

# UMA REFLEXÃO ACERCA DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LITERATURA BRASILEIRA E DO *STATUS* ATUAL DA DISCIPLINA NO ENSINO MÉDIO

**Tiane Reusch de Quadros\***  
**Liliane Silveira Bonorino\*\***  
**Denise Valduga Batalha\*\*\***

**Resumo:** No presente artigo, buscamos propor uma reflexão acerca da forma como a Literatura Brasileira se apresenta no contexto atual das escolas de Ensino Médio, disciplina que tem como foco a historiografia literária. Buscamos, sobretudo, analisar o papel do professor de Literatura no ambiente escolar, uma vez que sua formação, muitas vezes, não enfatiza a exploração de sentido dos textos literários. Desse modo, acreditamos que voltar a atenção não apenas para uma contextualização histórica da literatura, mas também para o processo de formação de leitores, contribuiria para uma maior difusão da importância da literatura no ambiente escolar. Para tanto, destacamos o papel do diálogo na interpretação de textos literários em sala de aula para que o aprendizado ocorra de forma mais efetiva. Diante desse viés, acreditamos que uma reflexão acerca da formação dos professores de Literatura Brasileira e do *status* atual dessa disciplina no Ensino Médio possa trazer contribuições para que o ensino seja mediado não só para cumprir com o currículo, mas sim para oportunizar o processo de ensino e de aprendizagem, possibilitando, assim, para a formação de leitores críticos e reflexivos.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Literatura Brasileira. Ensino Médio.

## Considerações iniciais

No que se refere ao ensino de Literatura Brasileira no contexto atual, há muitas reflexões a respeito da formação de leitores e, conseqüentemente, reflete-se também acerca da formação de professores dessa disciplina. Espera-se que estes tenham uma boa bagagem de leitura e que saibam trabalhar com interpretação de textos literários em sala de aula. No entanto, o foco da disciplina nas escolas ainda está centrado prioritariamente na historiografia literária. Daí, decorrem as seguintes reflexões: os professores, em sua formação, são preparados para, em seu fazer pedagógico, não só contemplar o currículo, mas também promover o processo de ensino aprendizagem dos estudantes? Afinal, no ensino de Literatura Brasileira, o que vale é fazer com que os estudantes somente vejam a historiografia literária, cumprindo assim a grade curricular, ou que estes tenham uma efetiva formação de leitores?

Colomer (2007, p.7) destaca que, desde a década de 1970, defendeu-se a ideia de uma formação literária que não se baseasse no eixo histórico, mas na leitura das obras e na

---

\* Universidade Federal do Rio Grande do Sul. tianequadros@yahoo.com.br

\*\* Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal do Pampa. lilibonorino@gmail.com

\*\*\* Universidade Federal de Santa Maria e Instituto Federal Farroupilha. denisevaldugabatalha@gmail.com

aquisição de instrumentos de análise. No entanto, ambos os modelos didáticos buscaram, desde o início, fórmulas de compromisso através, por exemplo, do comentário de textos organizados historicamente. Na visão da autora, a representação da tarefa própria da escola secundária não logrou desprender-se nunca da história literária em favor da capacidade de leitura:

A função de transmissão patrimonial – a biografia dos autores, a lista de suas obras, a descrição sociocultural do contexto histórico e a transposição das avaliações críticas – manteve-se de uma ou outra forma, porque, apesar de todas as críticas que choveram sobre o ensino histórico da literatura, os docentes e a sociedade em geral continuaram acreditando que tinha sentido dar às novas gerações de adolescentes uma sistematização da evolução cultural através das obras de referência de sua coletividade. (COLOMER, 2007, p. 37).

Apesar de o ensino histórico da Literatura se sobrepor ao exercício de interpretação literária nas escolas, acreditamos que, além de buscar um sentido maior para o trabalho com a disciplina de Literatura que não somente a historiografia, faz-se necessário também levar em conta o papel do estudante-leitor na construção de seu conhecimento.

