

# LINGUASAGEM

## “A LITERATURA ME ACUAVA OU O PROFESSOR ME ACUAVA?”: PERCEPÇÕES DE LICENCIANDOS EM LETRAS SOBRE SUAS AULAS DE LITERATURA

Andressa Jove GODOY<sup>1</sup>  
Fernando Stanzione GALIZIA<sup>2</sup>

### RESUMO

O artigo apresenta parte de uma pesquisa qualitativa multicasos realizada junto a alunos de um curso de licenciatura em letras que teve como objetivo verificar os impactos dos modelos de ensino de literatura durante o percurso formativo na universidade e na educação básica e as concepções de ensino de licenciandos em letras. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com concluintes do referido curso nas quais eles puderam relatar e refletir sobre suas experiências nas aulas de literatura no que se refere à dinâmica das aulas, o conteúdo abordado, o material didático utilizado, as formas de avaliação e a função do ensino. A análise dos dados foi realizada à luz dos conceitos de PAULINO e COSSON (2009) e LEAHY-DIOS (2004) sobre os modelos de aula de literatura historiográfico e letramento literário e dos conceitos de MIZUKAMI (1986) sobre abordagens tradicional e sociocultural. Neste texto, são apresentadas e analisadas as percepções dos participantes acerca das aulas de literatura pertencentes ao curso de licenciatura em letras de forma a traçar, com base no referencial teórico apresentado, um quadro sobre os modelos de aula que são adotados nesse curso de formação de professores de literatura.

**Palavras-chave:** Modelos de ensino de literatura; Abordagens de ensino; Didática da literatura; Licenciatura em Letras.

### ABSTRACT

This article presents part of a multicase qualitative research conducted with students of a degree course in letters. This research aimed to verify the impacts of literature teaching models during the formative pathway in university and basic education of

<sup>1</sup>Universidade de Aveiro (UA), Aveiro, Portugal. Estudante de Mestrado em Estudos Editoriais – e-mail: [andressa.godoy@ua.pt](mailto:andressa.godoy@ua.pt).

<sup>2</sup>Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, Brasil. Doutor em Educação pela UFSCar – e-mail: [fernandogalizia@gmail.com](mailto:fernandogalizia@gmail.com).

letter undergraduates and their conceptions about literature teaching. For this, letter undergraduates was invited to participate of semi-structured interviews. In those interviews, they could report and reflect on their experiences in literature classes regarding the dynamics of the classes, the content addressed, the didactic material used, the forms of assessment and the teaching function. Data analysis was realized considering the concepts of PAULINO and COSSON (2009) and LEAHY-DIOS (2004) of the historiographic literature and literary literacy class models and the concepts of MIZUKAMI (1986) of traditional and sociocultural teaching approaches. In this text, the participants' perceptions about the literature classes of the undergraduate degree course in letters are presented and analyzed in order to draw, based on the theoretical framework presented, an overview scenario about the teaching models that are adopted in this course of literature teacher education.

**Keywords:** Literature teaching models; Teaching Approaches; Literature Didactics; Letters Graduation Course.

## Introdução

Este artigo traz um recorte de pesquisa qualitativa realizada junto a alunos do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de São Carlos. O objetivo geral do estudo foi investigar os impactos dos modelos de ensino de literatura durante o percurso formativo na universidade e na educação básica e as concepções de ensino de licenciandos em letras, o qual foi desdobrado em três objetivos específicos, nomeadamente, “verificar quais modelos de ensino de literatura os licenciandos tiveram na educação básica”; “verificar quais modelos de ensino de literatura os licenciandos tiveram na educação superior”; e “verificar quais concepções de ensino de literatura os licenciandos possuem atualmente” (GODOY, 2019).

Para contemplação desses objetivos propostos, foi realizado um estudo multicase com dois alunos do referido curso. Os critérios de seleção desses participantes foram: a fase do curso, já que deveriam estar em período de conclusão da sua formação em Licenciatura em Letras, e sua experiência profissional, uma vez que, no convite, foi especificado o interesse da pesquisa em contar com um participante atuante como professor de literatura, e outro, não atuante. Após a escolha dos participantes, foi possível realizar os processos de construção de dados, que se deu a partir da realização de entrevistas semiestruturadas, as quais foram gravadas, categorizadas e analisadas<sup>3</sup>. Nessas entrevistas, foram abordadas questões que permitiram à pesquisadora verificar quais modelos de ensino de literatura os licenciandos tiveram na educação básica; quais modelos de ensino de literatura guiaram

<sup>3</sup> Esta pesquisa cumpre as normas éticas em pesquisa e foi aprovada pelo Comitê de Ética da instituição de ensino na qual foi realizada.

as aulas no ensino superior; e também quais concepções de ensino de literatura os alunos possuíam com a imanência do fim de sua formação inicial como professores de línguas.

Neste texto, a análise se concentrará nas aulas de literatura do curso de graduação em licenciatura em letras que ambos os participantes relataram nas entrevistas, procurando refletir sobre os modelos e paradigmas nos quais essas aulas se amparam. Para isso, o artigo foi estruturado de forma que, em um primeiro momento, seja demonstrado uma análise dos modelos de ensino (de literatura) a partir de discursos de Leahy-Dios (2004), Mizukami (1986) e Paulino e Cosson (2009). Após isso, são abordadas as percepções descritas pelos alunos sobre suas aulas de literatura no curso de licenciatura em letras e as respectivas análises sobre os modelos em que elas se enquadram de acordo com as teorias de embasamento. Por fim, nas considerações finais, serão demonstradas as relações e as conclusões as quais foram elaboradas assente à pesquisa no que diz respeito às aulas de literatura do ensino superior.

