LITERATURA: AS PRÁTICAS DE UM PROFESSOR DE ESCOLA PÚBLICA E PARTICULAR

LITERATURE: THE PRACTICES OF A PUBLIC AND PRIVATE SCHOOL TEACHER

Antônio Adailton SILVA[1]
Márcio Araújo de MELO[2]

RESUMO:
O presente trabalho tem como objetivo apresentar os resultados da investigação das práticas de ensino de um professor de literatura em duas turmas de terceiro ano do ensino médio em Araguaína, estado do Tocantins. Uma das turmas era de escola pública, a outra de escola particular. A discussão foi fundamentada nas obras de Tzvetan Todorov (2009), Antoine Compagnon (2009), William Roberto Cereja (2005), Rildo Cosson (2009) e Ligia Chiappini M. Leite (1983). Dentre os resultados obtidos, enfatiza-se, por um lado, a constatação de que o ensino de literatura guarda estreita relação com exames de acesso a cursos universitários, além de um foco bastante intenso na literatura conhecida como clássica e os estudos serem realizados na perspectiva da historiografia literária. Por outro lado, apesar dos muitos estudos recentes apontarem para a existência de uma crise no ensino de literatura, pode-se verificar, pelo caso aqui focalizado, um ensino que valoriza a compreensão da obra segundo o contexto de sua produção, mas também para refletir sobre fatos contemporâneos e os relacionados com a realidade dos alunos.
PALAVRAS-CHAVE: Ensino de literatura no ensino médio; Professor de escola pública e particular; Araguaína-TO.

ABSTRACT*:*
The current work has as its objective to present the results of an investigation of the literature teacher's practices in two groups of the third grade in high school in Araguaína, state of Tocantins. One of the groups was from a public school, the other was from a private school. The discussion was based on the works of Tzvetan Todorov (2009), Antoine Compagnon (2009), William Roberto Cereja (2005), Rildo Cosson (2009) and Ligia Chiappini M. Leite (1983). Among the results, it is emphasized the verification that the literature teaching has a narrow relationship with the access exams to the undergraduate courses, besides an intense focus in the literature known as classic and the studies carried out in the perspective of the literary historiography. On the other hand, in spite of the fact that many recent studies indicate the existence of a crisis in the literature teaching, it can be verified, in the case focussed here, a teaching that values the understanding of the work according to the context of its production, but also to contemplate about contemporary facts and about the ones related to the students' reality.
Keywords*:* Literature teaching in High School; Private and public school teacher; Araguaína-TO.

[1] - (APAE) EMAIL: adayltons@hotmail.com
[2] - (UFT/PPG-Letras) EMAIL: marciodemelo33@gmail.com

Artigo recebido em 06-11- 2012; aprovado em 10-12- 2012

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É possível afirmar que a literatura, durante muito tempo, gozou de elevado prestígio na *cidade das letras*, quer como modelo de escrita e fala, quer ainda por *inventar* as nações modernas e justificar os projetos coloniais europeus. Essa autoridade marca sua ligação com os processos de ensino e aprendizagem, pelo viés da *Retórica* e do *Nacionalismo*. Nos últimos anos, com o declínio do conceito de *Estado-Nação* e o desprestígio da sociedade logocêntrica, esse modelo de literatura acaba por entrar em crise. E não longe dessa percepção, a crítica literária, desde o final dos anos de 1960, já havia se manifestado, como se pode ver pelas questões motivadoras do Colóquio de *Cérisy-la-Saille* (1969): "Por que se ensina literatura? Por que se deve aprender literatura? O que se ensina quando se ensina literatura?", conforme apresenta Lígia Chiappini (1983, p. 35). Ao questionar "o porquê" e "o quê" do ensino literário, neste Colóquio, Roland Barthes, Tzetan Todorov, Gerard Gennte, A. J. Greimas, dentro outros, dão início a um debate que vem até os dias de hoje.

Quatro décadas depois, em *A literatura em perigo*, Tzvetan Todorov (2009 p. 25) põe em pauta as mesmas temáticas: "com o passar do tempo, percebi com alguma surpresa que o papel eminente por mim atribuído à literatura não era reconhecido por todos. Foi no ensino escolar que essa disparidade inicialmente me tocou". Assim, ao discutir sobre o lugar que a literatura ocupa no ensino francês, ele acaba por se deparar com os *antigos* problemas: metodologia de ensino e conteúdo disciplinar, como se pode perceber por suas palavras ao trazer como fundamentais essas questões:

> Em toda matéria escolar, o ensino é confrontado a uma escolha [...]. Poderíamos formulá-la, simplificando um pouco a discussão, da seguinte maneira: ao ensinar uma disciplina, a ênfase deve recair sobre a disciplina em si ou sobre seu objeto? E, portanto, em nosso caso: devemos estudar, em primeiro lugar, os métodos de análise, ilustrados com a ajuda de diversas obras? Ou estudarmos obras consideradas como essenciais, utilizando os mais variados métodos? Qual é o objetivo, e quais são os meios para alcançá-lo? O que é obrigatório, o que se mantém facultativo? (TODOROV, 2009, p. 27).

