

Questões sobre o Ensino de leitura literária

Mariana Correia Mourente Miguel¹

O texto é afinal de contas o único resultado ‘verdadeiro’ de toda a investigação.

Roland Barthes

1. Introdução

Muito tem sido debatido acerca do ensino de leitura de uma forma ampla, em diversos contextos. Recentemente, bastante destaque foi dado nos principais meios de comunicação para este assunto em virtude do mau desempenho dos estudantes brasileiros sorteados para participar do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA²), promovido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Este exame constava de diversos tipos de questões, elaboradas de modo a aferir habilidades fundamentais para um cidadão da sociedade contemporânea, tais como, por exemplo, identificar informações em um texto, interpretá-las e refletir sobre elas. Dada a sua utilidade na vida adulta, as capacidades de interpretar e refletir foram priorizadas sobre a mera identificação nos exames de leitura, que abarcaram vários gêneros textuais.

¹ Este artigo é composto por partes de uma pesquisa apresentada para obtenção do título de Mestre em Letras Vernáculas em 2005 na UFRJ.
Mestre em Letras Vernáculas (UFRJ).

² A sigla vem do inglês Programme for International Student Assessment.

Nos testes aplicados em 2000, o Brasil ficou em último lugar dentre os trinta e dois países pesquisados, em uma amostra que englobava representantes da Europa, América, Ásia e Oceania. Os alunos brasileiros falharam nas três provas: habilidades básicas de leitura, matemática e ciências. Mais de cinquenta e cinco por cento dos cerca de quatro mil e oitocentos brasileiros que participaram do estudo não atingiram o nível mais elementar de domínio de leitura, matemática e conhecimento científico estipulado como essencial para uma participação efetiva na sociedade contemporânea. Tais alunos poderiam ser classificados como analfabetos funcionais, já que, ainda que parte deles conseguisse decodificar um texto simples, nenhum deles era capaz de lidar com as informações nele contidas. Além disto, mais de vinte por cento dos alunos brasileiros envolvidos nesta pesquisa se encontrava abaixo do nível um da escala de proficiência proposta pela OCDE, cuja definição é ser capaz de “localizar informações explícitas em um texto, reconhecer o tema principal ou a proposta do autor, construir uma conexão simples entre uma informação expressa em um texto de uso cotidiano e outras já conhecidas” (INEP, 2001, p. 30). Os alunos abaixo do nível um podem ser considerados analfabetos, ou muito próximos disto.

No ano de 2003, o exame do PISA foi repetido com duas modificações. A primeira foi a ampliação do número de países participantes de trinta e dois para quarenta, tendo sido incorporado um país do continente africano, a Tunísia. A segunda alteração feita na edição 2003 do PISA foi a inclusão de uma quarta prova, a de solução de problemas, que seria

an individual's capacity to use cognitive processes to confront and resolve real, cross-disciplinary situations where the solution path is not immediately obvious and where the literacy domains or curricular areas that might be applicable are not

within a single domain of mathematics, science or reading (OCDE, 2003, p. 12).³

Novamente, o desempenho dos brasileiros ficou muito abaixo do desejado: os representantes do Brasil ficaram entre os quatro últimos em todas as provas. É preciso ter em mente que as provas do PISA, tanto aquelas realizadas em 2000 quanto aquelas de 2003, não valorizam a memorização de conteúdos que possam ser acriticamente reproduzidos pelos alunos nas respostas das questões. Todas as questões foram elaboradas a partir de situações que os alunos enfrentarão em suas vidas adultas, tais como a leitura de textos informativos, gráficos e diagramas de diversos tipos e também o preenchimento de formulários. O mau desempenho dos alunos nestes exames, portanto, aponta para uma falha no desenvolvimento básico destes, mais do que para uma falha na mera transmissão de informações.

É evidente que esta avaliação é pontual, posto que se resume a uma única prova para cada ramo de conhecimento que se deseja avaliar e não possui um caráter formativo, prendendo-se a um único momento do processo de aprendizagem. Portanto, este tipo de avaliação, quando considerado em separado dos demais aspectos do processo educativo, não permite que seja julgada com segurança e precisão a qualidade do ensino básico oferecido no país. No entanto, os resultados dos testes que compõem o PISA podem e devem ser associados a outros fatores relevantes, tais como o alto índice de evasão em todos os níveis de ensino, a alta taxa de reprovações e a inexistência do hábito da leitura em grande parcela da população.

³ “A capacidade do indivíduo de usar processos cognitivos para confrontar e resolver situações reais e interdisciplinares onde o caminho da solução não é imediatamente óbvio e onde as áreas curriculares que possam ser aplicadas não estejam dentro de um âmbito restrito da matemática, ciência ou leitura” (tradução nossa).

Esses fatores sinalizam a indiscutível existência de falhas no sistema educacional brasileiro. Torna-se necessário, portanto, investigar o ensino de leitura da forma como ele é conduzido no curso de Letras, que forma tanto professores de língua materna quanto professores de literatura.