### **Como a literatura é ensinada? Como poderia ser?**

As investigações brasileiras sobre o ensino da literatura na educação básica são amplamente debatidas, teorizadas e propagadas por nomes como Márcia Abreu, Rildo Cosson, Marisa Lajolo e Regina Zilberman. Em alguns de seus trabalhos, esses autores refletem a didática da literatura e o letramento literário, apontando unanimemente para aspectos como a necessidade da formação de leitores críticos e competentes nas escolas. Além disso, indicam também em uníssono que, para isso acontecer, é indispensável que haja mudanças nos modelos de aula de literatura em vigor de forma mais comum nas salas de aula brasileiras. Sugerem, portanto, em consonância com o letramento literário, uma inversão do que vem sendo feito com mais frequência na atualidade, ou seja, propõem que o ideal seria o uso primário do texto literário nas aulas de literatura em relação à prática do ensino da historiografia literária.

As discrepâncias entre o modelo de aula de literatura que os teóricos indicam como sendo o mais satisfatório e o modelo que é amplamente adotado na maioria das escolas do Brasil se dá fundamentalmente pela diferença de enfoque dado por cada um dos modelos. Segundo Cyana Leahy-Dios, os processos de ensino e de aprendizagem da literatura e da leitura literária como disciplina curricular são sustentados “por um triângulo interdisciplinar composto da combinação assimétrica de estudos da língua,

estudos culturais e estudos sociais” (2004<sup>4</sup>). A autora aponta para a variabilidade do enfoque dado a cada um dos vértices desse triângulo a depender da ideologia dominante, que, conseqüentemente, mudará a abordagem escolar da literatura, tanto em aspectos socioculturais, quanto político-pedagógicos (Id. Ibid., p. XXV). Ela ainda sustenta que, no Brasil, esse triângulo interdisciplinar que rege a educação literária “tem seu ápice oscilante entre a ênfase acrítica ao saber historiográfico e ao treinamento linguístico”, concluindo, portanto, que a “literatura como expressão artística da cultura do povo e da nação brasileira é o aspecto ignorado do triângulo” (Id. Ibid., p. 183).

Essa afirmação é consequência da percepção e da análise da autora ao constatar que no Brasil há a adoção de um modelo de ensino chamado historiográfico, que é amparado pelo “paradigma positivista calcado na historiografia literária, privilegiando uma objetividade pseudocientífica” (LEAHY-DIOS, 2004, p. XXI).

Graça Paulino e Rildo Cosson (2009, p. 70-1) endossam a crítica ao modelo de aula de literatura majoritariamente vigente no Brasil ao condenarem o que chamam de “biografismo” e “historicismo monumentalista”, que dão tons de “elitismo cultural de fachada, de almanaque, em que o conhecimento é aprendido sem integrar-se às vidas dos alunos enquanto sujeitos” ao ensino escolar da literatura. Some a essa abordagem instrumentalista da literatura ao modelo consagrado de bom aluno, repetidor, “cuja competência mais valorizada é dizer aquilo que o livro didático ou o professor já disse” (Id. Ibid., p. 71) e a sobreposição da obrigatoriedade escolar à fruição literária (Id. Ibid., p. 73), e é possível visualizar uma disciplina escolar que responde a interesses utilitários, objetivos e pseudocientíficos, pouco ligados a vida real e a fatos atuais (LEAHY-DIOS, 2004, p. 173-4) facilmente mensuráveis (Id. Ibid., p. XXIV) em provas e testes “através de períodos, datas, nomes e características” (Id. Ibid., p. 37).

A escola, como “elemento de transformação” e como “prática de liberdade” conforme conceituada por Regina Zilberman (2009, p. 26), não pode ser aceita como um local de práticas de “transmissão rígida do saber e da cultura” ou de “despejar de relatos ou fatos sobre o educando” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 168), principalmente no que tange ao ensino de habilidades que o capacite para a leitura literária, tendo em vista que “a conquista da habilidade de ler é simultaneamente o primeiro passo na direção da liberdade” (ZILBERMAN, 2009, p. 27).

---

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

Por isso, os atuais modos de se ensinar e se aprender literatura devem ser revistos de forma que o poder entre docentes e discentes sejam compartilhados “democraticamente na busca de interpretações significativas do artefato literário, oferecendo leituras variadas e de real significado multicultural” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 169) e fortalecendo a “construção problematizada de um saber literário-pedagógico” a partir do contato do conhecimento de professor e aluno (Id. Ibid., p. 177), evitando que as únicas vozes consideradas em aula de literatura sejam o do “mestre” e o do livro didático, responsáveis por influenciar a compreensão do aluno (Id. Ibid., p. XXXII).

Uma proposta de nova abordagem que contempla esses objetivos do ensino da literatura é o letramento literário, definido por Paulino e Cosson (2009, p. 67) “como o processo de apropriação da literatura enquanto construção de sentidos”. Os autores argumentam que a adoção dessa perspectiva pressupõe que a aprendizagem de literatura seja vista “como um estado permanente de transformação, uma ação continuada” e não uma habilidade adquirida ou conhecimento mensurável, que não tem início nem fim na escola e que tem caráter subjetivo, uma vez que acontece por meio da incorporação e transformação por parte do aluno daquilo que é recebido com a intenção de construir sentidos (Id. Ibid., p. 67-8, grifos do autor). Ainda segundo os teóricos, esse processo de apropriação da literatura se daria por meio de “dois grandes procedimentos”, inerentes um ao outro: a interação verbal intensa demandada pela literatura e o “(re)conhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo” pela experimentação literária (Id. Ibid., p. 60-70).