Ao afirmar que "quando se pergunta de qual livro gostam menos de ler, os alunos do ensino médio respondem *Madame Bovary*, o único que foram obrigados a ler", Antoine Compagnon (2009, p. 22) traz, dessa forma, um bom exemplo prático da situação apresentada por Todorov. Para esses autores, as aulas de literatura do ensino médio francês, além de não ajudar os alunos a se tornarem leitores, a conhecerem melhor o mundo e o ser humano, ainda provocam aversão ao texto literário. É evidente que tais problemas não se localizam apenas na França, tanto que pesquisas têm sido realizadas noutros países. No Brasil,

pode-se lembrar de que desde os anos de 1970 trabalhos têm discutido o ensino literário, como foi o caso de Osman Lins (1977), Letícia Malard (1985), Lígia Chiappini (1983), para ficar em poucos um exemplo.

Em *Ensino de literatura*, William Roberto Cereja procura compreender e explicar as práticas escolares de literatura no ensino médio no Brasil, para tanto irá mapear os motivos de seu fracasso, bem como propor alternativas para melhorar sua qualidade. Em sua investigação chega à conclusão de que um dos grandes problemas ainda é a manutenção de alguns métodos tradicionais.

> Com pequenas variações, a abordagem da literatura [...] tem sido a consagrada pela tradição: apresenta-se a cronologia histórica das escolas literárias, a contextualização histórica (distanciada do texto), os autores e obras mais importantes [...], as características relevantes de cada período e de cada autor. A leitura efetiva de textos literários ocorre ocasionalmente e assume um caráter ilustrativo (CEREJA, 2005, p. 52).

Para além dessa prática tradicional, Cereja verá como problema o objetivo da aula de literatura: os exames de acesso à universidade. De maneira que para ele os professores de literatura "mostram-se premidos pela sombra do 'fantasma' do exame vestibular. Definem as leituras [...] pelos exames" (CEREJA, 2005, p. 53). Nem por isso a mediação das leituras orientada pelos exames pode ser considerada adequada, visto que o autor usou como ponto de partida de sua pesquisa os maus resultados dos próprios exames.

Luiza Helena da Silva e Hilda Magalhães (2011, p. 87) também registram essa dificuldade que as escolas têm de formar leitores de literatura. Segundo elas, "embora tenhamos aprendido com Aristóteles desde a Antiguidade grega, que a arte é uma atividade prazerosa, as escolas não conseguem formar o hábito de ler nos educandos, que, não raro, acabam desenvolvendo aversão à literatura". Ressalte-se que essas autoras não atribuem ao professor, mas às escolas essa dificuldade. De fato, professores de literatura, assim como os de outras disciplinas, podem encontrar diversos tipos de dificuldades para trabalhar no ensino médio.

Mesmo correndo o risco da generalização, pode-se afirmar que na rede pública um problema bastante significativo é o fruto de uma herança, na forma da mediação inadequada do texto literário durante a passagem dos alunos pelo ensino fundamental. Essa etapa escolar não tem conseguido preparar os alunos adequadamente para o hábito de ler como afirmam Silva e Magalhães (2011) e, por consequência, para as leituras de obras literárias no ensino médio. Na rede particular, também de modo geral, um dos principais problemas reside no descrédito demonstrado pelos alunos com relação à disciplina Literatura. Ele se deve ao fato

de os alunos atribuírem, frequentemente, maior valor às disciplinas que consideram as mais importantes para passarem no vestibular. Enquanto cursos como Medicina, Direito e Engenharia são responsáveis por índices de preferência que variam de 15% a 30%; o de Letras não chega a 3% (SILVA, 2012).

