

Ensino de literatura e leitura literária no 2º Grau/Ensino Médio: cultura, história e memória no Espírito Santo (1985 – 2010)

Identificação:

Grande área do CNPq: Ciências Humanas
Área do CNPq: Educação
Título do Projeto: Ensino de literatura e leitura literária na escola e na universidade: cultura, história e memória no Espírito Santo (1985 - 2010)
Professor Orientador: Maria Amélia Dalvi
Estudante PIBIC/PIVIC: Ana Cristina Alvarenga de Souza

Resumo: Este subprojeto vincula-se a uma pesquisa de caráter qualitativo, interpretativo e bibliográfico-documental, com orientação teórico-metodológica histórico-cultural. O objeto pesquisado consiste no ensino da Literatura e na leitura literária na educação básica, com ênfase no 2º Grau/Ensino Médio, durante o período de 1985 a 2010 no estado do Espírito Santo – mais especificamente, na cidade de Vitória – e seu objetivo é traçar linhas de força e de fuga que colaborem para o engendramento de uma história da educação literária no Espírito Santo. Para tanto, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, registradas em vídeo, com professores que atuam no respectivo segmento educacional, atreladas à leitura e discussão de subsídios teóricos. A partir da análise dessas entrevistas e valendo-se das memórias docentes como fonte, efetuaram-se reflexões/constatações acerca das práticas didático-pedagógicas no tocante à disciplina de Literatura, de modo a tentar contribuir na compreensão do atual cenário de ensino-aprendizagem, considerando, então, as relações entre Cultura, Educação, História e Literatura. Posteriormente, as entrevistas constituíram um acervo videográfico e documental, o qual poderá ser disponibilizado a outros projetos e grupos de pesquisa.

Palavra-chave: Ensino de Literatura. Ensino Médio. História da Educação. Memória Docente.

1 – Introdução

O subprojeto “Ensino de literatura e leitura literária no 2º Grau/Ensino Médio: cultura, história e memória no Espírito Santo (1985 – 2010)” insere-se dentro de uma pesquisa qualitativa, interpretativa e bibliográfica-documental, orientada teórica e metodologicamente pela História Cultural. O objeto pesquisado é o ensino da Literatura e a leitura literária no Segundo Grau/Ensino Médio no estado do Espírito Santo, mas, em particular, na cidade de Vitória. Para o estudo do respectivo tema, considerou-se a realização de entrevistas semi-estruturadas (gravadas em vídeo) com docentes que atuam no referido segmento de ensino.

Partindo da perspectiva histórico-cultural, é importante levar em conta que, embora a quantidade de teóricos e pesquisadores envolvidos nos estudos referentes à mesma, bem como os debates suscitados ao seu redor, seja vasta, o estabelecimento de um significado que defina com precisão o que é a História Cultural ainda é uma questão problemática e que carece de uma resposta definitiva. No decorrer dos anos, os limites do que pode ser abordado como objeto de estudo dentro dessa concepção ampliaram-se de

modo que não é uma tarefa simples determinar onde os tais se encerram. Uma das justificativas para esse cenário encontra-se na dificuldade em se conceituar o próprio termo “cultura”, que, comumente, está pautado em definições vagas ou muito generalizadas. Além disso, há de se considerar também a redefinição do papel do próprio historiador cultural, daí a relevância de também se conhecer um pouco da história da História Cultural.

De acordo com Burke (2008, p.15), a História Cultural não é uma descoberta recente, já tendo sido praticada na Alemanha há mais de 200 anos. É possível dividi-la em quatro fases: “fase clássica” (de 1800 a 1950), “fase da história social da arte” (em 1930 e 1940), “fase da redescoberta da História Cultural e Popular” (em 1950 e 1960) e a “fase da Nova História Cultural” (a partir de 1970), das quais na última é que se insere o recorte histórico da pesquisa desenvolvida aqui relatada – de 1985 a 2010. Nessa fase, houve um redescobrimto da História Cultural, o qual a faz usufruir, desde então, de uma espécie de renovação, principalmente no meio acadêmico. As abordagens referentes ao passado recebem um aprofundamento, ao passo que os estudos culturais começam a ganhar destaque, devido a “um interesse crescente nos valores defendidos por grupos particulares em locais e períodos específicos” (BURKE, 2008, p. 8) levando, inclusive, à ampliação do sentido no uso do termo cultura por parte dos historiadores, sobretudo pela aproximação destes com os estudos antropológicos desenvolvidos tanto na Europa como nos Estados Unidos.

Ressaltado o destaque que a História Cultural – em especial a chamada Nova História Cultural - confere às diferenças, conflitos e questões existentes e provocadas pelas diversas culturas nos mais variados cenários geográficos e temporais, é possível enfatizar a relevância das interações entre os indivíduos na constituição desse campo hibridizado e polifônico. Dentre seus conceitos, encontram-se as práticas, as representações, os discursos da linguagem e a História da memória. Acerca das práticas, pode-se afirmar que as relações pessoais nos âmbitos econômico, social e mental constituem formas de produção cultural, enquanto as representações atuam na construção do imaginário social (Burke, 2008), gerando as práticas sociais e os comportamentos, que por sua vez, encontram-se potencialmente ligados aos discursos, participantes da construção das relações sociais/de dominação. Ainda acerca das representações e dos discursos, importa ter em vista que

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade, de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou justificar, para os próprios indivíduos, suas escolhas e condutas. (CHARTIER, 1990, p. 17).

Quanto à História da memória, pode tratar-se de um meio de resgate das transformações ao longo do tempo, contudo, sujeito a distorções e contaminações pela cultura de variados grupos e períodos históricos.