Dessa forma, espera-se que a educação literária seja constituída de forma relevante com “objetivos, métodos e formas de avaliação coerentes com o processo de construção de conhecimento, utilizando a leitura, análise e interpretação do literário como meio de educar cidadãos” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 7) e assim possa “oferecer meios de resistência às tendências desenraizadoras consequentes à domesticação acrítica, dando voz àqueles que foram silenciados na criação e desenvolvimento das culturas sociais” (Id. Ibid., p. 176).

A partir do defendido pelos teóricos analisados por esta pesquisa, portanto, é possível inferir que, a educação literária atual, sob os moldes do ensino historiográfico, tem contornos que a aloca em um modelo de abordagem tradicional, segundo a concepção proposta por Maria da Graça Nicoletti Mizukami (1986), e é utilizada e vêm sendo consolidada no Brasil desde pelo menos os anos de governo ditatorial militar (LEAHY-DIOS, 2004, p. X). Os referidos autores, mesmo com suas dissonâncias,

propõem em coro que os modelos de aula de literatura devem ser transformados de forma que respeitem as premissas do letramento literário, considerando, em primazia, o sujeito e sua relação com o mundo, o que o aproxima da abordagem sociocultural, ainda de acordo com a teorização da mesma autora (MIZUKAMI, 1986).

Segundo Mizukami (1986), a abordagem tradicional objetiva à condução do aluno “até o contato com as grandes realizações da humanidade” e enfatiza “os modelos” (Ibid., p. 14), centrando o ensino no professor, no programa e na disciplina, colocando, assim, o aluno na posição inferior em relação ao docente de “receptor passivo, até que, repleto das informações necessárias, pode[rá] repeti-las a outros que ainda não as possuam” (Ibid., p. 8-9). Nesse modelo de educação bancária, teorizada por Paulo Freire, a inteligência é vista como a capacidade de “acumular/armazenar informação” (Ibid., p. 10) e são usadas provas e testes para hierarquizar aqueles que detêm essa informação daqueles que as não detêm. O ensino, visto como produto pela abordagem, se vale da transmissão de conhecimentos, majoritariamente em aulas expositivas, ignorando aspectos individuais e focados no passado estático. Ele pode apenas ser realizado em contexto escolar, a partir da intervenção do docente, e apresenta motivação única e exclusivamente escolar.

Já a abordagem sociocultural centra-se em sujeitos “concretos, situados no tempo e no espaço, inseridos num contexto sócio-econômico-cultural, político, enfim, num contexto histórico” (MIZUKAMI, 1986, p. 86), que, a partir de sua participação “na sociedade, na cultura, na história” constrói sua conscientização à medida que desmistifica a realidade (Ibid., p. 88). Essa conscientização, objetivo do processo educacional sociocultural, está intimamente ligada ao conceito de conhecimento adotado pela abordagem, que deve ser construído subjetivamente por cada indivíduo, a partir de sua relação com seu contexto, na escola e também fora dela, numa aprendizagem que já não é mais vista como produto, mas com foco no processo. Tendo em vista que cada indivíduo é sujeito de sua própria aprendizagem, a relação de professor e aluno não se mantém hierarquizada, mas ambas as vozes são postas em igualdade em sala de aula de modo a conceituar um processo de ensino customizado por e para cada aluno, que atenda seus interesses e necessidades e esteja relacionado à sua realidade.

Considerando, portanto, que existem duas possibilidades teóricas de modelos de aulas de literatura, com pressupostos e práticas particulares, nomeadamente a historiográfica, vinculada à abordagem tradicional; e o letramento literário, vinculado à

abordagem sociocultural, a pesquisa estabeleceu, portanto, parâmetros para a análise dos relatos dos participantes sobre suas aulas de literatura no ensino superior, os quais serão demonstrados e analisados no tópico seguinte.

### **O que dizem os licenciandos sobre as aulas de literatura do curso de licenciatura em letras**

Na pesquisa, foram entrevistados dois alunos concluintes do curso de licenciatura em letras, José Carlos, professor de literatura atuante; e Marcos<sup>5</sup>, que nunca lecionou fora de contextos formativos previsto no curso de licenciatura, como o estágio curricular supervisionado. Nessas entrevistas, os participantes foram incentivados a responder às perguntas ou construir seus relatos por meio da materialização e justificação de suas percepções através de narrativas de memórias das aulas de literatura do ensino superior<sup>6</sup>. As percepções dos alunos relacionadas às aulas que tiveram contato durante a formação universitária foram organizadas em segmentos considerados pela pesquisa como itens definidores e demonstradores de modelos de aula de literatura, que são, nomeadamente, a dinâmica de aula; o conteúdo abordado; o material utilizado; a avaliação empregada; e a função do ensino. Os dados e as análises respectivas a cada uma dessas categorias serão apresentados seguidamente.

### **O que dizem sobre a dinâmica de aula**

Quando falam das dinâmicas de aula com as quais tiveram contato durante o curso de letras, José Carlos e Marcos<sup>7</sup> descrevem um cenário bastante parecido, já que ambos retrataram aulas nas quais o professor foi colocado no papel de orador principal e centro catalisador da aula. No entanto, a despeito da homogeneidade na descrição, os participantes apresentaram julgamentos bastante distintos sobre esse modelo de aula. Enquanto José Carlos demonstrou, na maioria de suas falas, gostar da forma como as

<sup>5</sup>Pseudônimos escolhidos pelos participantes com a finalidade de preservar suas identidades.

<sup>6</sup>Considerando que a pesquisa tem objetivos de circulação, optou-se pela retirada integral (até mesmo das iniciais) de nomes de professores e colegas citados durante a entrevista com a finalidade de evitar que os referenciados ou os entrevistados fossem identificados.