Ao discutir o processo de escolarização da literatura infantil e juvenil no ensino fundamental, Magda Soares (1999) apresenta algumas inadequações sobre esse processo nos livros didáticos, dentre as quais cita: seleção limitada de autores e obras; textos com finalidade "instrutiva"; forjamento de "textos" ("pseudotextos") para ensinar gramática e ortografia; fragmentos que não apresentam textualidade (em textos narrativos); e transferência do texto de seu suporte. Tais inadequações, segundo a autora, fariam o aluno formar um entendimento deturpado ou deformado da literatura. Nessa mesma perspectiva, Ivanda Martins irá atribuir o fracasso do ensino de literatura no ensino médio ao que se passa no fundamental, de maneira que para ela a "carência de noções teóricas e a escassez de práticas de leituras literárias são fatores que contribuem para que o aluno encare a literatura como objeto artístico de difícil compreensão. Essa situação é certamente herança das lacunas do ensino fundamental" (MARTINS, 2006, p. 83-84).

Ao tomar como base o resultado de tais investigações, pode-se inferir que todo o sistema da educação básica apresenta problemas em relação ao ensino de literatura/leitura. Por isso, não basta melhorar o ensino fundamental, é preciso aprimorar as práticas também no ensino médio. Ademais, não se pode pensar essa correlação como o único problema dessa disciplina no ensino médio sem correr o risco de reduzir a questão. Para ampliar a visão sobre seu ensino, é importante saber quais são suas práticas e com qual frequência são empregadas. Assim, será apresentado um exame de tais práticas em uma escola da rede particular e em outra da rede pública, com concentração nos conteúdos oferecidos e nos procedimentos empregados para sua mediação.

É importante frisar, antes, que, apesar do desprestígio da literatura como disciplina e do questionamento do cânone literário, a literatura ainda possui valor inegável para a formação humana, exatamente por trazer nas suas franjas seu corpo de conhecimentos e de prazer, *dulce et utile* na síntese horaciana. Desses argumentos se valerá Todorov (2009, p. 23-24) para compor a defesa de seu processo de ensino e de leitura. De maneira que, para ele, "a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros, e por isso nos enriquece infinitamente". Na mesma clave, Leyla Perrone-Moisés defende a literatura como importante objeto para formação humana, porque

> é um instrumento de conhecimento do outro e de autoconhecimento; porque a ficção, ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é uma necessidade humana e pode gerar transformações históricas; porque a poesia capta o nível de percepção e de fruição da realidade que outros tipos de texto não alcançam (PERRONE-MOISÉS, 2008, p.18).

Ao advogarem em favor da literatura como formadora do humano, eles estão justificando também a necessidade, como formula Magda Soares (1999), de sua escolarização. Assim, o interesse dos alunos pelas disciplinas pode ser potencializado quando ele está correlacionado à escola. Desse modo, o universo escolar que envolve direta ou indiretamente o professor forma uma rede que inclui seres humanos e não-humanos (BRUNO LATOUR, 2004), que acabarão por influenciar mais ou menos, direta ou indiretamente, sua prática de ensino.

No rol de seres humanos se incluem não somente os alunos e os demais professores e equipe pedagógica, mas todos os profissionais com os quais o professor de literatura venha a se relacionar em sua prática, como profissionais de salas de vídeo, de laboratórios ou de bibliotecas. Esses espaços, por seu caráter potencialmente lúdico, quando bem empregados, podem influenciar positivamente a disposição dos alunos, em virtude da diversificação da prática de ensino. Seres não-humanos, por sua vez, seriam não somente os objetos concretos — dentre os quais quadros, livros, manuais, aparelhos e espaços físicos —, mas também os intangíveis, como eventos, horários, condições ambientais e climáticas dentre outras.

Segundo José Carlos Libâneo (2009, p. 38), "o conhecimento se constrói socialmente" e "emerge nas ações cotidianas", das redes de relações. O resultado do trabalho do professor de literatura, portanto, é apenas parte de uma rede. Os alunos, por isso, devem ser incentivados a participar de atividades como gincanas, jogos esportivos, teatro, música, leitura, viagens e trabalhos sociais. Esses são apenas alguns exemplos, os quais podem não determinar, mas favorecem o senso de pertencer dos alunos na escola e sua disposição para o envolvimento em situações de aprendizagem.

Nesse cenário, o professor de literatura ocupa um espaço de grande importância. Dependendo do seu modo de mediar os conhecimentos literários, pode reforçar a ideia de desprestígio sobre a literatura, provocando um maior distanciamento entre os alunos e as obras literárias, ou conciliar o prazer do texto com as necessidades dos estudantes para a sua formação acadêmica e com seus objetivos de passar no vestibular.

Para mostrar o lugar ocupado pelo professor de literatura no processo de ensino-aprendizagem serão apresentados conteúdos e respectivos procedimentos metodológicos

efetivamente empregados em aulas de literatura por um mesmo professor em escola da rede pública e da particular em Araguaína-TO. Primeiro se discorrerá sobre a escola particular, e em seguida sobre a pública.