Transitando, especificamente, para o cenário da educação literária no 2º Grau/Ensino Médio no recorte temporal de 1985 - 2010, tem-se um campo para discussão e análises que agregará cada um dos

referidos conceitos presentes na História Cultural, em especial a História da memória, devido ao caráter bibliográfico-documental da pesquisa, que considera as memórias dos professores com uma de suas fontes. Uma vez apropriada essa visão que relaciona a memória e a história, privilegia-se o meio de transmissão a partir da tradição oral, que embora represente uma acentuação na linha de integração entre cultura e história por intermédio do indivíduo, necessita de análise com certo grau de cuidado, pois

Tanto a história quanto a memória passaram a revelar-se cada vez mais problemáticas. Lembrar o passado e escrever sobre ele não mais parecem as atividades inocentes que outrora julgavam que fossem. Nem as memórias nem as histórias parecem ser mais objetivas. Nos dois casos, os historiadores aprendem a levar em conta a seleção consciente ou inconsciente, a interpretação e a distorção. Nos dois casos, passam a ver o processo de seleção, interpretação e distorção como condicionado, ou pelo menos influenciado, por grupos sociais. Não é obra de indivíduos isolados. (BURKE, 2000, p. 70)

Dessa forma, não cabe ao historiador apenas apropriar-se dessa fonte de maneira unívoca. É preciso considerá-la no maior número de particularidades e realizações possíveis, estabelecendo-se os devidos paralelos entre o pensamento individual e o pensamento de um grupo, dentro da perspectiva da memória como fonte histórica e, simultaneamente, fenômeno histórico.

Outro importante aspecto a ser citado é o papel desempenhado pela historiografia, que, considerada como tradição de lembranças, tal qual afirma Mastrogregori (2006), agrega as relações entre o passado e o presente, a relevância do indivíduo nessas relações, a transmissão das lembranças e o valor do conhecimento histórico para a sociedade. Os registros escritos, que constituem vasta quantidade de informação cultural, revelam dados capazes de complementar e, até mesmo, respaldar o que foi obtido por meio das fontes orais de resgate de memória, expondo as relações de continuidade e diferença estabelecidas no aspecto tempo/espaço. Logo, vale-se da particularidade da historiografia de “apreender a invenção escriturária na sua relação com os elementos que ela recebe, de operar onde o dado deve ser transformado em construído, de construir as representações com os materiais passados” (CERTEAU, 1982, p. 17).

Dentro das práticas de ensino e leitura literária, são encontrados elementos bem mais complexos do que aqueles que uma primeira análise nos permite captar, indo além da simples premissa de que a sala de aula é um espaço voltado meramente para o “ensinar” e o “aprender”. A própria estruturação das relações estabelecidas neste ambiente entre alunos e professores reflete a hierarquia existente em muitas outras relações pertencentes às ditas regras de organização e convívio social. A isso, soma-se, ainda, a influência da Literatura constituída disciplina escolar integrada na História do ensino e ligada ao aluno sob o prisma dos objetivos da instituição educacional, os quais, por sua vez, são culturalmente influenciados (Chervel, 1990).

Ao trabalhar com o ensino da Literatura e a leitura literária como objeto de estudo dentro de tais abordagens e conceitos oferecidos pela perspectiva da História Cultural, evidenciam-se não apenas as relações desenvolvidas no contexto da sala de aula entre alunos e professores, mas também os diferentes fatores externos (hábitos pessoais, relações familiares, condição socioeconômica, etc.) que influenciam direta e indiretamente na constituição de cada indivíduo como ser social. Por consequência, mais do que

um mero tratamento da Literatura como disciplina superficial, restrita ao fornecimento de métodos e regras para a assimilação de conteúdos baseados em padrões pré-estabelecidos, a pesquisa se permite também analisá-la a partir de seu funcionamento como prática social, e, com isso, reflete acerca de seu papel na História da educação.

2 – Objetivos

O objeto geral deste subprojeto consiste em traçar linhas de força e de fuga do ensino de Literatura e leitura literária no 2º Grau/Ensino Médio, em instituições de ensino localizadas no Espírito Santo, em particular na cidade de Vitória, no período de 1985 a 2010, de modo a contribuir para o engendramento de uma história da educação literária local, correlacionada à história da educação literária no Brasil, no mesmo período.

Os objetivos específicos, por sua vez, podem ser descritos como a realização de entrevistas com professores atuantes no ensino de Literatura e leitura literária no 2º Grau/Ensino Médio em instituições situadas no Espírito Santo (particularmente na cidade de Vitória), entre 1985 e 2010, promovendo um resgate das memórias docentes; gravação e armazenamento das respectivas entrevistas em mídias adequadas; constituição de um acervo videográfico que será disponibilizado a outros projetos e grupos de pesquisa e produção de textos orais e escritos que socializem e ponham em circulação, entre pesquisadores e interessados na temática, os resultados da pesquisa sobre o ensino de literatura e leitura literária no 2º Grau/Ensino Médio, em instituições educativas sediadas no Espírito Santo, entre 1985 e 2010.

3 – Metodologia

O trabalho é realizado em momentos específicos, no entanto, mutuamente interligados. Nos primeiros meses da pesquisa, adotou-se o método de estudo, sistematização e discussão coletiva de textos teóricos (ALBERTI, 2010; BOGDAN, BIKLEN, 1994; MASTROGREGORI, 2006, MEIHY; RIBEIRO, 2011), como forma de aprofundar o conhecimento acerca da História Oral, do funcionamento das fontes orais como metodologia de pesquisa e da realização de entrevistas semiestruturadas, além de entender melhor as definições e abrangências da pesquisa qualitativa.