<sup>7</sup>Os trechos das entrevistas utilizados no corpo do texto foram retextualizados a partir de suas transcrições originais para garantir maior fluidez de leitura. Para tanto, foram retiradas pausas, repetições e quaisquer outros elementos próprios da prosódia que dificultariam a leitura. As falas originais dos entrevistados foram mantidas, inclusive os deslocamentos de registro linguístico.

aulas foram conduzidas, Marcos emitiu muitas opiniões e sentimentos negativos enquanto refletia sobre suas experiências em boa parte das disciplinas.

É possível identificar, pelas descrições de José Carlos, um modelo de aula configurado pela centralidade atribuída ao professor, veemente reafirmada pelo participante, característica correspondente às premissas da Abordagem Tradicional (MIZUKAMI, 1986) e, por consequência, como já explorado neste artigo, ao modelo historiográfico de ensino de literatura:

Eu prefiro que o professor venha e fale: “olha, a dinâmica é essa, eu vou falar tudo o que eu sei, vocês podem fazer perguntas, fiquem à vontade” e isso se torna uma conversa, torna-se um debate quando tem que acontecer. [...] Um professor, ele senta, ou ele fica em pé, tanto faz, como ele quiser, mas ele abre a boca e ele me ensina, me mostra, ele compartilha o que ele sabe sobre aquele tema, sobre aquele assunto. [...] eu gosto que o professor, por estar na cadeira que ele ocupa, eu confio muito nele, eu acho que eu gosto muito de ouvi-los, de entender tudo o que ele está falando, de anotar... Essa é a minha dinâmica, sempre foi minha dinâmica de estudo e tudo o mais. Eu gosto de ouvi-los falar, porque eu acredito também que eu esteja ali para isso e, claro, ter a oportunidade de falar, mas depois disso [fala do professor] [...] O professor é muito importante nessa questão da universidade... eu acho que parte primeiro do professor (José Carlos).

Como dito anteriormente, percebe-se pelo excerto que José Carlos indica preferir aulas pautadas no modelo historiográfico e na abordagem tradicional. As características e comportamentos que, segundo José Carlos, fazem com que ele goste de um professor de literatura ganham corpo na descrição de seu professor preferido, como é possível verificar no trecho subsequente. No entanto, uma de suas declarações gera curiosidade, pois, a despeito da declarada recusa às aulas participativas, vista anteriormente, José Carlos pontua como aspectos positivos da aula desse professor os momentos reservados para debates, conversa e risadas:

[...] ele normalmente faz uma introdução e logo em seguida já vai para o texto. [...] É uma troca de energias: ele tem vontade que eu leia e aprenda o que ele tá querendo e eu tenho vontade de aprender o que ele quer me ensinar e tenho vontade de ler o que ele tá me indicando. [...] [As aulas eram] divertidíssimas! Era uma aula que você podia aprender, debater, conversar, dar risada e sobretudo observar pontos dentro de um texto que você nunca observaria sozinho ou que você nunca observaria em qualquer outro lugar (José Carlos).

No entanto, mesmo que esse professor desenvolva aulas bastante semelhantes às descrições genéricas de José Carlos, ele é destacado como preferido pelo licenciando por ser capaz de tornar os momentos em sala de aula divertidos e interativos. Dessa forma, é possível supor que, apesar do participante ter elegido como modelo de aula de literatura preferida a historiográfica, gosta particularmente da leveza e caráter participativo comuns em aulas fundamentadas pelo modelo do letramento literário.

Já nas narrativas de Marcos relativas às dinâmicas de aula é interessante notar, para além do posicionamento diferente ao do colega, que, de todas as formas de condução de aula enumeradas por ele, nenhuma menciona professores que partem da leitura dos próprios textos literários:

Tinham professores que sentavam e ficavam divagando, divagando, divagando em cima de um não sei o quê, têm professores que fazem um panorama geral: “a gente vai sair daqui para chegar ali, tem todo esse contexto histórico que eu tô falando para vocês, a gente vai se aprofundar nos textos” e tem os que se apoiam puramente nas teorias literárias. [...] Os professores têm conhecimentos muito aprofundados sobre as temáticas da sua área e aí, quando eles estão dentro dessa área, eles acabam ficando meio tendenciosos às leituras e nos lapidando para uma leitura muito específica. Eu não acho que é proveitoso, eu acho que a literatura fica extremamente limitada à visão do professor que eu estou tendo aula, quando na verdade não deveria ser. Deveria haver as possibilidades de leitura [...] A interpretação aqui [licenciatura em letras] ocorre bem mais, mas ainda assim ela é influenciada pela leitura de seu professor. [...] A gente fica numa literatura que é a visão do professor, como ele vê aquela literatura (Marcos).

Essa fala de Marcos pode indicar que a literatura *per se* teve sua presença reduzida e foram substituídas por objetos de ensino e aprendizagem circundantes à literatura (PAULINO; COSSON, 2009), prática própria das aulas de literatura de modelo historiográfico.

O caráter historiográfico e tradicional das aulas ainda é endossado pela sujeição de leituras e interpretações dos alunos àquelas dos professores, como denunciado explicitamente por Marcos e indicado por José Carlos quando aponta a centralidade e a legitimidade concedida à fala dos ministrantes das aulas. O cerceamento da liberdade interpretativa, característica de um modelo de aula de literatura centralizado no professor, dificulta a concretização das aulas de literatura como momentos em que o indivíduo se apropria do texto literário para a construção de

sentidos, processo que Paulino e Cosson (2009) defendem ser a definição do letramento literário.