ESCOLA PARTICULAR

As escolas da rede particular têm em vista, normalmente, dois objetivos principais dentro do âmbito pedagógico: formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade em que estão inseridos, bem como preparar os alunos para enfrentar os exames seletivos para acesso à universidade. O primeiro traz em si a obviedade de se alinhar aos discursos mais atuais sobre os objetivos da educação escolar. O outro pode ser traduzido como uma questão de existência desse tipo de instituição, que é dar a seus clientes o produto pelo qual pagam.

Tomando como base esse enunciado, pode-se deduzir que essas escolas optariam por duas das tendências pedagógicas descritas por José Carlos Libâneo (1990). A "crítico-social dos conteúdos", em que os alunos devem fazer uma relação entre os conteúdos escolares e a realidade social; e a "tendência pedagógica tradicional", em que o conhecimento já está pronto, cabendo ao professor transmitir e ao aluno assimilar e depois reproduzir. Assim, ao trabalhar com a literatura, o professor deverá fazer uso, consciente ou não, dessas tendências pedagógicas. Pois como mediador, acaba por estabelecer as pontes entre o estudado e a realidade, ao mesmo tempo em que prepara os alunos para obterem sucesso no vestibular. Para esse fim último os conteúdos curriculares são construídos sobre a base da historiografia literária: do trovadorismo português, no primeiro ano, até a literatura contemporânea brasileira, ao final do terceiro ano.

Essa organização disciplinar vai ao encontro da própria organização do material didático, ainda que um programa assim organizado não tenha que, necessariamente, focar somente nas escolas literárias e em suas características. Na iniciativa e na compreensão do professor pesquisado sobre o significado de literatura e, por consequência, de seu ensino, reside a possibilidade de os alunos atribuírem significados ao que estudam, conciliando os dois objetivos da escola. Por outro lado, na lista de sugestão de leitura literária para o ensino médio, nota-se que não há uma sequência cronológica, mas a sobreposição do cânone brasileiro e português, bem como a referência às obras exigidas por algumas Instituições de Ensino Superior (IES).

Lista de livros paradidáticos – Ensino Médio 2010:
1ª série

> 1º Bimestre - *O auto da barca do inferno* (Gil Vicente)
> 2º Bimestre - *Marília de Dirceu* (Tomás Antonio Gonzaga)
> 3º Bimestre - *Amor de Perdição* (Camilo Castelo Branco)
> 4º Bimestre - *O Guarani* (José de Alencar) e *Memórias de um sargento de milícias* (Manuel Antonio de Almeida)
>
> **2ª série**
> 1º Bimestre - *Dom Casmurro* (Machado de Assis) e *O Cortiço* (Aluísio Azevedo)
> 2º Bimestre - *Triste fim de Policarpo Quaresma* (Lima Barreto) e *Macunaíma* (Mário de Andrade)
> 3º Bimestre - *Vidas Secas* (Graciliano Ramos) e *A rosa do povo* (Carlos D. de Andrade)
> 4º Bimestre – *Grande sertão: veredas* (Guimarães Rosa).
>
> **3ª série**
> 1º Bimestre - *O Guarani* (José de Alencar) e *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (Machado de Assis)
> 2º Bimestre - *Urupês* (Monteiro Lobato) e *Eu e outras poesias* (Augusto dos Anjos)
> 3º Bimestre - *São Bernardo* (Graciliano Ramos) e Livros para vestibular (UFT, ITPAC, UFG, UFPA, UEPA)
> 4º Bimestre - *Primeiras estórias* (Guimarães Rosa)
> (CSC, 2010a).

Ainda que se possa dizer que há certa ordem temporal das obras nas duas primeiras séries por uma opção pela historiografia literária, há pouca coisa que as conecta para além desse fato, visto que não são organizadas por temática, gênero literário ou influência literária. Não somente essa lista e o programa da escola indicam que o ensino deverá adotar a perspectiva historiográfica, mas o manual didático também. De maneira que o professor segue a apostila aula após aula, tanto que um detalhe chama a atenção: o registro na lousa, a cada aula, do número sequencial do módulo a ser estudado. Pode-se interpretar esse dado como sendo uma garantia de que nenhum conteúdo previsto para o vestibular ficaria de fora.