Por História Oral, entende-se, dentro do conceito operacional mais amplo possível, como sendo “um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e que continua com a definição de um grupo de pessoas a serem entrevistadas” (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 12), não se restringindo apenas às entrevistas isoladas, mas ao conjunto sistematizado de processos propostos em um projeto inicial. Isso inclui, além da realização de entrevistas com indivíduos que tem algo a dizer – nesse caso, no tocante ao ensino de Literatura e educação literária –, o planejamento da condução das entrevistas, o tratamento da passagem do código oral para o escrito, o armazenamento das gravações, as

possíveis autorizações de uso, o arquivamento e a eventual análise. A realização da entrevista, em particular, não se constitui uma tarefa simples, sendo necessários agendamento prévio, obtenção de espaço e materiais de filmagem adequados, elaboração de um roteiro de perguntas, além de um posicionamento compreensivo e, até mesmo, ético do pesquisador em relação ao entrevistado e aos imprevistos passíveis de ocorrerem.

A proposta da História Oral, ainda, não se esgota apenas no resultado da constituição de um acervo videográfico, uma vez que o mesmo poderá ser consultado futuramente e servir de fonte para outros trabalhos, principalmente se considerada a credibilidade adquirida pela História Oral ao longo dos anos, que permitiu que os relatos resultantes de entrevistas se tornassem uma importante ferramenta na área de pesquisa das ciências humanas. É preciso ter cautela, entretanto, e compreender que as entrevistas são uma fonte que, como qualquer outra, necessita de interpretação e análise, portanto, não devem ser equivocadamente interpretadas como a própria “História”, já que, como afirma Alberti (2010, p. 158) “em nome do próprio pluralismo, não se pode querer que uma púnica entrevista ou um grupo de entrevistas deem conta de forma definitiva e completa do que aconteceu no passado”.

Em relação ao caráter qualitativo, tendo em vista que este é um dos traços fundamentais desta pesquisa, as discussões giraram em torno da trajetória da pesquisa qualitativa no âmbito da educação desde suas origens antropológicas até sua configuração nos dias de hoje, suas principais características e fundamentos teóricos. Ressalta-se, dentro do conceito de pesquisa qualitativa, sua vasta dimensão e contribuições no meio acadêmico, por tratar-se de uma linha de pesquisa que privilegia a investigação dos fenômenos em sua complexidade e contexto natural, não primando por responder questões prévias ou testar hipóteses. Desse modo, consideram-se as particularidades dos indivíduos que constituem o grupo de entrevistados, o papel do ambiente de atuação desses indivíduos e a postura observadora, mas também atuante adotada pelo investigador, tudo em uma relação direta com os resultados obtidos pelos relatos e entendendo que:

O objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiências humanas. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode reflectir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana. (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 70)

Após a apropriação desses conceitos e de um maior esclarecimento a respeito do próprio objeto da pesquisa em desenvolvimento, deu-se prosseguimento ao trabalho por meio da execução da parte prática: o roteiro de perguntas para entrevista foi elaborado, abarcado questões que contemplam, entre outros aspectos, a formação e as áreas de atuação dos profissionais, a influência das condições estruturais e dos recursos disponíveis no exercício da profissão, as principais práticas adotadas na sala de aula para o ensino da Literatura e as mudanças mais significativas em relação à abordagem literária e aos métodos de ensino ocorridas ao longo do tempo e a primeira entrevista foi realizada. Logo depois, houve tratamento da gravação, registro em mídia (DVD) e transcrição de seus trechos mais relevantes.

Em concomitância com esses procedimentos práticos, foi dada continuidade à leitura e sistematização escrita dos subsídios teóricos referentes à História Cultural (BURKE, 2000, 2008; CHARTIER, 1990; CHERVEL, 1990; CERTEAU, 2011), pesquisa bibliográfico-documental e pesquisa histórica (GATTI, 2007; MINAYO, 2007) e ensino literário (CEREJA, 2005; CUNHA, MIGNOT, 2003; DALVI, REZENDE, JOVER-FALEIROS, 2013; JORDÃO, 2011; LEAHY-DIOS, 2000; NÓVOA, 2007), além da produção escrita e orientada dos respectivos relatórios parcial e final.

O objetivo inicial consistia na realização mais de uma entrevista com professores do 2º Grau/Ensino Médio, porém, devido à disposição do docente entrevistado em fornecer seus relatos, o que resultou em uma entrevista bastante extensa e farta de informações, e dadas as limitações de espaço para exposição dos resultados, o relatório se dedicará apenas à análise dessa entrevista, podendo, eventualmente, fazer menção a relatos de docentes de outros seguimentos de ensino, considerando que várias entrevistas foram realizadas pelo grupo de pesquisa.

4 – Resultados e Discussões

Por meio do estudo e análise do material teórico e da entrevista concedida pelo professor atuante no Ensino Médio desde 1988 e, atualmente, lecionando em uma escola da rede pública localizada no município de Cariacica (e que, aqui, será ilustrativamente chamado de professor X), foi possível observar, no tocante ao ensino de Literatura e leitura literária, aspectos referentes às práticas didático-pedagógicas e à formação docente, abarcando questões de cunho político, social e econômico, inseridas em diferentes níveis temporais.

Antes de tudo, é importante elucidar o conceito de educação literária, até mesmo como forma de tornar a análise em si mais abrangente. Segundo Jordão (2011), esse termo refere-se ao processo de ensino/aprendizagem da Literatura, não se restringido apenas ao espaço institucional da escola, uma vez que “partindo do pressuposto de que um dos principais papéis da educação literária como disciplina de estudos é a representação cultural de sociedades, é preciso observar que ela se submete a imposições verticais, tais como programas e requisitos de avaliação.” (LEAHY-DIOS, 2000, p. 43).