Ser um professor de Literatura é também um exercício de buscar oportunidades de inserir os textos literários em sala de aula, de sensibilizar os estudantes para essas leituras e não apenas fazer com que decorem características de autores e períodos. Partilhando das ideias de Steiner (1988, p.23), concordamos com o fato de que “quem quer que ensine ou interprete literaturas deverá se perguntar qual é o seu propósito”. Dessa maneira, partimos do pressuposto de que, na formação pedagógica dos professores de Literatura, seja valorizado e estimulado o trabalho de interpretação do texto literário. Esta reflexão será abordada na primeira seção e, na segunda, discutiremos sobre a formação de professores-leitores e a importância do diálogo na interpretação das obras literárias.

## **1 A importância da interpretação do texto literário nas aulas de Literatura**

Um dos papéis fundamentais do professor de Literatura Brasileira é apresentar textos significativos aos seus estudantes, mas estes nem sempre são fáceis de ler, e nem sempre vão ao encontro das preferências dos estudantes. Devemos apresentar, sim, obras literárias diversas das quais o estudante adolescente está habituado, sem, no entanto, desconsiderarmos as leituras que realizam, pois, o universo literário também é construído pelo leitor. Dessa forma, por que não trabalhar de forma crítica com os estudantes? Os professores estão preparados para abrir espaço para que os estudantes sejam sujeitos ativos, críticos e reflexivos?

Segundo Freire (1996, p. 22),

é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Do exposto, vimos que, na prática da formação docente, é fundamental trabalhar com o pensar a fim de superar a consciência ingênua. Assim, depreendemos que, através do pensar, do refletir, do interpretar, são formas não só de despertar o senso crítico, mas também estratégias para estabelecer uma comunhão com o professor formador.

Já, no processo de ensino-aprendizagem,

no campo da literatura, o que se “ensina” não é uma disciplina em si, mas a paixão a mover aquele que lida com a palavra e sua magia, seja autor, seja leitor. E tal encanto, provocado pelo andamento da palavra no texto literário, será tanto melhor para o leitor (aprendiz e mestre) quanto maior for a capacidade de desvelar onde e como aquele texto cria, brinca, joga, recria significados, ressemantiza vocábulos envelhecidos pelos usos, desautomatiza sentidos habituais, faz nascer linguagens outras nos seios das constrictões impostas pela língua. (QUEIROZ e SANTOS, 2003, p. 86).

Desse modo, acreditamos que, na formação de professores de Literatura, pode-se estimulá-los a ensinar com paixão, movidos pela palavra, pela interpretação, pelo fazer pedagógico que dê liberdade para o estudante ser um sujeito ativo, crítico e reflexivo no processo de ensino-aprendizagem. Nesse viés, tem-se uma formação pedagógica voltada para a prática da liberdade baseada nas acepções de Freire (1967).

Jobim (1992, p. 91) faz referência em sua obra aos conceitos de Hans Robert Jauss que, em um ensaio, assevera ser necessário recuperar a dimensão da recepção da Literatura. Jobim defende que até mesmo o crítico que julga uma nova obra, o escritor que concebe sua obra à luz de normas positivas ou negativas de uma obra anterior, e o historiador literário que classifica uma obra em sua tradição e a explica historicamente são, antes de tudo, receptores (leitores). Entre as concepções de Jauss destacadas por Jobim, temos a concepção de que

No triângulo de autor, obra e público, o último não é parte passiva, não é elo meramente reativo, mas, em vez disto, é ele próprio uma energia formadora da história. A vida histórica de uma obra de arte literária é impensável sem a participação ativa de seus receptores. Porque é somente através do processo de sua mediação que a obra entra no horizonte de experiência mutável de uma continuidade em que ocorre a perpétua inversão da recepção simples à compreensão crítica, da recepção passiva à ativa, das normas estéticas reconhecidas a uma nova produção que as ultrapasse (JAUSS in JOBIM, 1992, p.91).

Dessa maneira, destacou-se que, no processo de mediação de uma obra de arte literária, é impensável articulá-lo sem a participação ativa dos envolvidos, transformando-o,

assim, da recepção simples à compreensão crítica, ou seja, da recepção passiva à compreensão ativa. Visto isto, ressaltamos a importância de proporcionar o espaço de interpretação do texto literário nas aulas de Literatura, pois viabiliza desenvolver um processo de ensino e aprendizagem de forma ativa e crítica.