Para elucidação serão mostrados três recortes de aulas observadas. O primeiro, que exemplifica a prática do professor colaborador, tem como conteúdo *São Bernardo*, de Graciliano Ramos. O procedimento de ensino empregado foi leitura seguida de uma produção textual; ele pediu que os alunos escrevessem sobre a "a coisificação que imprimiu o personagem Paulo Honório em tudo de que se aproximou". Alertou ainda que deveriam "apresentar a postura do personagem e que resultados vieram a partir de suas ações" (CADERNO DE CAMPO, 2010).

Abaixo é transcrita a resposta de uma aluna:

> Paulo Honório, desde muito cedo, tratou o que o rodeava como objeto, e tinha um imenso sentimento de posse até pelo que não era propriamente seu.

> Um homem que perseguia seus objetivos sem importar-se com o que seria necessário para isso.
> Trabalhou em "São Bernardo" em condições não muito boas ou confortáveis, e já tinha em mente planos para adquirir a fazenda. Quando seu patrão faleceu, ele, sorrateiramente, aproximou-se do filho do seu patrão induzindo-o a seguir maus conselhos e aproveitando-se de vários vícios. O filho do falecido enxergara-se numa situação onde não há saída senão vender a fazenda a Paulo Honório por um preço abaixo do normal.
> Paulo Honório enfrentou inúmeros problemas com a fazenda, mas em determinado momento, fez-se necessário a presença de um herdeiro, e, por conseguinte de uma esposa. Casou-se com uma professora da vila e logo a sua sede de dominação e o seu sentimento de posse fizeram-se presentes, tornando o casamento — mesmo depois do nascimento do herdeiro — exaustivo e doloroso para Madalena, que se suicidou.
> Depois, os problemas surgiram aos montes, e Paulo Honório apenas assistiu, impotente, a sua decadência. Sem mulher e sem posses, sentiu-se quase sem vida.
> Assim, percebe-se que a coisificação esteve presente em cada ação de Paulo. Ele encarava tudo ao seu redor como sendo um objeto, e se via como possuidor de tudo. Tal comportamento pode ter levado à sensação de impotência que o acometeu após perder tudo o que achava que lhe pertencia (REDAÇÃO DA ALUNA A16, 2010).

Podem-se interpretar as orientações do professor e a produção da aluna à luz de alguns aspectos levantados por Todorov e Cereja. No que tange ao posicionamento daquele, pode-se dizer que o docente não propõe que os alunos leiam apenas para adquirir noções críticas sobre a obra, mas para refletir sobre a condição humana, estratégia elogiada por Todorov (2009). Quanto à crítica a uma metodologia centrada na historiografia literária feita por Cereja (2005), é possível falar que ao solicitar uma leitura que extrapola a cronologia e contextualização históricas, o biografismo e a periodização, ela ganha como formadora do leitor literário, bem como deixa de assumir um caráter meramente ilustrativo.

Mais que o esforço do professor para superar os problemas que do ensino de literatura tem carregado nos últimos anos, é preciso observar a produção da aluna, que chama atenção pela habilidade de leitura, pelo caráter sintético e, finalmente, por saber identificar os aspectos solicitados. Como se pode observar pela inferência em que demonstra a recepção que deu à obra, "Tal comportamento pode ter levado à situação de impotência que o acometeu após perder tudo o que achava que lhe pertencia".

O próximo recorte diz respeito ao conteúdo trabalhado em *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, e seu procedimento de ensino. Assim, está registrado no *caderno de campo* "Ao mencionar a obra 'Triste fim de Policarpo Quaresma', no dia 03 de agosto de 2010, o professor enfatizou que não foi, nem deveria ter sido lida apenas pela nota, mas para refletir sobre as questões trazidas por ela" (CADERNO DE CAMPO, 2010).

Se por um lado o discurso do professor se alinha ao texto das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006), no que concerne a "não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido" (OCEM, BRASIL, 2006, p. 54); por outro, compactua com o de Rildo Cosson (2009), ao afirmar que "se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. [...] É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo" (COSSON, 2009, p. 29-30). Ao relativizar o processo de avaliação e a obrigatoriedade, o professor pesquisado acaba por estimular os alunos à leitura. É interessante perceber também o convite à "reflexão", não apenas para olhar o Brasil do início do século XX, ainda que importante, mas, sobretudo, para pensar as questões atemporais que a obra de Lima Barreto traz.