De forma geral, não são recentes os desafios encontrados ao ensinar Literatura na sala de aula, levando em conta a preferência do ensino da língua em detrimento da outra, além de uma herança cultural que valoriza uma abordagem conteudista e enciclopédica dessa disciplina, preconizando a cronologia dos movimentos, gerações e autores de destaque com suas principais obras (Cereja, 2004). Logo, o cenário que aguarda pelo professor constitui-se, muitas vezes, em um ambiente limitado pela reprodução de padrões estético-literários pré-estabelecidos, conduzindo o docente ao papel de sujeito responsável por meramente repassar tais valores.

No caso específico do Ensino Médio, este é o segmento no qual, em teoria, o aluno é posto em contato com os ditos “clássicos”. A problemática desse ensino, já iniciada nos anos anteriores, nos quais, frequentemente, imputa-se aos estudantes a equivocada ideia de que ler associa-se apenas ao prazer e ao entretenimento, conduzindo, assim, ao “falseamento ou mascaramento do papel social, ideológico,

histórico, político e cultural da literatura” (DALVI, 2013, p. 74), tem prosseguimento, em especial pelas deficiências na formação de um sujeito-leitor, seja por causa da limitada estrutura de ensino baseada nas escolas literárias, pelas cobranças dos métodos avaliativos ou devido ao pouco tempo dedicado à leitura.

Ao questionar o professor X acerca de como o mesmo lida, em sala de aula, com a resistência dos alunos diante da Literatura, recebeu-se a seguinte resposta:

“eu sempre tenho esse cuidado de perguntar / por exemplo / quantos alunos / perguntar aos alunos nos primeiros dias de aula / se tem algum aluno que nunca leu / uma obra / um romance / um livro todo / e INFELIZMENTE / eh: / esse ano / eh / ano passado / ano passado não sei se por eles ficarem um pouco inibidos eles não ficaram muito à vontade / esse ano AINDA / olha só pra você ter uma noção / nesse tempo que a gente tá no ensino regular / numa escola que hoje é uma escola de um município né: / eh: / que é Cariacica / um dos municípios mais pobres que nós temos / mas que não tem uma classe de meninos que teriam condições mais / eh: / mais condições financeiras pra ter acesso a / a livros / e eu tenho alunos lá / por exemplo / que (ainda) não leu nenhuma obra / é a média de quatro em cada turma esse ano / mas eu já tive anos de / por exemplo / de perguntar e metade da turma / no terceiro ano / eh / a metade da turma dizer que nunca leu um livro todo / e eu perguntar por que / e aí fala que chega na quinta / na décima quinta página e: já não aguentam mais”

A partir da mesma, pode-se depreender que o fato de o professor já ter trabalhado em turmas com alunos que nunca leram uma obra literária completa é resultante tanto de fatores socioeconômicos como culturais. O baixo poder aquisitivo desses alunos fomenta os obstáculos no acesso aos livros não só quanto à aquisição de obras, mas também no que diz respeito à falta de estímulo, já que, via de regra, sua realidade social tende a não favorecer seu contato e possível gosto pela leitura, o que, por sua vez, justifica a resistência, o desinteresse e a dificuldade no ato de ler – no caso, o texto literário. Observa-se, então, um típico quadro de escola pública de um município relativamente carente: sala de aula estigmatizada e marcada pela presença de um número considerável de indivíduos não leitores. Esse cenário, no entanto, também ressalta a constatação de que a escola não é o único local de situações de aprendizagem (Cunha, 2003) e, muitas vezes, as contribuições (ou ausência delas) que os alunos oferecem nos locais em que estudam são nada mais que um reflexo do que adquirem em seus outros espaços de interação social.

Em contrapartida aos resultados preocupantes referentes aos baixos índices de leitura, é válido observar a atitude do professor quanto a buscar conhecer um pouco as particularidades da turma para a qual irá lecionar. Seus questionamentos sobre o nível de leitura de alunos inferem certa preocupação em tratá-los como sujeitos constituídos de especificidades, o que lhe possibilita ter ciência da realidade na qual estão inseridos e que é capaz de influenciar na condução das aulas e na maneira como ele interage com os mesmos, levando-o a uma possível conclusão acerca das raízes da resistência frente à Literatura:

“talvez a resistência dos nossos alunos ela / ela tenha um cunho muito mais social / eu acredito / muito mais de costume / de família / do que de escola”

Ao falar no termo costume, a ausência de hábitos de leitura remete, em diversos casos, ao pensamento de que a leitura literária não é algo relevante ou que acrescente contribuições significantes à vida das pessoas. Se, por um lado, não se deve ser extremista quanto ao paradigma de que ler literatura

deve ser uma atividade prazerosa, também não é satisfatório que se a institucionalize tanto a ponto de torná-la um mero instrumento escolarizado e reproduzidor de valores dominadores e opressivos, pois, dessa forma, como já afirma Leahy-Dios (2000), a leitura literária torna-se cada vez mais irrelevante para os estudantes, uma vez que o ensino e a crítica vêm funcionando como armas de manutenção da ordem das relações sociais, limitando-os a posição de espectadores do conteúdo oferecido pelas instituições de ensino. Assim, é importante que o aluno perceba na literatura uma forma de compreender o mundo que o cerca, bem como sua condição de sujeito dentro de uma sociedade marcada por padrões, convenções e estigmas.