Estes questionamentos acerca do ensino da leitura entendida de uma forma mais ampla naturalmente levam a uma consideração mais cuidadosa sobre o ensino da leitura de textos literários. A leitura literária é pautada por procedimentos ainda mais complexos do que a manipulação de informações que caracteriza o nível cinco da escala de proficiência desenvolvida pela OCDE (INEP, 2001)⁴. Para uma leitura frutífera de qualquer obra literária, é preciso, além de demonstrar entendimento do enredo do texto, possuir uma sensibilidade para os diferentes usos da linguagem e uma capacidade de articular a percepção destes usos e os significados não explícitos no texto de forma a construir interpretações da obra. Ou, nas palavras de Lajolo (ZILBERMAN, 1988, p. 59),

se [a] compreensão episódica é fundamental, ela não se esgota em si. Saber só isso de um texto é saber muito pouco ou quase nada [...].

Saber quem fez o que, quando e onde, só é relevante quando acompanhado de outras reflexões [...] e junto com elas contextualizado, transformando todas as ocorrências do texto num tecido significativo.

Tal nível de refinamento na leitura toma por base aqueles procedimentos adotados para se lidar com os textos não-literários,

⁵ A definição do nível cinco de proficiência é “organizar informações contidas, inferindo a informação relevante para o texto, avaliar criticamente um texto, demonstrar uma compreensão global e detalhada de um texto com conteúdo ou forma não familiar” (INEP, 2001, p. 30).

mas exige também a utilização de outras habilidades, as mais importantes das quais a capacidade de relacionar-se autonomamente com um texto complexo que comporta inúmeras interpretações e a de expressar estas interpretações.

Neste trabalho, faremos um levantamento da bibliografia existente sobre o ensino da leitura do texto literário, infelizmente ainda bastante reduzida se for considerada a grande importância deste tema, já que a leitura ocupa indiscutivelmente um espaço central no ambiente escolar. A seguir, serão expostas as três fases em que se subdividiu a pesquisa que deu origem a este trabalho. Todas elas foram realizadas na Universidade Federal do Rio de Janeiro, que tem obtido excelentes resultados nas avaliações realizadas pelo Ministério de Educação. A instituição foi escolhida tendo em vista a disponibilidade dos professores para responderem à entrevista e dos alunos para preencherem o questionário, visto que a pesquisa é uma das preocupações centrais de seu corpo docente e discente.

Na primeira etapa do projeto, foram ouvidos alguns dos alunos do curso de Graduação em Letras, que puderam expor sua opinião a respeito dos diversos métodos de ensino de literatura através de um questionário especialmente elaborado para este fim. No segundo estágio, foram gravados em áudio os encontros de Iniciação Científica de duas alunas da Licenciatura em Letras ao longo de um semestre letivo. No terceiro e último passo da coleta de dados para a pesquisa, foram entrevistados alguns dos professores responsáveis por ministrar os cursos de Literatura Brasileira obrigatórios para os alunos do curso de Graduação em Letras. Para finalizar, serão apresentados e analisados os resultados de cada uma das três etapas do projeto, juntamente com as conclusões que podem ser formuladas a respeito destas três experiências.

Deve-se deixar claro logo de saída, no entanto, que não se pretende com este trabalho esgotar o tema escolhido – metodologias para o ensino de literatura no nível superior – nem alcançar uma

fórmula milagrosa que permita aos professores ministrar aulas de qualidade em qualquer contexto. É consenso entre os educadores e pesquisadores da educação que o planejamento de curso e o planejamento de cada aula devem sempre partir de uma constatação das necessidades dos alunos e de uma reflexão sobre os objetivos que se pretende alcançar. Com isso, as características próprias de cada turma e de cada instituição de ensino irão servir como ponto de partida para a escolha das atividades mais adequadas à situação. Daí que não se pode exaurir o tema do ensino, seja de que disciplina for: o desafio de ensinar está em constante mutação e cabe ao professor ter a flexibilidade necessária para adaptar-se a ele. O que se pretende fazer com este trabalho, então, é relatar uma experiência particular, para que outros professores, tomando conhecimento dela, possam ampliar seus horizontes e apropriar-se do que for proveitoso para o trabalho que estiverem desenvolvendo.

2. Fundamentação teórica

Além das constatações da falência do ensino da leitura feitas através da avaliação de organismos externos independentes como a OCDE, há também testemunhos a respeito das deficiências do ensino em todos os níveis, feitos por professores e pesquisadores da área. Um destes testemunhos, que trata especificamente do ensino da leitura de textos literários, é de autoria da professora e pesquisadora Santa I. P. Caetano (FLÔRES, 2001). Nele, ela destaca a importância de os professores de literatura possuírem uma sólida base metodológica, além de possuírem um conhecimento razoável sobre o assunto que se propõem a ensinar. A respeito do assunto, a pesquisadora afirma:

[...] a observação e as pesquisas têm mostrado que esses [os professores] não estão instrumentalizados

metodologicamente [...]. Desse quadro, emana, na maioria das vezes, o encaminhamento de programações de leituras acríticas e desqualificadas, embasadas no casuísmo, na não-seqüenciação, na não-integração da leitura à escrita [...] (CAETANO, op. cit. FLÔRES, 2001, p. 102).