Para o último recorte, escolheu-se uma aula sobre as Vanguardas Europeias, em que o professor fez uma exposição dialogada. Para isso, com auxílio de uma lousa digital, projetou diversas imagens de obras de arte. Segue um trecho de sua exposição:

> Professor: É! A tela que melhor representa o movimento expressionista é essa aqui, do pintor Edvard Munch [...] como é que um artista poderia manifestar algo de bonito se o mundo tava dividido dessas duas formas? Então, essa tela aqui, segundo interpretação sobre ela, uma das interpretações: tristeza, horror...
> Aluna: Dor.
> Professor: Pânico, dor... Vejam que... As cores remetem a quê?
> Aluna: O quê? As cores?
> Professor: As cores.
> Aluno: Calor, degradação.
> Professor: Degradação, tristeza, agonia. Vocês veem que isso aqui é água, né? Até a própria água está em conflito... Uma água que...
> Aluno: A água e o céu representam os dois polos mundiais. Podem ver que as cores não se misturam...
> Professor: Ãh!
> Aluno: Então? Eles não se misturam.
> (Fonte: GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 2010).

À medida que o professor apresentava imagens e fazia algumas observações preliminares, os alunos iam formando ideias (recepção estética) e passavam a expressá-las. A discussão colaborou na interpretação do mundo por meio da arte. Como o professor não fechava definições na sua interpretação (ele diz "uma das interpretações"), ele acabava por estimular os alunos a trabalharem a plurissignificação inerente ao objeto artístico. Tal exercício, apesar de se dar sobre um trabalho de artes plásticas, pode instigar o espírito crítico sobre obras de arte em geral, e pode ter desdobramentos sobre o trabalho com obras literárias, como visto na redação já apresentada.

Desse modo, no que tange à formação do cidadão crítico e comprometido com a realidade social, o trabalho didático com a literatura propiciou reflexões importantes sobre os conflitos humanos em diferentes épocas e lugares, mas que ainda fazem sentido na atualidade e no contexto social dos alunos; e levando-se em consideração a lista de obras divulgada no site da instituição, pode-se entrever a preocupação com uma formação acadêmica capaz de tornar os alunos competitivos para passar no vestibular.

ESCOLA PÚBLICA

Assim como a escola particular, a pública registra em seu Projeto Pedagógico que o "objetivo principal é a formação integral do cidadão consciente, crítico e comprometido com a transformação social" (CEM, 2010, p. 40). De maneira que se pode perceber que há a opção também pela Pedagogia crítico-social dos conteúdos (LIBÂNEO, 1990). Admite-se, assim, que os conteúdos da disciplina Literatura não poderiam ser estudados de forma estanque, apenas para conhecer períodos, estilos, autores e obras. A prática docente deveria levar os alunos a uma atitude reflexiva sobre os conteúdos estudados, relacionando os temas das obras lidas ao contexto presente e à realidade social em que está inserido.

No seu Projeto Pedagógico também são registrados alguns problemas referentes à entrada de alunos, dos quais merecem destaque: "o pouco preparo para acompanhar o ensino médio; alunos estes provenientes da EJA II segmento; e a influência de fatores externos tais como: trabalho, família e sustento" (CEM, 2010, p. 2). Nota-se que a escola *oficializa* os problemas enfrentados ao registrar em seu Projeto Pedagógico o "pouco preparo" de sua clientela e o trabalho de subsistência. Essas constatações estão em conformidade à resposta do professor colaborador ao ser questionado sobre os problemas que enfrenta para ministrar a disciplina literatura: "a falta de leitura, ou seja, falta de conhecimento prévio" (QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR, QUESTÃO 13, 2012). Sua crítica recai claramente sobre o trabalho realizado no ensino fundamental.

Há que referir que a escola registra suas estratégias de preparação para os processos seletivos ao oferecer "aulas de reforço e cursinho preparatório para o ENEM" (CEM, 2010, p. 49), ainda que sejam esses opcionais. Tal medida denota a preocupação com o sucesso dos alunos em exames de acesso à universidade. Para mais, mostra também o esforço dessa escola em tornar seus alunos mais competitivos, bem como em não distanciar suas práticas das que predominam nas particulares.

O quadro a seguir mostra os conteúdos previstos para o segundo semestre de 2010 para a disciplina literatura do 3º ano, trata-se de parte de um documento enviado para as escolas estaduais do Tocantins pela Diretoria Regional de Ensino de Araguaína/TO (DREA): "Estruturação dos conteúdos básicos de Língua Portuguesa", eixo "A Literatura e o Conhecimento de Si mesmo e do Mundo".

CONTEÚDOS BÁSICOS **3º BIMESTRE**
2ª Geração Modernista - misticismo e consciência social (poesia e prosa); Literatura do Tocantins; Obras literárias e seu contexto de produção.
CONTEÚDOS BÁSICOS **4º BIMESTRE**
Pós-Modernismo; Literatura Afro-Brasileira; Intertextualidade; Obras literárias e seu contexto de produção.