Além disso, o protagonismo exercido pelos professores e a tratativa elitista dada à literatura foram para Marcos motivação para sua sensação de acuoamento nas aulas de literatura da licenciatura em letras, como é possível notar no discurso seguinte:

Uma aula que só um professor fala por duas horas de forma corrida para todo mundo, olhando para o teto, eu não acho proveitoso. Me parecia uma divagação, não me parecia uma aula. Aula para mim exige engajamento dos dois lados, do meu lado e do lado do professor. [...] eu me sentia mal porque eu me achava um burro, porque eu não conseguia ler, eu não sabia o que eu estava lendo, meu nível de leitura era muito baixo, quando na verdade acho que faltou muita didática nesse sentido. **Eu me sentia acuado, a literatura me acuava... ou o professor me acuava?** Eu não sei, eu só sei que me acuavam. [...] A literatura era colocada tão num pedestal que eu não conseguia. Ela soava tão inalcançável para mim, que, por exemplo, eu não abria a boca de maneira alguma porque eu tinha certeza que eu ia ser massacrado. [...] A literatura se apresenta para mim de maneira elitizada e eu não gosto de lidar com elite. Então, se é algo tão acima de mim, pra que que eu vou atrás da literatura? Eu não quero... Então eu vejo ela tornar-se algo dispensável... Não gostaria que ela fosse isso, ela não é dispensável, mas é assim que eu me senti [...] (Marcos - Grifos nossos).

É importante ressaltar que o que o letramento literário e a abordagem sociocultural propõem não é a anulação do posicionamento e da voz do professor. Na verdade, o que se deseja é a garantia do respeito pelos posicionamentos e vozes de todos os integrantes da sala de aula, de maneira a possibilitar que, no caso das disciplinas de literatura, todos possam, a partir de todas as contribuições, desenvolver habilidades e competências leitoras voltadas para a reelaboração do conhecimento de forma crítica.

No entanto, independentemente da aprovação ou desaprovação dos licenciandos entrevistados, seus relatos e descrições demonstram que as aulas não apresentam equilíbrio na distribuição das vozes e ocorrem majoritariamente com o foco nos professores e em tópicos relacionados à literatura, com poucos momentos reservados para a participação ativa dos alunos, assim como para a leitura e a interpretação literária. Dessa forma, pode-se perceber, a partir da fala dos entrevistados, que a grande maioria das aulas de literatura do curso de licenciatura em letras teve a sua dinâmica pautada no modelo de aula historiográfico e, conseqüentemente, na abordagem tradicional. A seguir, será tratado o segundo item definidor e demonstrador do modelo de aula de literatura: o conteúdo.

## O que dizem os entrevistados sobre o conteúdo

Tendo em vista que todos os itens definidores e demonstradores estão interligados, as percepções dos participantes com relação às dinâmicas de aula e os conteúdos abordados seguem uma lógica coerente. Por isso, quando orientados a pautar as suas reflexões sobre os assuntos e temas que compuseram as aulas de literatura, José Carlos e Marcos demonstraram, respectivamente, satisfação e insatisfação com os tópicos e temas tomados como objetos de estudo, o que foi condizente com seus posicionamentos com relação ao item analisado anteriormente.

Assim, ao falar desse item, José Carlos continua apresentando sua defesa de que, na graduação, o papel de fomentador central das aulas de literatura é ocupado pelos professores, expressando sua expectativa de assimilar o conteúdo por eles apresentados numa perspectiva de transmissão de conhecimento similar àquela preconizada pela Abordagem Tradicional (MIZUKAMI, 1986), como pode-se certificar no excerto a seguir:

Na graduação, primeiro, tudo parte do professor, antes da disciplina começar em si, primeiro o professor escolhe a lista [de livros a serem lidos pelos alunos], aí você já tem uma noção... [...] Não posso esquecer que eu *tô* numa disciplina e que quando o professor *tá* falando de Machado de Assis, na minha visão, eu tenho que saber tudo sobre Machado de Assis, tudo o que ele [professor] puder me dizer e que eu puder absorver (José).

O entrevistado ainda alega, como descrito na citação seguinte, que suas expectativas foram alcançadas, tendo em vista que informações relacionadas à contextualização histórica e a vida do autor foram-lhe oferecidas:

Eu tinha a expectativa de por estar entrando em uma disciplina de literatura portuguesa, sei lá, do período do século XII ao século XV, então eu queria saber tudo dentro daquele século, eu queria aprender tudo aquilo porque eu sabia... quero muito aprender aquilo *pra* poder ensinar depois nas minhas aulas. Então isso cumpriu bastante as expectativas. [...] Eu tinha a expectativa de um arcabouço teórico de conhecimento de teorias e teorias... Não aquelas teorias chatas... [...] [As aulas] têm bastante uma noção histórica, temos uma noção do autor, temos uma noção do que é que os outros autores estão falando daquele autor (José Carlos).

Marcos descreve situação parecida a essa, descrita por José Carlos, mas discorda dele com relação à efetividade desse modelo de aula. Como é possível ver no seu discurso transcrito abaixo, ele defende que os textos teóricos são demasiado específicos, o contexto histórico e a biografia do autor são tópicos presentes nas aulas:

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

Com base na enumeração de tópicos tomados como objetos de ensino e aprendizagem em aulas de literatura feitas pelos entrevistados, como a periodização histórica, a biografia e a teoria literária, é possível considerar que os conteúdos das aulas de literatura na licenciatura em letras foram escolhidos de acordo com um modelo de aula historiográfico, consideração que é reforçada pela ausência da menção primária do texto literário como objeto de ensino dessas aulas.

Haja vista a percepção de que o conteúdo das aulas de literatura da graduação dos participantes são guiadas pelo modelo de aula própria da abordagem historiográfica e a relação quase que intrínseca entre o conteúdo e o material didático utilizado, o próximo tópico tem como objetivo analisar os materiais utilizados nas disciplinas de literatura e verificar se essa correspondência se comprova.

### **O que dizem sobre o material didático**

Tanto José Carlos quanto Marcos falaram pouco sobre os materiais utilizados nas aulas de literatura da licenciatura em letras ao longo da entrevista. Supõe-se que a carência de citações quanto a isso possa ter relação com a centralidade da figura do professor, demonstrada, mesmo que de forma diferente, pelos dois entrevistados.