A realidade encontrada no ambiente escolar, entretanto, faz-se, na maioria das vezes, um empecilho à identificação do indivíduo com a leitura literária, considerando que a valorização excessiva do cânone frequentemente ajuda na pressão exercida sobre os alunos quanto ao que eles “devem” ler, intensificando a equivocada premissa de que Literatura de qualidade é apenas o que se insere na categoria “clássico”, e que quem não se enquadra nesse perfil de leitor encontra-se em um patamar inferior. Por meio de tais imputamentos, tem-se uma desconsideração da condição do aluno, passível de desencadear um processo de exclusão, já que existe uma desarticulação dos textos literários com o contexto social, sobretudo aos menos favorecidos economicamente, quando, na verdade, o contrário deveria ocorrer, tal qual afirma Dalvi:

“No entanto, a escola se esquece de que talvez fosse o caso de apurar o olhar para a análise de formas literárias populares, como a música que toca nas rádios, a novela, o filme de Hollywood, o grafite como poesia visual etc., buscando nessas manifestações seus pontos de contato com a dita alta literatura, a fim de mais construir pontes que erguer muros” (DALVI, 2013, p. 75).

Em sincronia com essa perspectiva, o professor X mostra-se flexível ao uso de formas literárias que não sejam exclusivamente as canônicas e, com isso, evidencia que, rompendo com os paradigmas, os estudantes também se constituem leitores:

“eu acredito que a metade deles (os livros) não são / não são literatura nem brasileira / são / são os modismos né? / e que tem uma resposta interessante até / assim / da parte deles (os alunos) porque / quando você pergunta / às vezes eles leem às vezes mais do que eu sobre isso e: eu vejo uma alegria muito grande / eh: / assim / em relatar sobre isso / então eu acredito que / que talvez a escola ela tenha que se moldar / eu enquanto professor tenho que / eh: / procurar uma forma de tá / né: / talvez algumas pessoas não gostem [...] da palavra / mas talvez seja uma que eu / que a gente tá: aproximando um pouquinho / que é: / é: mediando isso / essa leitura né [...] / talvez seja isso né / eu acredito muito na leitura voluntária / independente do cânone ou não”

A valorização da literatura de mercado (os ditos *best sellers*), principalmente em língua estrangeira, representa um avanço na possibilidade de constituição de um sujeito-leitor, funcionando como estratégia para que se alcance os objetivos de colocar o aluno em contato com a leitura literária, na forma de textos mais básicos e, em um momento posterior, com o cânone, não pensando apenas nos objetos lidos, lugares sociais e lugares de frequência, mas na própria operação do ler, considerando sua estreita relação com a

atividade de escrita. (Certeau, 1998). Não se trata de supervalorizar essa literatura comercializável, porém, entendê-la como inerente ao contexto de vida dos estudantes, que, por diversos fatores (identificação, fácil acesso, linguagem simples, abordagem de temas populares entre os jovens, etc.), mostram interesse e disposição em lê-la e utilizá-la como forma de promover o incentivo à prática da leitura, desconstruindo as ideias de que a maior parte dos alunos não lê nenhum tipo de literatura ou é incapaz de fazê-lo por conta própria:

“hoje mesmo na última aula minha tinha uma aluna lendo um livro desse tamanho ((gesticula com as mãos)) / eu fiquei sem graça até de / deu vontade / fiquei sem graça de tão bonitinho que você vê assim / poxa / porque eu sempre exijo / eu / é uma / assim / a minha exigência é / ela recai sobre as escolhas / nesse formato na tem como eu / eu ainda ficar exigindo que leiam tal tal / então já de cara eu deixo à vontade / e tem uma lendo um livro dessa grossura ((gesticula com as mãos)) / que se amanhã estiver lendo eu vou conversar com ela / mas assim / você vê / assim / que há também uma evolução na leitura dentro do Ensino Médio / e isso não é mérito meu / isso é / eu acredito também que seja já uma mudança mesmo de comportamento”

Trata-se não apenas de evolução e aquisição de conhecimento somente para os alunos, mas também para os docentes, que, ao sensibilizarem seu olhar para as práticas de leitura já existentes entre os alunos com os quais lida, perceberá que a grande incidência das mesmas pode, sim, ser benéfica e bem aproveitada para conduzir os estudantes ao cânone, além de servir de estímulo ao aperfeiçoamento de suas habilidades de leitura, interpretação e escrita, observando, ainda, que se trata de práticas que não se limitam à educação básica, prosseguindo também para o ensino superior. Usando um trecho da fala uma professora de universidade federal¹ (nomeada, aqui, de professora Y), o ponto de vista por ela defendido confirma e exemplifica as ideias acima apresentadas:

“eu tenho aprendido que: / não se valoriza só essa literatura né / essa literatura clássica / essa literatura né: canônica / que: / não / não temos que levar em conta só a opinião do: / do especialista / só aquela leitura privilegiada / mas que a gente vai aproveitando / vai aproveitando tudo [...] eu gosto muito dessa postura de que / o local / tem de / tem de entrar né / não é ver ali a literatura como uma coisa que / que tá ali / fantástica / né / mágica / e que tá ali tudo no texto / mas que todo / tudo que / tudo que vem / tudo que / que: / tudo contribui pra / pra essa / essa recepção / e eu tenho notado essa / essa mudança / na atitude dos professores / não é / que vão / que vão / eh: / eh: / dando atenção / dando valor / dando importância a / a quem está ali ao redor / e eu acho que isso é um / uma coisa que me / me toca / uma coisa que me parece importante / tirar um pouco esse peso né / essa / essa áurea né / claro que sem tirar / eu acho que a literatura é glamour / eu acho que a literatura é magia / mas eu acredito que a gente tem que: / deixar o leitor ser o autor também daquela história [...] / eu acho que tudo vai se fazendo todos os dias / todo tempo”

Retornando para o professor X, articulado a esse contexto, está o posicionamento do mesmo como orientador da leitura, mediando o conhecimento literário e não apenas se atendo a passar adiante a hierarquização típica da sala de aula, na qual todas as informações transmitidas são inquestionáveis e absolutas. Não se pode, no entanto, ser idealista em excesso e considerar que o docente possui total mobilidade na escola. Há, sim, um engessamento de suas possibilidades de atuação, e este se deve, entre