Quadro 1: Estruturação dos conteúdos básicos de Língua Portuguesa
Fonte: Tocantins, 2010.

É interessante observar que para além de uma ordem cronológica dos movimentos literários e de conteúdos programáticos tradicionais, esse documento sugere outros dois: "Literatura do Tocantins" e "Literatura Afro-Brasileira" que, de certa forma, destoam dos outros. Pois para esse há uma obrigatoriedade pela Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, e para aquele uma imposição avaliativa, ao estar listado no vestibular de algumas IES, no da Universidade Federal do Tocantins, principalmente. Ademais, é importante comentar que, no documento, não há uma lista de obras, o que proporciona certa autonomia para o professor construir sua seleção. Por outro lado, chama também atenção o título do eixo do documento, pois ele pressupõe a literatura como formadora de conhecimento "do homem e do mundo".

Dessa possibilidade de autonomia disciplinar são exemplos dois recortes de aulas do professor colaborador, que serão discutidos no que diz respeito à dinâmica de seu trabalho. O primeiro é o poema *Dispersão*, de Mário de Sá Carneiro, em que foi adotado como procedimento a leitura, a interpretação e a discussão conjunta. Para tanto, o docente fez duas questões iniciais: "1) O que sugere a figura do labirinto?"; "2) Qual o tema de *Dispersão*?"[3] (CADERNO DE CAMPO, 2010). Segue um trecho do debate:

[3] - As três primeiras estrofes do poema, **DISPERSÃO**, de (Mário de Sá-Carneiro):

Perdi-me dentro de mim

> Professor: Mas, por que que o Mário de Sá chegou a essa situação aqui, como diz o poema? O que sugere o labirinto na primeira questão? O que seria isso daí?
> Aluna: Perda. Perder.
> Professor: Perder te lembra o quê? Perdeu-se onde?
> Aluna: Perder ele mesmo. Perdeu o caminho.
> Professor: Remete ao caminho perdido dentro dos seus...
> Alunos: Pensamentos.
> Professor: Quem fez diferente?
> (Fonte: GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 2010).

Nota-se que as perguntas iniciais conduzem a discussão para o caráter imanente da poesia e para sua temática: "a figura do labirinto" e "o tema de *Dispersão*". Para mais são reforçadas pela mediação do professor, que através de ideias/chave pontua a discussão; ou, melhor dizendo, de pergunta em pergunta, ajuda a formular sua compreensão, sem propor uma resposta, no entanto. Ao dar voz à leitura dos discentes, é possível dizer que o professor além de ajudar na construção e desenvolvimento do pensamento autônomo, faz uma *escuta interventiva*. Assim, dirigindo a clave de interpretação para a condição humana e para a possibilidade de outras leituras, "Quem fez diferente", o professor possibilita a criação de leitores literários. Ademais ao desprezar um olhar que enfoque a poesia como pretexto para o ensino da gramática, que se sustente no biografismo e em métodos de análise, o docente tenciona para o prazer que o texto literário produz.

O outro recorte é uma aula da 2ª Geração Modernista, na qual o professor empregou como procedimento de ensino a exposição dialogada. Em meio à discussão, ele comenta: "Ah, gente. Não dispense essa leitura, tá? *Capitães da areia*. Não pra fazer prova, tirar nota... Mas uma leitura pra vocês terem para a vida" (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO, 2010). Mais que uma referência à leitura para além do caráter obrigatório e avaliativo, é interessante notar que ao sugerir a obra de Jorge Amado, o professor a coloca como necessária "para a vida". O deslocamento da "torre de marfim" para o lugar do cotidiano dá ao livro literário uma

---

Porque eu era labirinto,
E hoje, quando me sinto,
É com saudades de mim.

Passei pela minha vida
Um astro doido a sonhar.
Na ânsia de ultrapassar,
Nem dei pela minha vida...

Para mim é sempre ontem,
Não tenho amanhã nem hoje:
O tempo que aos outros foge
Cai sobre mim feito ontem.

importância real e acessível. Esse posicionamento vai ao encontro do que Rildo Cosson adverte sustentado pelas ponderações de Lígia Chiappini (1983) em *Invasão da catedral: literatura e ensino*:

> Para ela, o professor de Literatura não pode subscrever o preconceito do texto literário como monumento, posto na sala de aula apenas para reverência e admiração do gênio humano. Bem diferente disso, é seu dever explorar o máximo, com seus alunos, as potencialidades desse tipo de texto (COSSON, 2011, p. 29).