No entanto, José Carlos, em alguns momentos, expressa que um de seus professores de literatura preferidos disponibilizava aos alunos: um material ao qual chama de apostila, que montava previamente para uso em sala de aula; uma lista das

obras a serem estudadas, também publicada antecipadamente; e textos de acesso restrito, como visto na transcrição subsequente:

Ele sempre preparava uma apostila quando era poesia, uma apostila com todas as poesias que ele vai ler ao longo do semestre. Uma lista de livros que seriam lidos, uma ordem que os livros deveriam ser lidos. Tudo isso acontecia nos bastidores. [...] Os professores sempre têm esses textos de forma exclusiva e compartilham os textos que você não acharia em lugar nenhum facilmente, nem na própria biblioteca (José Carlos).

A escolha prévia dos materiais utilizados demonstra, mais uma vez, a centralização do processo de ensino e de aprendizagem na figura do professor que, independentemente dos alunos, pré-determina a forma como a disciplina será conduzida. Esse protagonismo atinge níveis de dependência quando reconhecido que alguns dos materiais utilizados são apenas acessíveis se disponibilizados pelo docente. Logo, mais uma vez, nota-se que o fio condutor de mais um item definidor e demonstrador das aulas de literatura da educação superior descrita pelos entrevistados está fundamentada no modelo historiográfico e, conseqüentemente, na abordagem tradicional. Tendo em conta, portanto, o predomínio desse modelo de aula e dessa abordagem, a análise terá como foco, no tópico subsequente, as formas de avaliação adotadas<sup>8</sup>.

### **O que dizem sobre a avaliação**

De acordo com os entrevistados, as avaliações presentes nas disciplinas de literatura do curso de licenciatura em letras foram majoritariamente compostas por provas e seminários, como também foi verificado por Segabinazi (2011) em sua pesquisa. Nas palavras de José Carlos:

É sempre questões, máximo cinco questões, seis no máximo, e questões em que você podia ter uma liberdade maior de escrita. Então, eu acho que até na própria prova você tem uma liberdade *pra* você poder escrever aquilo que o professor exige que você escreva pra você estar apto pra passar naquela disciplina. [...] [As provas eram], normalmente, comparações entre uma obra e outra. Seminários, muitos professores gostam de cobrar seminários em provas, fazer você comparar uma obra com outra, mas a partir daquilo que os outros

<sup>8</sup> Com base nos conceitos e nas incumbências atribuídos à avaliação por Zabala (1998).

colegas apresentaram, além de sua própria leitura. [Nas] questões é onde havia trechos de teoria e você deveria escolher uma obra ou pautar uma obra em cima daquela teoria (José Carlos).

Apesar de José Carlos defender que tinha maior liberdade para responder as provas de literatura, trai a própria argumentação ao expor que a dita liberdade era limitada pelo que “o professor exige que você escreva pra você estar apto pra passar naquela disciplina”. Além disso, o entrevistado reitera uma possível liberdade em responder as questões componentes da prova baseando-se em leituras próprias e naquelas apresentadas pelos colegas nos seus seminários. Mais uma vez, ele se ele contradiz ao expor a construção genérica dessas questões que priorizavam, antes da interpretação do texto literário, a sua associação a uma dada teoria. Essa descrição da estrutura das perguntas da prova é confirmada por Marcos, no discurso citado abaixo, que retrata questões de prova que apresentavam um texto contextual para depois solicitar que os alunos discorressem sobre alguma obra abordada em aula:

Sempre dado uma situação, um contextozinho, do tipo: “em mil novecentos e alguma coisa, período de tal corrente filosófica”... aí traz uma obra, sei lá, Samuel Beckett e dentro de Samuel Beckett você vai ter que discorrer sobre uma obra que a gente já trabalhou antes dentro da disciplina. Então as perguntas já eram mais dentro da obra, mas ainda assim buscando características literárias, só que agora é um pouco diferente, porque não busca tanto o período literário, o foco me parece mais no autor. [...] Teve a presença do livro em seminários em grupo, de novo. Só que agora com uma cobrança maior porque é uma licenciatura em letras. Mas, assim, a fórmula em si eu não acredito que mude muito não: é um texto que você vai ler fora da sala de aula (Marcos).

Quando perguntados se sentiam-se preparados para a realização das avaliações, José Carlos indica que as achava, de forma geral, coerentes, mas demonstra desconforto com o modelo de avaliação de um professor específico.

Todas as avaliações que eu tive foram coerentes, exceto nessas disciplinas desse professor especificamente. As avaliações acabavam sendo... ao mesmo tempo que eram avaliações diferentes, na minha visão, eram incoerentes. Por exemplo, montar antologias. Outras avaliações aconteciam também fora de sala de aula, avaliações, por exemplo, que nem eram avaliações, eram avaliações transformadas em saraus, sabe? (José Carlos).

Já Marcos manifesta novamente sua inquietação com relação ao protagonismo do professor que, nesse caso, seria seu avaliador:

Eu ficava um pouco preocupado em o que o meu professor vai achar dessa minha leitura. Eu posso embasar ela em “n” coisas, mas... “Esse autor que você tá lendo, se você tivesse lido o livro tal, você saberia que ele não escrevia, que não é por isso que ele escreve assim, entendeu? Ele escreve por conta disso que eu falei em sala”. Eu fico [pensando]: mas é uma possibilidade real de leitura, porque dentro do contexto, dentro de tudo que a gente estudou, dentro das características, dentro do contexto histórico, poderia ser isso. “Mas não é, porque quando você conhece a obra completa do autor você vai ver que não é essa leitura, não cabe”. Então, assim, eu não tinha a obra completa do autor lida, eu não sei se ele realmente escreve daquela forma em todos os livros dele... Então, eu não me sentia preparado... Não dá pra ser exato, não é uma ciência exata (Marcos).