¹ A nomeada “Professora Y” é professora de Língua Espanhola e Literatura de Língua Espanhola na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

outros fatores, às normas da instituição na qual leciona, atreladas às exigências de leitura propostas por processos seletivos como o vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Mais do que apenas um fator didático-pedagógico, existe uma questão sociocultural abarcando esse cenário: expectativas da instituição, da família e até dos próprios alunos de que a disciplina de Literatura cubra o que será cobrado nas respectivas avaliações:

“a universidade é um sonho pra muitos ali / e a realidade pra muitos também / então a / a universidade exige / ah: / um cânone né / querendo ou não existe toda uma / uma preocupação / e a escola tem que se adequar / então / eh: / assim / um outro dilema que a gente tem vivenciado / eu enquanto professor de terceiro ano”

Conferindo consistência a esse quadro, cita-se também o uso dos livros/manuais didáticos, que ao privilegiarem a abordagem linguística, dedicam um espaço pequeno à Literatura, geralmente limitado a uma apresentação conceitual com recortes de obras específicas enquadradas dentro da categoria do cânone, de modo a exemplificar os “períodos literários” ou, então, para servir de apoio ao ensino da Gramática. De modo geral, há uma polêmica ao redor dos mesmos quanto a seu papel como facilitadores das aulas ao serem a fonte única de informação, em troca do enfraquecimento dos limites e interesses investigativos e bloqueio da curiosidade intelectual (Leahy-Dios, 2000).

Para o professor X, está clara a limitação imposta pelo livro didático, em especial a pouca utilidade dos conteúdos selecionados para os alunos. Vale atentar, porém, no caso dos terceiros anos, certa vantagem apresentada nos conteúdos de poesia, o qual permite um trabalho mais aprofundado, avançando para além das interpretações e respostas esperadas.

“o livro didático ele / eh: / hoje eu vejo / assim / ele é / ele é mais / mais útil dentro da escola pra fins de preparar pra exame [...] eu vejo / assim / em uma / uma pesquisa / uma sondagem que a gente fez com eles / principalmente no conteúdo do primeiro e segundo ano é: também algo que não interessa em absolutamente nada / principalmente a parte da Literatura / existe / eh: / muito interesse no livro principalmente pra parte da gramática / eh: / a Literatura sempre ficou de lado [...] no terceiro ano eu vejo já uma / uma facilidade um pouco maior / com o trabalho de Literatura pela parte da poesia / dos conteúdos ela é um pouco mais forte / assim / é mais presente / então / eu acredito que / eh: / hoje o livro didático ele dá essas condições de você trabalhar / principalmente a poesia / de você tá explorando pra ir um pouco além do / eh: / das perguntas que: / que já são pré-definidas”.

Assim como qualquer outra disciplina lecionada em uma instituição de ensino, o aspecto da avaliação é algo inerente à Literatura. E embora, em sua essência, essa prática seja uma boa oportunidade de ensino e aprendizagem, tanto para o aluno como para o professor, o que se tem, frequentemente, é a aplicação de provas baseadas em uma metodologia tradicional, que privilegiam conceitos e respostas pré-estabelecidos, excluindo a contribuição social, ideológica e crítica da Literatura para o indivíduo. Primeiramente, é necessário que o professor compreenda o contexto social no qual seus alunos estão inseridos e qual a bagagem intelectual que apresentam, pois, apesar das cobranças institucionais, nem sempre o melhor caminho é seguir o já definido programa da disciplina. Medidas alternativas, em

conjunto com alguns aspectos tradicionais e rotineiros do método avaliativo em vigência (na respectiva escola) podem ser adotadas e surtir um efeito mais satisfatório:

“hoje eu adoto / eu adoto / pode parecer que a gente não dá conta mas dá / a participação em sala de aula / eh: / a redação / que tem que ter sempre uma redação / e: / e a escola / isso também foi uma conquista bacana da escola/ eu sempre / né: / lutei por isso / a escola sempre faz um simulado / por / eh: / por semestre / que é o simulado que a gente faz / aquela coisa toda / objetiva / e: / da minha parte entra a redação também / mas isso por fora né / porque a redação não entra no simulado / e: no mais eu / assim / eu: / eu evito muito essa prova formal / até pelo fato de / eu sei que / que uma turma que tem quarenta alunos / tudo / todos / eh: / próximos aqui / como que não vai / como que eu vou ficar igual um policial em sala de aula né? / vendo se tá colando ou não? / ou então como que eu vou pedir uma prova formal / eh: / de caráter mais subjetivo? / então eu prefiro as questões mais subjetivas / que seja em atividades / porque eu sei que não vai colar”

Apesar de abrir mão da aplicação de uma prova formal, o professor X realiza um método de avaliação que contempla não só as necessidades dos alunos quanto à realização dos vestibulares (questões objetivas), mas também o que eles, de fato, aprenderam e adquiriram de impressões a respeito das obras trabalhadas (questões subjetivas e redação). Dessa forma, estimula-se o desenvolvimento de uma consciência crítica, suscitando no estudante sensibilidade de análise e reflexão, de modo mais efetivo do que se lhe fossem cobradas questões pré-estabelecidas acerca de certo autor pertencente a determinado período literário. Observa-se também o cuidado em realizar uma avaliação que contemple as características da turma de modo abrangente, dada a heterogeneidade da mesma.

