contato íntegro com a Literatura. Então, inicialmente pensamos que isso poderia influenciar sua prática docente. Posteriormente, adentramos mais nos questionamentos, a fim de ter uma compreensão mais consistente a respeito dessas deduções.

A pesquisa qualitativa nos permite o processo da circularidade. Isso significa que o pesquisador pode retornar ao que foi dito e analisado, reconstruindo pensamentos e

complementando resultados. Assim como explica Flick (2009, p. 97-98), “a circularidade representa um dos pontos fortes da abordagem qualitativa, uma vez que obriga o pesquisador a refletir permanentemente sobre todo o processo de pesquisa e sobre etapas específicas à luz das outras etapas”.

Diante do que foi declarado, retornamos às declarações dos sujeitos 1 e 3 sobre o envolvimento do professor com a Literatura. O sujeito 1 declarou que partiu dela o interesse pela Literatura; que nos tempos de estudante, tanto da educação básica como superior, não foi despertado em si, o gosto pelos textos literários, declarou que sempre foi muito conteudista em seus momentos com a Literatura. A docente percebeu sua prática literária em sala restrita às teorias, e isso causava desestímulo ao aluno. Então decidiu trazer a Literatura para sua vida, ser uma leitora assídua e tentar repassar esse amor para o aluno. O sujeito 3 relatou que não é um leitor assíduo, mas que acredita na utilidade da Literatura e tenta repassar essa concepção para os alunos, mas percebe a grande rejeição da sala face aos textos explorados na aula.

Nessa direção, temos a compreensão de que ser um professor amante da Literatura facilita a mediação do contato do aluno com o texto para a obtenção de um melhor resultado. Então, a Literatura para a vida vai além dos muros da escola; uma melhor intimidade com o texto, possivelmente, acontece fora do espaço escolar, quando nos deparamos com a realidade frenética do Ensino Médio. Isso já parte da prática docente. Uma melhor mediação ocorre quando o professor tem em si o amor pela Literatura, fato que o sujeito 1 relatou. Vale salientar o que explica Jaécia a respeito da mediação docente no contato do aluno com o texto

Somos esponjas no mundo, ora sugamos energias, ora repelimos com o mesmo vigor. Quando se trata de Literatura, o professor-mediador pode mostrar nuances despercebidas pelo neófito levando-o a analisar as situações por mais de uma ótica; essa vivência educacional é preciosa, porque o professor não se coloca como dono da verdade, ele mostra que há um autor com uma visão de mundo, um personagem, eu-lírico com outra visão, e diversos leitores com suas diversas possibilidades, é fantástico!

Diante do exposto, compreendemos que a docente acredita na mediação que leva o aluno às sendas da reflexão. Na sua oficina do Doidaísmo, segundo ela relatou, o aluno cria, por meio de uma tempestade de palavras pensadas na hora, poesias. A docente declara que muitos alunos depõem posteriormente afirmando terem se descobertos escritores por meio da prática da oficina. Pautada por essa realidade, ela acredita que o aluno pode criar possibilidades de pensamentos e ações, tornando-se autores, recriadores, protagonistas da expressão, da arte literária.

Para ela, está aí a função da mediação docente, fazer o aluno sentir a força literária em sua vida quando se posicionam como sujeitos ativos nesse universo fantástico. A pesquisadora questionou sobre a relevância da Literatura na vida do aluno, ela respondeu que “a arte dá cores vivas aos contextos; dessa forma sentimos uma ‘superexcitação’ diante das palavras que ganham uma dose a mais de vivência humana. Assim, o indivíduo (aluno/leitor), diante do espetacular, se volta para a reflexão”.

Nesse sentido, colocar o aluno como ser pensante e criador pode melhorar a visão da Literatura em sua utilidade para a vida. A oficina do Doidaísmo permite ao aluno ser autor da Literatura, construtor de significados e expressões diversas. O livro didático, como foi relatado pelos sujeitos da pesquisa, na maioria das vezes torna latente essa condição de criação, de autonomia, de intimidade com o texto, pois o que predomina nas aulas é a sistematização teórica dos conteúdos.

Podemos nos questionar: essa boa fruição literária exposta é fruto de uma atividade realizada longe do livro didático? Ou é fruto da mediação de uma professora amante da Literatura desde criança? A concepção positiva dessa docente sobre a funcionalidade da Literatura na escola é pautada na sua visão individual, pessoal e íntima com a Literatura? Ou realmente se pode ver em sala a beleza e força literária que contaminam o homem transformando-o? Tais considerações sugerem pesquisas posteriores a respeito de todos esses questionamentos, tendo em vista o levante do conflito de ideias sobre o real efeito literário quando nos deparamos com a Literatura norteada pelo livro didático e a Literatura explorada de maneira livre, como na oficina do Doidaísmo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo a fechar, por hora, a discussão sobre a Literatura difusa à prática humana, é pertinente ressaltarmos o nosso objetivo geral como ponto de partida para nossas últimas considerações: Investigar a percepção docente sobre elementos constituintes da formação humana presentes no processo de ensino de Literatura no Ensino Médio. Uma vez que propomos identificar na prática o que pauta a teoria, seguimos na direção de, dialeticamente, reformular o que foi proferido pelo viés das ações reais atuais.