O modelo avaliativo do professor especificado por José Carlos é bastante distinto daqueles aos quais ele está habituado desde a sua escolarização inicial, o que pode justificar sua aversão<sup>9</sup>. No entanto, chama a atenção o fato de ele expressar que não considera atividades extraclasse, diferentes de provas e seminários, como uma avaliação válida. Mesmo não sendo possível identificar qual o modelo de aula de literatura adotado por esse docente apenas pela menção de José Carlos, pode-se pressupor que, por conta da supremacia de modelos de avaliação ligados à abordagem tradicional com as quais teve contato, o entrevistado desenvolveu uma definição hermética de que avaliação é uma atividade apenas sancionadora e valorativa (ZABALA, 1998) apoiada apenas em provas escritas individuais (SEGABINAZI, 2011).

Já a declaração de Marcos mostra que ele, mais do que não preparado, se sentia receoso quanto às avaliações, já que temia que suas respostas, baseadas em estudos, por mais sentido que fizessem para si, fossem contestadas pelo professor com base na leitura e interpretação próprias. Por isso, parece que, antes da avaliação, o responsável pela ratificação do conhecimento que Marcos demonstrava em suas avaliações eram seus professores, o que contribui para o protagonismo desse integrante da sala de aula, característica da abordagem tradicional (MIZUKAMI, 1986), como já dito neste artigo.

<sup>9</sup> Como antecipado na seção introdutória deste artigo, a pesquisa do qual este texto é originado também investigou os relatos dos participantes sobre as aulas de literatura que tiveram na educação básica. Portanto, no contexto da pesquisa mencionada, foi possível constatar pelas descrições de José Carlos que as suas avaliações de literatura se pautavam majoritariamente no modelo historiográfico e, conseqüentemente, na abordagem tradicional, conforme é possível verificar com mais detalhem em GODOY, 2019.

Além disso, vale ressaltar a pouca clareza estabelecida nos padrões de avaliação estabelecidos pelos professores, conforme a descrição de Marcos, tendo em vista que, à despeito da orientação para estudo e da análise de uma única obra na avaliação, o parecer negativo do professor-avaliador é pautado na leitura da obra completa.

No entanto, mesmo que até o momento todos os itens definidores e demonstradores do modelo de aula de literatura tenham apontado para a conclusão de que, majoritariamente, aquelas desenvolvidas no curso de licenciatura em letras se baseiam na abordagem tradicional, tipificando o modelo historiográfico, é necessário apurar quais foram as expectativas dos entrevistados quanto à função do ensino da literatura no ensino superior. Assim, a averiguação do último item é feita no tópico a seguir.

### **O que dizem sobre a função do ensino**

Os entrevistados, quando questionados sobre a função do ensino da literatura não curso de licenciatura em letras, apontaram para motivações diferentes: enquanto José Carlos associa o objetivo de ensino da literatura à sua formação docente, Marcos demonstra a necessidade de conservar o caráter libertador da literatura.

O primeiro participante, José Carlos, que, como já especificado, atua como professor de literatura, determina que a função do ensino da literatura na licenciatura em letras está atrelada, como é possível verificar na citação subsequente, ao desenvolvimento de capacidades para recomendar e fomentar leituras de forma à torna-la meio para o desvelamento da realidade e da “escuridão que a gente vive”:

Acho, sobretudo, que é interessante, sobretudo *pra* nós, alunos da licenciatura, *pra* gente saber como que a gente vai, o que que a gente vai indicar *pras* pessoas lerem, principalmente hoje. Que que a gente vai conversar com as pessoas *pra* que elas possam, através da literatura, poder sair dessa escuridão que a gente vive. [...] Porque eu acho que a academia, a literatura, a licenciatura, ela tem que ter esse papel *pra* gente poder olhar para a literatura com um olhar mais político, mais agressivo, com um olhar mais revolucionário, através da própria literatura, dos próprios livros, dos textos. Então eu acho que também esse papel é importante na literatura e na academia: mostrar uma força que só esse tipo de arte tem, que a literatura tem também (José Carlos).

Já o segundo entrevistado, Marcos, que, como anteriormente visto, em diversos momentos da entrevista demonstrou o quanto a falta de autonomia nas aulas de

literatura tornava o seu processo de aprendizagem mais desconfortável, reitera esse seu posicionamento ao indicar que a liberdade, tida por ele como a função do ensino da literatura, já não é atendida como tal nas aulas da licenciatura em letras, como é esclarecido no trecho a seguir:

Eu não diria que ele deveria ter uma função, porque me lembra ferramenta, mas ela deveria existir, ela deveria aparecer de forma muito mais intensa. [...] Primeiro, [a função deveria ser] liberdade. Que liberdade? Parece idealista falar em liberdade, mas literatura liberta, literatura é isso, algo bem idealizado. Num mundo em que você vive em função de algo comunitário, de dinheiro e você é desestimulado a ler desde pequeno porque literatura não dá dinheiro, é a liberdade de escolha: você poder ler, você querer ler. [...] [A função da literatura no curso de licenciatura em letras] não é libertar, com certeza. É um aprofundamento de obras e autores em si, pra você conhecer um pouco mais e de forma aprofundada. [...] Então, a função da literatura na nossa graduação não é mais tão libertador. [...] Nós devemos ter momentos de prazer na leitura porque também é uma das funções da literatura, coisa que some na graduação. Eu não tenho mais prazer em ler textos... é muito difícil. Ela [literatura] deveria ser mais engajada, para que nós nos engajássemos pra podermos engajar nossos alunos nessas leituras. Isso não acontece, são escolas literárias em outros formatos. [...] (Marcos).