Focalizando, em específico, as avaliações direcionadas aos processos seletivos de ENEM e vestibular, é importante reiterar que não apenas a prova em si (seja ela formal ou não) deve ser pensada de modo a aproximar o aluno da Literatura, mas toda a didática adotada em sala necessita estreitar – o mais harmoniosamente possível – o contato livro-leitor, tendo em vista que este contato costuma ser baseado na obrigação. Valendo-se da fala de uma outra professora de ensino superior² (nomeada, aqui, de professora Z) enquanto respondia a uma pergunta sobre os principais desafios enfrentados pelos professores que trabalham com Literatura na atualidade, é feita uma ilustração do cenário encontrado nos dias de hoje, mas que, no entanto, vem se repetindo há décadas:

“mas grande parte / do que sabiam / da / dos livros / do vestibular era só o resumo / então / ah / muitos alunos / que estudavam / e faziam ler livros / porque a gente / num / era quase que uma / vamos dizer / obrigação né / porque era / no / no / a gente ensinava língua / mas tinha livros também que / que a gente dava pra / pra ler / e fazia / eh / provas / então era difícil pra eles ler / que eles não tinham o costume de ler livros”

Em suma, observa-se que a imposição em se ler – e avaliar a leitura – certa lista de livros que serão contemplados em um dos referidos processos seletivos ajuda a afastar os alunos da leitura integral das obras, levando-os a recorrer a outras maneiras de conhecê-las para, então, “cumprir o protocolo” e realizar a prova.

² A nomeada “Professora Z” é professora de Letras-espanhol na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Tendo em vista o que já foi abordado até o momento acerca do ensino da Literatura e da leitura literária, há, ainda, um quesito que não pode deixar de ser apontado: trata-se da formação docente, que pode “resultar num curso de Literatura eficaz, capaz de despertar o gosto pela leitura e formar leitores competentes, mesmo que com diferentes graus de dificuldades e recursos” (CEREJA, 2004, p. 57), mas, mesmo assim, não sendo um fator determinante para esse sucesso. No caso do professor X, o mesmo relata a ausência de uma formação literária consistente durante o Ensino Médio de sua formação básica, mas que, ao invés de surtir um efeito negativo, motivou-o em sua formação acadêmica e aperfeiçoamento como professor:

“honestamente eu não tive: / eu não tive formação literária no Ensino Médio [...] a minha formação literária foi no Ensino Fundamental / então / assim / eh / Ensino Médio nunca / nunca me: / eh / me favoreceu nesse sentido / eu / talvez eu seja / eh / as minhas deficiências / as grandes deficiências que eu tenho na Literatura se deva / talvez a esses três anos que eu perdi / né / de Literatura / mas de qualquer forma eh: / eu penso que isso também serviu pra uma questão de consciência / pra que eu não repita o que / o que fizeram comigo com meus alunos / que meu interesse hoje inclusive por tá / eh: / cursando / voltando numa pós dentro da área de Literatura é justamente o que eu acho / que eu acho que é a coisa é por aí / eh: / e tem que partir do professor”.

É evidenciada, dessa forma, uma tentativa em romper com a reprodução de estruturas, evitando omitir a possibilidade de agência dos professores sob a justificativa dos problemas e deficiências existentes no sistema educacional (em nível básico ou superior) ao qual foram submetidos. Dialogando com o posicionamento do professor X, o ponto de vista defendido pela professora Z também se mostra favorável ao poder de atuação do docente e necessidade de iniciativa de sua parte, mesmo em meio a obstáculos e situações adversas do âmbito escolar:

“Eu acho que falta o professor se entusiasmar para um texto / um tema e desenvolver / se ele tiver o entusiasmo / ele / ele / eh:/ ele leva o / a / o: / o: aluno a querer aquilo né: / ele pode sim modificar”

Infere-se, pois, a defesa de que é possível, sim, ao professor contribuir para reverter o quadro de quase negligência ante ao ensino de Literatura em sua forma mais ampla, como prática social. Necessita-se para isso, contornar (ou, ao menos, tentá-lo) não apenas os possíveis problemas que os alunos podem trazer, decorrentes de um contexto de violência social, doméstica ou de envolvimento com drogas, mas também as dificuldades relacionadas à falta de infra-estrutura da escola, de recursos financeiros e de apoio do próprio Estado no tocante a implementação de políticas que favorecem, por exemplo, o acesso aos livros e materiais didáticos.

Mas antes de se pensar em solucionar os problemas da educação literária a nível macro, um ponto pertinente aos olhos do professor X é a mudança a partir do próprio sujeito-professor e das atitudes que somam à sua formação, perpassando seu posicionamento como investigador da própria prática (Nóvoa, 2007):

“eu acho que / o professor tem que ler mais / professor não lê / e isso é uma coisa séria [...] / o problema da falta de leitura no próprio âmbito da escola / os professores que não são da área não leem / e alguns que são da área também não leem / então como

que você / eh: / você vai poder / eh: / fazer um trabalho com a consciência de que / poxa / o aluno tem prazer / (vamos ter aula de literatura) / vai ter aula de Língua Portuguesa / e aí você dá seus “pulos” lá e: tenta encaixar em um momentinho / e tá sujeito a você chegar numa sala do terceiro ano e falar vocês tem aula de Literatura aí? e eles falam que não / tem aula de Língua Portuguesa? / todo dia / de Gramática? / todo dia / e a gente sabe que na prática não é bem assim / que o professor tá cutucando / que tá tentando / mas existe culturalmente uma / uma coisa com a Literatura que: / uma resistência geral com a Literatura que talvez seja um grande problema da gente”.

Dentro e fora da escola, a Literatura enfrenta o grande estigma de ser considerada a disciplina difícil, desinteressante e filosófica demais, acessível apenas a um seleto grupo de pessoas e de valor prioritariamente estético. Cabe, desse modo, aos profissionais da própria área adotarem uma formação contínua, especializando-se e adquirindo domínio intelectual sobre aquilo que se propõem a ensinar, fazendo entender a Literatura sua função pedagógica e demonstrando que tão relevante quanto o domínio da escrita é o domínio e internalização da leitura literária.