De acordo com as concepções de Jauss (1994, p.26), “o texto literário apenas continua produzindo seu efeito na medida em que sua recepção se estenda pelas gerações futuras”, ou seja, na medida em que haja leitores que novamente se apropriem da obra passada, ou autores que desejem imitá-la, sobrepujá-la ou refutá-la. A literatura como acontecimento, segundo o autor, cumpre-se primordialmente no horizonte de expectativa dos leitores, críticos e autores, seus contemporâneos e pósteros. Da objetivação ou não desse horizonte de expectativa dependerá, pois, a possibilidade de compreender e apresentar a história da literatura em sua historicidade própria.

Dentro da perspectiva educacional, as ideias de Jauss são totalmente pertinentes, uma vez que o estudante se constitui como leitor em formação, ativo no processo de construção de sentidos para suas leituras. Desse modo, após discutirmos sobre a importância da interpretação do texto literário nas aulas de Literatura, deparamo-nos com o fato de que, no status atual dessa disciplina, tem-se um currículo que contempla a sua historiografia. Entretanto, na formação de professores, é possível prepará-los para trabalhá-la de forma que contemple uma pedagogia da autonomia, que trate o estudante como sujeito ativo, crítico e reflexivo, e que esteja aberta ao diálogo. Nessa perspectiva, faz-se necessário repensar não só as metodologias de trabalho no Ensino Médio, mas também os propósitos dos estudos de Literatura, não só no ambiente escolar, mas também na universidade. A seguir, abordamos a questão da formação de professores-leitores e destacamos a importância de se oportunizar o diálogo na interpretação das obras literárias.

## **2 A formação de professores-leitores e a importância do diálogo na interpretação das obras literárias**

Manguel, em sua obra *Uma história da leitura*, traz reflexões sobre a importância do ato de ler e sobre as diferentes relações que os estudantes constroem com as leituras que fazem ao longo da vida.

Segundo o autor,

é o leitor que lê o sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legitimidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-lo. Todos lemos a nós e

ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial. (MANGUEL, 1990, p. 19-20).

Do exposto, podemos inferir sobre o sentido que a leitura provoca não só para os estudantes-leitores, como também para os professores-leitores, que, juntos, através do diálogo, podem atribuir significados e compartilhar suas compreensões. Nesse viés, na formação de professores, vislumbramos que, através da denominada por Freire (1967) como Pedagogia da Comunicação, seja possível não só prepará-los, como também incentivá-los a abertura para o diálogo com seus estudantes. Nessa concepção pedagógica, o professor está aberto a dialogar sobre situações concretas de seus estudantes, contextualizando os assuntos abordados às situações existências.

Dessa maneira, vimos que, na formação de professores, é possível disseminar uma prática pedagógica que possa ser mais flexível e próxima à realidade dos estudantes, que provoque uma reflexão crítica acerca de sua prática. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 11). Assim, almejamos por uma formação de professores crítica acerca de sua prática, em que, ao exercê-la, seja coerente com sua teoria pedagógica.

No que concerne à construção e à interpretação de textos literários, na visão do Manguel (1997, p. 12), “um escritor pode construir um texto de várias formas, escolhendo no estoque comum das palavras aquelas que pareçam expressar melhor a mensagem. Mas o leitor que recebe esse texto não está confinado a nenhuma interpretação”. No momento em que a escola se envolve no processo de dar continuidade às práticas de leitura literária com os estudantes, é que surge a questão das diferentes formas de abordagem das quais o professor pode utilizar-se, das diferentes formas de interpretação possíveis de um texto, das diferentes maneiras de dialogar sobre uma obra com os estudantes.

Kleiman afirma que, quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo o tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois o conhecimento de estruturas pessoais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão. Segundo a autora,

Compreender um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio: o leitor emprega na leitura o que já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. A autora considera que é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, tais como o linguístico, o textual e o conhecimento

do mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor usa justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que, sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor, não haverá compreensão. (KLEIMAN, 1989, p.20).