Revisitar a teoria com dados que colhemos na prática permite ao pesquisador a ressignificação, a inovação, a sugestão, o ressurgir do novo sentido. Uma vez que a teoria, depois de pensada, é escrita e não mais revisitada, ela se torna inerte, inútil ao homem situado em uma realidade que não coaduna com uma teoria que há tempos foi formulada, pautada em um cenário que não mais existe.

Teoricamente, a Literatura é fonte de competências que alimentam a formação humana. A reflexão, formação crítica e liberdade são elementos alcançados pela leitura de um texto literário, segundo teóricos como Cândido e Sartre, mencionados durante nosso estudo. Entretanto, percebemos que a atual situação do jovem, em sua vivência com a Literatura, diverge do encanto transcorrido nesta teoria. Esse romantismo teórico se torna implícito desde o espaço acadêmico, na formação dos docentes. Pelo que se observou nas falas dos sujeitos entrevistados, as aulas de Literatura na academia também desaguavam no conteudismo e resolução de atividades, fato que os privava do alcance das dimensões crítica e reflexiva, por exemplo.

Respaldados por essas declarações, levantamos outra possibilidade de investigação: um estudo com docentes universitários que busque a compreensão do sentido atribuído à Literatura nas aulas dentro da academia, no curso de Letras. Por que essa Literatura já se distancia do que revela a teoria desde as aulas na universidade? O que dizer sobre a controvérsia de ministrar aulas de Literatura de maneira puramente tradicional, falando de teorias que defendem a Literatura para além do conteudismo, que caminha para a reflexão, formação crítica e leitura do mundo?

Ser pesquisador na linha de análise ao Processo de Ensino e Aprendizagem nos oportuniza questionar as nuances existentes neste processo que envolve o homem em formação e um formador que carrega em si a responsabilidade de mediar essa construção.

Nesta perspectiva, compreendemos esta pesquisa como sendo um caminho aberto ao retorno contínuo, onde inúmeras são as possibilidades de refletir, reformular, discutir e expor

os significados que emergem durante esse percurso. Realçamos, também, o papel da escola e do docente como agentes do saber, da transformação humana e social. Compreendemos que mesmo diante da resistência do aluno, o docente busca adentrar essa solidez com os conhecimentos necessários à evolução; que esse aluno, mesmo sólido, se deixa ser permeado pelo que o professor tem a oferecer. Que vejamos a escola com um espaço de reconstrução e o professor como uma peça primordial na formação do aluno enquanto homem livre.

Que a Literatura seja considerada ponte para a evolução humana, mas que seja avaliada em um contexto, assim desvelando o nível de veracidade da teoria literária no tocante à ação humana. É importante ressaltar, enquanto pesquisadora, o valor do nosso trabalho, pelo fato de questionarmos a importância que estar sendo atribuída a Literatura, quando, teoricamente, sabemos que ela é fonte de contribuições para a formação humana. Que a leitura literária seja consideravelmente a porta para o saber e a evolução.

Que o ensino seja sempre reavaliado. Quando o docente avalia sua prática, ele se põe em condição de professor reflexivo, fato que oportuniza o levante dos entraves existentes no processo de ensino e aprendizagem. Por fim, que a pesquisa seja infindável, pois o ato da investigação, do questionamento, da busca por respostas, nos permite repensar o que foi feito, aprofundar o nosso olhar para o existente, e assim temos a permissão de descobrir, afirmar, desconstruir, recriar e se surpreender com o universo que a pesquisa nos desvela.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Gramática contextualizada:** limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola, 2014.
- ASSIS, Machado. **Pai contra mãe.** Relíquias de casa velha. Rio de Janeiro: H. Garnier, 1906. p. 659-667.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BECHARA, Evanildo (org.). **Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras:** língua portuguesa. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base/ Ensino Médio. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017a, Seção 1, p. 146.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- _____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional:** Lei no 9.394/1996. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017b.
- _____. Ministério da Educação. **Exame Nacional do Ensino Médio:** prova de linguagens, códigos e suas tecnologias e redação; prova de ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: INEP, 2018.
- _____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. v. 1.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais:** apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.** 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2018.
- CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 81-90, 1999. Disponível em: <<https://goo.gl/ovvgv6>>. Acesso em: 9 mar. 2016.
- _____. **Formação da literatura brasileira:** momentos decisivos. 6. ed. Belo Horizonte. Editora Itatiaia, 2000.
- _____. **Jornal da biblioteca pública do Paraná.** Disponível em: <<http://www.candido.bpp.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=688>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