5 – Conclusões

Mediante as informações extraídas da entrevista concedida (considerando tanto os dados apresentados, como os que acabaram sendo omitidos pela limitação de espaço), os principais pontos observados no tocante ao ensino de Literatura e leitura literária dizem respeito às dificuldades encontradas pelos docentes na realização das aulas de Literatura devido à falta de infra-estrutura das escolas e ausência de recursos financeiros e material didático adequado, bem como as restrições de terem que se ater a um modelo pré-estabelecido de aula, já estipulado pelas instituições de ensino para atender a um propósito específico – frequentemente, os processos seletivos como vestibulares e ENEM – que, na maioria dos casos, não contempla a Literatura em suas potencialidades, limitando-a a procedimentos didáticos definidos para a leitura de determinados textos, quando, na verdade, o ensino/aprendizagem de Literatura precisaria ser compreendido como parte de um processo educacional amplo (Jordão, 2011), que contemple os valores ético e estético, a sistematização da leitura, mas também a liberdade de escolha, alternando entre as exigências da instituição e as necessidades dos estudantes.

Um outro aspecto comentado de modo abrangente pelo professor X refere-se à influência exercida pelo contexto social no qual se encontram a escola pública e os alunos. A realidade de vivência desses indivíduos, marcada pela violência, desigualdade social e famílias desestruturadas, é capaz de interferir na forma como o docente ministrará suas aulas, tendo em vista que não é raro o fato de o mesmo ter que se adequar e/ou atender as necessidades desses alunos, valendo-se de um pouco de sensibilidade para entender a situação na qual se encontram e, então, tentar desenvolver um trabalho mais consistente com a Literatura.

Traçando, dessa forma, um paralelo entre os relatos do professor X (e também de outros docentes entrevistados) e os subsídios teóricos de História Cultural e educação literária estudados, compreendeu-se que essas dificuldades encontradas no ensino de Literatura dentro da disciplina de Língua Portuguesa decorrem não somente de fatores situados em um momento temporal específico, mas são oriundas de uma

herança cultural (do Brasil, e, por consequência, do estado do Espírito Santo), na qual privilegia-se o estudo e ensino da Gramática e incentiva-se uma espécie de resistência ante a atividade da leitura. Tais posicionamentos perpetuaram-se ao longo dos anos, inclusive dentro das salas de aulas, por alunos e por professores, e as informações obtidas por meio das entrevistas, em sua maioria, serviram para confirmar que o modelo geral de hoje pouco difere dessa engessada reprodução de valores.

Dada a importância da pesquisa qualitativa, em específico no meio acadêmico através das pesquisas na área da Educação, o presente trabalho buscou também contribuir nessa área, com informações referentes à história da educação literária no Espírito Santo a partir do resgate da memória docente e integrar um processo formativo que, mesmo limitado em sua abrangência imediata, alcança o social e outros âmbitos institucionais (Gatti, 2002). Considerando que na História oral os dados obtidos não são interpretados como fonte absoluta e ausente de equívocos, os relatos dos professores foram interpretados e analisados, agregando a perspectiva de que a realidade social é a cena do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados passíveis de se extrair dela (Minayo, 2007), sendo usados, portanto, como parte da composição de um (possível) cenário atual do ensino de Literatura, sobretudo na rede pública de ensino.

Embora tenha se verificado que a Literatura apresenta o estigma de possuir um alto grau de dificuldade, ser desinteressante e não fornecer uma contribuição significativa às pessoas, muitas vezes fomentado pelos próprios profissionais da área, é imprescindível comentar as melhorias proporcionadas (ou, ao menos, incentivadas) pelos docentes, que, ao se comprometerem em seu desempenho como professores, posicionando-se de modo a desconstruir a superioridade do pensamento da academia quanto ao cânone e incentivando, primeiramente, o ato de leitura em si, podem transformar a Literatura em algo vivo e próximo do aluno, reduzindo noção abstrata que se tem da mesma. Desse modo, as perspectivas de continuidade do trabalho consistem em prosseguir com a realização de entrevistas semi-estruturadas gravadas em vídeo com professores que atuam ou atuaram no 2º Grau/Ensino Médio, objetivando extrair mais informações dos relatos docentes, de forma a compor uma análise da educação literária no Espírito Santo que abranja não só traços recorrentes, mas as práticas de ensino da Literatura em suas particularidades, de acordo com os contextos nos quais se inserem.

6 – Referências Bibliográficas

- ALBERTI, Verena. Fontes orais: histórias dentro da História. In: PINKSY, Carla B. (Org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 155-202.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução às teorias e métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BURKE, Peter. *O que é História Cultural?*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BURKE, Peter. *Variedades de História Cultural*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

- CEREJA, William R. *Uma proposta dialógica de ensino de literatura no Ensino Médio*. 2004. 330 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2004.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: Entre Práticas e Representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.
- CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina. *Práticas de memória docente*. São Paulo: Cortez, 2003.
- DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (org.) *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- GATTI, B.A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Editora Plano, 2002.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. *A educação literária ao lado dos anjos?*. São Paulo: Blucher Acadêmico, 2011.
- LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. Niterói, RJ: Ed. UFF, 2000.
- MASTROGREGORI, Massimo. Historiografia e tradição das lembranças. In: MALERBA, Jurandir (org.). *A História Escrita: teoria e história da historiografia*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 65-93.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MEIHY, José Carlos; RIBEIRO, Suzana Lopes. *Guia prático de história oral*. São Paulo: Contexto, 2011.
- NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Editora do Porto, 2007.