Sendo assim, no processo de formação de professores-leitores, cabe ao professor compreender de que o leitor é um sujeito dotado de conhecimento prévio e que, na interação dos diversos níveis de conhecimento, há uma construção de sentido do texto, num processo interativo. Cabe ao professor, na sua também condição de professor-leitor, valorizar o conhecimento prévio dos estudantes.

No processo de interpretação de textos em sala de aula, é possível permitir que várias atribuições de sentido possam ser dadas numa leitura em conjunto. Porém, devemos considerar o limite da coerência abordado por Eco (2008, p.15) que considera que

a iniciativa do leitor consiste em fazer uma conjectura que deve ser aprovada pelo complexo do texto como um todo orgânico. Isso não significa que só se possa fazer sobre um texto apenas uma conjectura interpretativa. Em princípio, podemos fazer uma infinidade delas. Mas, no fim, as conjecturas deverão ser testadas sobre a coerência do texto. (Eco, 2008, p. 15).

Desse modo, respeitar a coerência do texto não significa limitá-lo a uma única interpretação dita correta, mas perceber que, ao final de todas as possibilidades apontadas pelos leitores, levando em conta a época atual e as vivências de cada um que interferem no processo interpretativo existe algum ponto em comum, uma ou mais mensagens em comum que possam ser encontradas. Assim sendo, o diálogo é um aspecto fundamental no trabalho com os estudantes, como enfatiza Hermann (2002, p. 58) que

aquele que compreende não adota uma atitude de superioridade, mas sente a necessidade de submeter a exame sua suposta verdade, põe em jogo seus próprios preconceitos. O diálogo possibilita condições de reflexão sobre um entendimento ainda não disponível; ou seja, concede aos participantes a oportunidade de fazer uma reflexão sobre seus pontos de vista.

Nessa perspectiva, tem-se um diálogo de A com B, estabelecendo, assim uma relação horizontal e não vertical de A sobre B, que implica num antidiálogo (Freire, 1967).

Na interpretação de um texto literário em sala de aula, todos se encontram envolvidos pelo tema de leitura, e o objetivo não é enfraquecer a posição do outro, como uma mera disputa, mas penetrar no tema e mostrar sua força. Dialogar pressupõe a atitude de perguntar e responder. O caráter libertador do fato literário, de acordo com Zilberman, explica a mutabilidade da história literária, porque a cada texto competirá para oferecer indagações

novas e inquietantes aos públicos diferentes que aparecem:

Assim como os consumidores não são fixos, nem estáticos, a obra literária não é inalterável. A flexibilidade de cada texto decorre de sua habilidade em responder de modo distinto a cada leitor ou aos segmentos variados de público; decorre igualmente da propriedade de o destinatário intervir na obra. (ZILBERMAN, 2001, p. 91).

Através dessas considerações sobre a importância do diálogo a partir da leitura de obras literárias em sala de aula, podemos refletir a respeito da forma pela qual os cursos de Letras estão contribuindo para a formação de professores qualificados, que possam ser capazes de desenvolver o potencial crítico de seus estudantes.

Zilberman considera que

Compete hoje ao ensino de Literatura não mais a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. A execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de alfabetização e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário. A Literatura associa-se então à leitura, do que advém a validade desta. (Zilberman, 1991, p. 58).

Dessa maneira, na formação de professores de Literatura, cabe esclarecer que o ensino de Literatura não consiste na transmissão de um patrimônio consagrado, mas sim pela formação de leitores aptos a compreender os textos literários de forma crítica, ativa e reflexiva.

Na visão de Castro e Tiezzi (2005, p. 150),

sensibilizar os professores para a noção de que o desenvolvimento das habilidades de leitura é um objetivo a ser atingido pela escola nas diversas áreas curriculares e de que a especificidade de cada área curricular oferece oportunidades singulares para o aprimoramento de diferentes habilidades de leitura é um grande desafio.