- _____. **O direito à literatura.** São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- _____. **Vários Escritos.** 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens.** Volume único. São Paulo: Atual Editora, 2013.
- CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo: Editora Ática, 2000.
- CORREA, Rômulo Ferreira; MATOS, José Cláudio. O crescimento da liberdade como fim educacional: a relação entre o pensamento reflexivo e a liberdade na obra de John Dewey. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 11-30, jan./abr. 2014.
- CORTELLA, Mário Sérgio. Além do ano letivo. **Revista Educação**, n. 248, dez. 2001. Disponível em: <ch1tp://Jwww2.uol.com.br/faprenditinh..Revistaslrevisla_educacao>. Acesso em: 21 nov. 2019.
- CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- DEWEY, John. **Como pensamos:** como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. Trad. Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.
- _____. **Liberalismo, liberdade e cultura.** Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1970.
- _____. **Vida e educação.** Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1967.
- FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil.** 4. ed. Instituto Pró-livro. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e Prática docente.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- _____. Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969.
- _____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GEORGEN, P.; LOMBARDI, C. L. **Ética e Educação:** reflexões filosóficas e históricas. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. Cap. 2.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia.** Trad. Artur Morão. 1. ed. Rio de Janeiro: Edições 70, 2000.

IBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores.** Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Editora Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Editora Ática, 1993.

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. Tradução de Maria Carmem Silveira Barbosa e Susana Beatriz Fernandes. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

_____. **La experiencia de la lectura:** Estudios sobre literatura y formación. México: FCE, 2003.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, Universidade de Barcelona-Espanha, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** Campinas: Alínea, 2005.

_____. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2017.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** 9. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

MERLEAU-PONTY, M. **A dúvida de Cézanne.** São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os pensadores).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2008.

PINTO, F. N. P.; MELO, M. A. (org.). **Panorama contemporâneo das pesquisas em ensino da Literatura**. Campina Grande-PB: EDUFCG, 2016.

SACRISTÁN, J. Ginemo; GOMÉZ, A. I. Peréz. **Compreender e transformar o ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTANA, Leyla Menezes; LUCINI, Marizete. Tessitura do conceito de liberdade nas teorias educacionais de John Dewey e Paulo Freire. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe. v. 11, p. 305-318, dez. 2018.

SANTOS, Roberto Vantan dos. Abordagens do processo de Ensino e Aprendizagem. **Integração**, v. 11, n. 40, p. 19-31, 2005. Disponível em: <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/177895/mod_resource/content/1/Texto%20Proc%20ens-aprend.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

SARTRE, J. P. **Que é a literatura**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **O Existencialismo é um Humanismo**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SETTE, Graça *et al.* **Português**: trilhas e tramas. 2. ed. São Paulo: Leya, 2016. v. 3.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. **Educação e Pesquisa**, v. 32, Universidade de São Paulo, p. 619-634, set./dez. 2006.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUZA, João Francisco de. Prática pedagógica e Formação de professores. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (org.). **Prática pedagógica e Formação de professores**. Recife: Universitária da UFPE, 2009.

TARDIF, M.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TEIXEIRA, A. A pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. **Vida e educação**. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971. p.13-41.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VERÍSSIMO, José. **História da Literatura Brasileira.** Rio de Janeiro, 1915.

WESTBROOK, R. B. *et al.* (org.). **John Dewey.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ZILBERMAN, Regina. **Teoria da literatura I.** 2. ed. Curitiba-PR: IESDE Brasil, 2012.

_____. **A leitura e o ensino da literatura.** Curitiba: IBPEX, 2012.

_____. **O papel da literatura na escola.** Via Atlântica, n. 14, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>>. Acesso em: 18 out. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Orientação para o (a) professor (a))

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

O (A) Sr (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: “**Literatura no Ensino Médio: a percepção docente sobre elementos constituintes da formação humana**”, da mestrandra **Flávia Mayara Félix Dantas**, aluna regularmente matriculada (nº de matrícula 20181013876) no Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da professora **Dra. Tânia Rodrigues Palhano**.

O presente estudo tem por objetivo geral investigar a percepção docente sobre elementos constituintes da formação humana presentes no processo de ensino de Literatura no Ensino Médio e como objetivos específicos analisar a importância atribuída à Literatura pelo docente; investigar as estratégias de mediação docente para as aulas de Literatura; identificar a presença ou ausência das contribuições da Literatura para a formação humana no ensino; analisar como categorias os elementos emergidos do estudo teórico e do campo empírico: experiência (formação crítica, reflexão, liberdade), mediação docente e cultura leitora.