Acrescente-se ainda o que diz Leyla Perrone-Moisés (2008, p.18): "porque a literatura, quando o leitor dispõe de uma capacidade de leitura que não é inata, mas adquirida, dá prazer (e a função do professor é exatamente a de demonstrá-lo)". Nos dois recortes, o professor rompe com qualquer expectativa de uma aula de literatura tradicional e sem sentido. O seu modo de conduzir os estudos propicia aos alunos enxergar o texto literário como um objeto reflexivo e a leitura como uma atividade prazerosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas duas escolas, o modo como a literatura foi trabalhada possibilitou aos alunos perceberem que os diversos objetos do mundo se entrelaçam, alguns mais, outros menos. Por um lado, há um esforço do professor em avançar para além dos limites que os programas e materiais didáticos das duas escolas colocam, o que reforça a figura do professor como agente do processo educacional. Os direcionamentos mais específicos da escola particular talvez provoquem mais apatia nos educandos, pois eles parecem ver as aulas de literatura como parte de um programa prático que visa à aprovação no vestibular. Os discentes da escola pública, por outro lado, menos cerceados pelo vestibular, parecem dar mais vazão à literatura como componente da vida.

Por ser arte, o material usado na produção literária é a própria vida, o próprio mundo, enfim, as sociedades. Nos textos literários, portanto, é possível aos alunos fazerem contato com a miséria e com a riqueza, com o medo e com a coragem, com a alegria e com o desespero, com a arrogância e com a humildade, com a ingenuidade e com a astúcia, com as ideias de viver e de morrer.

Das leituras que fizeram e filmes a que assistiram, personagens como Paulo Honório e Madalena, Fabiano e Baleia, Macabéa e Olímpico, Leonardo e seu padrinho, Macunaíma e sua família, os diversos personagens de Hugo de Carvalho Ramos e de Juarez Moreira Filho, além dos "eus-líricos" de Fernando Pessoa, Mário de Sá Carneiro, Carlos Drummond de

Andrade e Vinícius de Morais propiciaram aos alunos a penetração em um universo muito vasto de conhecimentos e a experimentação de muitos sentimentos. Isso também é aprendizado, e tem valor para a formação humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.

CADERNO DE CAMPO. **Caderno de anotação das observações realizadas nas escolas campo**. Araguaína, Antônio Adailton Silva, 2010.

Centro de Ensino Médio PAULO FREIRE. **Projeto Político Pedagógico**. Araguaína: Centro de Ensino Médio Paulo Freire, 2010.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho de literatura. São Paulo: Atual, 2005.

CHIAPPINI, Ligia. **Invasão da catedral**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

COC. **Programação Anual EM/PV – Terceirão/Extensivo**. [S.l.]: Editora COC, [S.d.].

COMPAGNON. Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

CSC. COLÉGIO SANTA CRUZ. **Lista de livros paradidáticos – Ensino Médio 2010**. Disponível em http://www.colegiosantacruz.g12.br/lista-de-livros-paradidaticos-i-ensino-medio-2010/499. Último acesso em: 22 jun. 2010. 2010a.

CSC. **Projeto pedagógico do Colégio Santa Cruz de Araguaína**. Educação Básica. Versão 2010. Araguaína: Colégio Santa Cruz, Dom Orione, 2010b.

LATOUR, Bruno. **Políticas da natureza**: como fazer ciência na democracia. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009, p. 19-62.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1990.

LINS, Osman. **Problemas inculturais brasileiros**. São Paulo: Summus, 1977.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

MALARD, Letícia. **Ensino e literatura no 2º grau**: problemas e perspectivas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 83-102.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. O ensino da literatura. In: NITRINI, Sandra et al (Orgs.). **Literaturas, artes, saberes**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild: ABRALIC, 2008, p. 13-22.

SILVA, Antônio Adailton. "A literatura no terceiro ano do ensino médio em Araguaína-TO: um estudo de caso comparado entre as práticas de um professor em escola pública e particular". 2012. 230f. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, Tocantins, 2012.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. Do reino da beleza à república do gosto: questões para o letramento literário. In: RAMOS, Dernival Venâncio; ANDRADE, Karylleila dos S.; PINHO, Maria José de (Orgs.). **Ensino de Língua e literatura**: reflexões e perspectivas interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p. 81-92.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: MARTINS, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 17-48.

TOCANTINS. **Estruturação dos conteúdos básicos de língua portuguesa**. Palmas: Seduc, 2010.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.