Neste sentido, segundo os autores, “cabe às escolas fazer com que seus estudantes entrem em contato com uma maior variedade de gêneros textuais, de forma criativa, a fim de que adquiram fluência na leitura e produção dos mais diversos tipos de textos.” (CASTRO e TIEZZI, 2005, p. 150). Para tanto, vimos que, na formação de professores de Literatura, cabe a sensibilização para que implementem práticas que permitam os estudantes a desenvolver suas habilidades de leitura, contribuindo, assim, para a formação de leitores.

Como já mencionado anteriormente, nem sempre as leituras indicadas pela escola coincidem com as preferências do leitor adolescente. Na visão de Cury (1994, p.66), “o leitor,

que é historicamente situado, recupera no ato da leitura sua experiência e seu universo de leituras anteriores, recorre à sua emoção pessoal, veicula ou nega valores que incorporou à tradição cultural, atrelando a significação da obra a seu ato de leitura”. Dessa forma, o professor, no seu papel de leitor, também passa pelo processo de interpretar o texto literário, travando seu diálogo pessoal com as leituras que realiza ao longo da vida.

Depende, pois, do professor que sua experiência de leitura reverta para o ensino. É importante que ele se questione, no decorrer de sua prática docente, sobre como está contribuindo para que estudantes adolescentes mantenham ou desenvolvam afinidades com obras literárias.

### **Considerações finais**

Concluimos, a partir do exposto acima, que é necessária uma atenção maior em relação ao estudo do texto literário na disciplina de Literatura Brasileira. Para isso, também é necessário que os professores tenham uma visão mais abrangente da disciplina, não se limitando apenas à historiografia literária. Precisamos de professores-leitores que possam inserir mais textos literários em sua aula para serem interpretados. Textos estes que não são somente os sugeridos pelos livros didáticos, mas também aqueles dos quais os estudantes já estão familiarizados, que podem ser apresentados em contraste com outras obras consideradas clássicas.

Assim, os estudantes poderão ampliar seu conhecimento do que do já existiu e de como alguns autores influenciam e influenciaram outros, através do diálogo em sala de aula. É preciso cativar e sensibilizar os estudantes de Ensino Médio, incentivá-los ao estudo do texto literário por sua riqueza de interpretações e pela possibilidade de aproximar o sentido do texto às suas vivências, fazendo com que estes reconheçam na Literatura uma maneira de apresentar aspectos da vida do ser humano, além de estudar características de autores e períodos literários.

Enfim, através da formação de professores que os incentive ao fazer pedagógico da comunicação, tem-se um espaço para que os envolvidos do processo de ensino-aprendizagem sejam sujeitos ativos, críticos e reflexivos, desenvolvendo, assim, um ensino de Literatura voltado para a interpretação e para o despertar do senso crítico.

## Referências

CASTRO, Maria Helena Guimarães de; TIEZZI, Sérgio. A reforma do Ensino Médio e a implantação do Enem no Brasil. In: BROCK, Colin; Schwartzman (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Tradução de Ricardo Silveira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: A leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CURY, Maria Zilda Ferreira. A historiografia literária em questão. In: PAULINO, Graça; WALTY, Ivete. (Org.). **Teoria da literatura na escola**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1994.

ECO, Umberto. **Os limites da interpretação**. Tradução de Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em: <<http://goo.gl/iRBqsY>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <[http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire\\_P\\_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf)>. Acesso em: 28 fev. 2017.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellarolli. São Paulo: Ática, 1994.

JOBIM, José Luís. História da Literatura. In: JOBIM, José Luís (Org.). **Palavras da crítica**. Tendências e conceitos no Estudo da Literatura. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1989.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

QUEIROZ, Vera; SANTOS, Roberto Corrêa dos. Linhas para o ensino da literatura. In: BECKER, Paulo; BARBOSA, Márcia Helena Saldanha (Org.). **Questões de literatura**. Passo Fundo: UPF, 2003

STEINER, George. **Linguagem e silêncio: ensaios sobre a crise da palavra**. Tradução de Gilda Stuart e Felipe Rajabally. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da Literatura**. São Paulo: Ática, 2001.