Os benefícios previstos na realização desta pesquisa são inerentes à construção de conhecimento, à ampliação do olhar sobre o ensino da Literatura que possivelmente esta pesquisa poderá suscitar. Além disso, teremos conhecimento da maneira que a Literatura permeia as salas de aula no contato com o indivíduo, fato que desvela uma nova informação ao âmbito científico da Educação.

Desta forma, solicitamos sua colaboração como participante direto da pesquisa, como alvo de entrevistas e observações. Solicitamos ainda sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicá-los em revista científica. Enfatizamos que, por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Esclarecemos ainda que esta pesquisa não oferece riscos para sua saúde física e mental, muito embora possa, como todo projeto que envolve seres humanos, causar algum desconforto não previsível. A pesquisadora estará à disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Em caso de concordância com o exposto, solicitamos que assine o presente termo, como forma de declarar: que foi devidamente esclarecido/a, consente a participar da pesquisa, autoriza a publicação da mesma e está ciente que receberá uma cópia deste documento.

Atenciosamente

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do participante

Contato da Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, por favor ligar para a pesquisadora Flávia Mayara Félix Dantas – (84) 99676-

1727. Email: finha_flavinha@hotmail.com.

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB- (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com.

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Descrição do perfil profissional dos docentes: Idade, gênero, formação profissional, instituição de formação, tempo de formação, motivos da escolha do curso, tempo de atuação, carga horária de trabalho.

Eixo: Literatura

1. O que você entende por **Literatura**?
2. Qual a importância da Literatura na vida e formação dos alunos?
3. Em toda sua trajetória, de formação profissional e pessoal, como ocorreu e ocorre seu envolvimento com a **Literatura**?
4. Na sua opinião, qual o motivo de integrar a **Literatura** na disciplina de Língua Portuguesa?
5. No contato dos alunos com a Literatura, você consegue perceber sentidos que transponham o ato que demonstre alguma experiência com relação à realidade e compreensão do mundo?
6. No momento da prática literária em sala, você consegue identificar indícios de que a Literatura permite ao aluno a reflexão, contribui para sua formação crítica, para a liberdade e alguma (s) outra (s) experiência (s)?

Eixo: Ensino de Literatura

1. Em sua prática docente, a **Literatura** é priorizada entre os conteúdos de Língua Portuguesa? Com qual frequência os alunos vivenciam o estudo literário?
2. Como é planejado seu percurso metodológico para levar a Literatura ao aluno? O que norteia sua prática? Como é feita a escolha dos textos e atividades? E qual o foco das atividades?
3. Em sua prática, qual (is) objetivo (s) se tenta alcançar no trabalho com a Literatura em sala?
4. Descreva a experiência dos alunos na aula de **Literatura** em seu momento com o texto em sala de aula.
5. Você consegue perceber alguma mudança no aluno, após ter passado por aulas de Literatura? Qual tipo de experiência os alunos vivenciam?

ANEXOS**ANEXO A- CERTIDÃO DE APROVAÇÃO DO COLEGIADO PELO PPGE**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**C E R T I D Á O**

Certificamos, para os devidos fins, que foi aprovada “AD REFERENDUM” do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação, o Projeto de Pesquisa da mestrand(a) **FLÁVIA MAYARA FELIX DANTAS** matrícula 20181013876, intitulado “**LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE ELEMENTOS CONSTITUINTES DA FORMAÇÃO HUMANA**” a ser encaminhado ao comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

João Pessoa, 06 de fevereiro de 2019

*Maria Eulina Pessoa de Carvalho**Maria Eulina Pessoa de Carvalho**Coordenadora/PPGE**Matrícula 3330199*

**ANEXO B- CARTA DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE.**



GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA - SEEC

Centro adm do estado - Av. Sen. Salgado Filho, s/n

Lagoa Nova, Natal - RN, 59064-901

Declaro para os devidos fins de direito, como diretor desta instituição: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada **Literatura no Ensino Médio: a percepção docente sobre elementos constituintes da formação humana**, a ser realizada em uma escola de Ensino Médio, pertencente a esta secretaria, cujo nome da instituição não será revelado na pesquisa, sob responsabilidade da pesquisadora **Flávia Mayara Félix Dantas**, mestrandona Universidade Federal da Paraíba, matrícula nº 20181013876, orientada pela Professora **Dra. Tânia Rodrigues Palhano**.

Esta Instituição está ciente de suas corresponsabilidades como Instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares, como também, no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Natal-RN, 31 de dezembro de 2018

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Mônica Maria Guimarães".

Mônica Maria Guimarães
Secretária Adjunta da Educação
e da Cultura

Assinatura e carimbo do responsável institucional