A crítica feita por Marcos se justifica tendo em vista que a conjuntura de ensino de literatura que tem, segundo as análises deste trabalho sobre os relatos dos entrevistados, grande parte de seus itens definidores e demonstradores apoiados na abordagem tradicional e no modelo historiográfico dificilmente alcançará objetivos e função de ensino próprios da abordagem sociocultural e modelo do letramento literário. Com base nas colocações dos entrevistados, é possível verificar que, mesmo indicando funções diferentes para o ensino da literatura no curso de licenciatura em letras, em ambos os casos elas foram associadas à abordagem sociocultural (MIZUKAMI, 1986) e ao modelo de aula do letramento literário (PAULINO; COSSON, 2009), já que previam a construção da conscientização a partir da desmistificação da realidade a partir da construção de sentidos autônoma e subjetiva.

Com a análise dos trechos da entrevista concernentes à função do ensino da literatura no curso de licenciatura em letras é possível verificar que, a despeito das diferenças de posicionamento com relação ao modelo de aula majoritariamente vigente, o historiográfico, José Carlos e Marcos apresentam objetivos para essas aulas oriundos do modelo do letramento literário e da abordagem sociocultural.

## Considerações finais

Os dados e as reflexões apresentados neste texto buscaram demonstrar as percepções de alunos licenciandos em letras acerca das aulas de literatura que tiveram nesse curso e relacioná-las aos modelos de aula de literatura, historiográfico ou pautado no letramento literário, conforme definido por Leahy-Dios (2004) e por Paulino e Cosson (2009), e, respectivamente, às abordagens tradicional ou sociocultural, de acordo com Mizukami (1986). Para isso, como exposto anteriormente, foram realizadas entrevistas com dois alunos concluintes do curso de licenciatura em letras que abordavam questões relacionadas ao que a pesquisa denominou itens demonstradores e definidores de modelos de aula de literatura: dinâmica de aula; conteúdo; material didático; avaliação; e função de ensino.

A partir dos relatos e colocações dos licenciandos-participantes, foi possível constatar que o modelo de aula historiográfico (PAULINO; COSSON, 2009) e a abordagem tradicional (MIZUKAMI, 1986) são norteadores quase que hegemônicos das aulas de literatura da licenciatura em letras. Além disso, as narrativas dos entrevistados também possibilitaram concluir que, por mais que no curso superior, em nível universitário, haja a propagação da crença de que nele é possível desenvolver leituras literárias com mais liberdade e de forma mais aprofundada e crítica, se sustenta o modelo de aula em que o professor é o detentor de verdades, legitimador de conhecimentos e protagonista do processo de ensino de literatura. Ou seja, no ambiente universitário, a autoafirmação da competência dos professores, por vezes, acaba por ratificar o modelo de aula de literatura historiográfico (PAULINO, COSSON, 2009) e a abordagem tradicional (MIZUKAMI, 1986), de forma que o licenciando possa se sentir silenciado e até mesmo “acuado”, como dito por um dos entrevistados, Marcos.

Também foi possível perceber que, a despeito dos diferentes posicionamentos dos participantes com relação ao modelo de aula adotado, ambos sugerem funções para o ensino da literatura no curso de licenciatura em letras mais coerentes ao modelo de ensino pautado no letramento literário e na abordagem sociocultural. Essa desarmonia entre os objetivos que os licenciandos atribuem ao processo de ensino e de aprendizagem de literatura e as práticas que o compõem pode indicar incoerências entre o que se espera da formação literária escolar e acadêmica e as práticas que são adotadas em sala de aula. Isso porque as aulas pautadas em um modelo historiográfico de abordagem tradicional, que oferecem ao aluno conhecimentos mensuráveis e pouco

relacionados com a sua realidade (LEAHY-DIOS, 2004), dificilmente conseguirão auxiliar no desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para que o aluno consiga ler a literatura da forma engajada, da forma que os participantes desejavam e que é característica do letramento literário e da abordagem sociocultural.

Por fim, a partir das reflexões realizadas neste artigo, é possível levantar questionamentos acerca da formação de professores de literatura. Isso porque, apesar de as teorias sobre a didática da literatura apontarem para formas de ensino e de aprendizagem diferentes daqueles propostos pelo modelo historiográfico e pela abordagem tradicional, os licenciandos em letras descrevem o seu processo de formação inicial como professores de literatura como majoritariamente pautados em ambos, reiterando a discrepância entre “a realidade de sala de aula e o saber academicamente criado”, um dos grandes problemas do ensino de literatura no Brasil, segundo Leahy-Dios (2004, p. 166).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GODOY, A. J. **Modelos de ensino de literatura e seus impactos na formação de licenciandos em letras**. 2019. 99f. Monografia (Licenciatura em Letras) - Universidade Federal de São Carlos, 2019.

LEAHY-DIOS, C. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. 2ª ed. São Paulo: Martim Fontes, 2004. (Coleção texto e linguagem).

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

PAULINO, G.; COSSON, R. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING T. M. K (org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. (Coleção Leitura e Formação). p. 61-79.

SEGABINAZI, D. M. **Educação literária e a formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do Século XXI**. 2011. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/6177>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura de literatura. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING T. M. K (org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. (Coleção Leitura e Formação). p. 17- 39.

Submetido em: 22/10/2018

Aprovado em: 14/02/2020

**Como referenciar este artigo:**

GODOY, Andressa Jove; GALIZIA, Fernando Stanzione. “A literatura me acuava ou o professor me acuava?”: percepções de licenciandos em letras sobre suas aulas de literatura. **revista Linguagem**, São Carlos, v.33, n.1, jan./jun. 2020 p. 188-207.