A sugestão da autora de tornar a integração entre as habilidades da leitura e da escrita, um dos princípios primordiais da educação literária, está em sintonia com o que é sugerido neste trabalho. Sendo a associação entre a produção textual e a leitura um ponto de fundamental importância para o ensino de literatura, que é, em última instância, também um ensino da língua, este aspecto da proposta de Caetano será comentado em maior profundidade mais adiante, pois, antes de proceder ao esboço do método aqui proposto, é necessário que se comente brevemente alguns dos textos já publicados sobre a educação literária, de forma a conhecer o que já foi produzido na área.

O primeiro passo nesta investigação sobre os métodos de ensino de literatura no nível superior foi o levantamento da literatura a respeito do tema, de forma a melhor delimitar o escopo da coleta de dados e também determinar de que forma esta coleta seria melhor realizada. A bibliografia encontrada sobre a educação literária é bem menor do que o que era esperado em virtude da importância deste assunto e também do fato de que a literatura tem sido ensinada em nosso país desde a época em que eram os jesuítas os responsáveis pela educação dos que aqui habitavam, ou seja, desde as primeiras tentativas de oferecer acesso, em alguma medida, a alguma modalidade de ensino (MALLARD, 1985, p. 8 e ss.).

Muitas vezes, os textos encontrados tratam de experiências práticas das mais diversas, que, embora proporcionando uma rica oportunidade para traçar um perfil do ensino de literatura no país,

não se apóiam em um embasamento teórico consistente, ou baseiam-se em idéias ultrapassadas, sendo de pouca valia quando se trata de propor novas alternativas metodológicas para o ensino. Alguns textos encontrados constituem reflexões excessivamente teóricas sobre o ato pedagógico, atingindo um nível de abstração tal que acabam por ignorar características particulares do ensino de literatura e até mesmo elementos cruciais da realidade concreta que professores e alunos vivenciam diariamente em sala de aula. Conforme afirma a anteriormente mencionada professora Santa I. P. Caetano em um de seus artigos sobre o ensino de literatura: “o contexto educacional da atualidade implica redimensionar alternativas metodológicas, ou seja, repensar as atividades pedagógicas propostas associando-as à realidade na qual professor e aluno interagem” (op. cit. SOUZA; CAETANO, 2004, p. 9, grifo nosso). O contexto em que ocorre o ato pedagógico jamais pode ser ignorado, nem sua importância subestimada. Por isso, nas reflexões a seguir serão sempre consideradas as particularidades do ensino de literatura em nível superior.

Apesar de vários textos encontrados não trazerem contribuições relevantes para a discussão do tema, há alguns textos que apontam para caminhos bastante frutíferos para um trabalho com a literatura na sala de aula de nível superior. O primeiro deles é o livro de Widdowson sobre o assunto, *Stylistics and the teaching of literature* (1979). Ele não está voltado para as especificidades da realidade educacional brasileira. Apesar disto, ele fornece um bom ponto de partida para que se reflita sobre a estruturação dos cursos de Graduação em Letras em um nível macro. Nesta obra, Widdowson questiona a seleção de objetivos para o ensino em todos os níveis. O autor argumenta que, para alguns alunos, determinado estágio da educação formal pode ser o último, enquanto que, para outros, este mesmo estágio poderá funcionar como um passo em direção a um aprofundamento dos estudos. Qualquer planejamento pedagógico deve dar conta destes diferentes objetivos que os alunos almejam.

No curso de Graduação em Letras da universidade estudada neste trabalho de pesquisa, assim como em muitas outras instituições, esta coexistência de alunos com objetivos diferentes em uma mesma sala de aula é uma realidade inevitável, visto que este curso serve de preparação tanto para o mercado de trabalho quanto para outros cursos mais avançados. Conseqüentemente, o professor do ensino superior fatalmente irá encontrar na mesma sala de aula alunos que objetivam uma carreira no magistério superior, pretendendo prosseguir com sua vida acadêmica, e alunos que desejam se inserir em outros segmentos do mercado de trabalho, sem para isso ingressar na Pós-Graduação.

Além disso, não se pode esquecer que, na universidade em que se deu a pesquisa, a Literatura Brasileira é uma disciplina obrigatória para os alunos de todas as habilitações. Para os alunos da habilitação em Português/Literaturas de Língua Portuguesa, exige-se que sejam cursados no mínimo quatro períodos da disciplina, totalizando duzentas e quarenta horas-aula ou mais, para que se cole grau. Dos alunos das outras habilitações, é exigido que sejam cursados pelo menos dois períodos de Literatura Brasileira, o que representa um mínimo de cento e vinte horas-aula dedicadas à disciplina. Com isso, além de atender tanto aos futuros professores de ensino médio quanto aos futuros pesquisadores, as aulas de literatura devem também atender aos interesses daqueles que trabalharão com outras áreas de conhecimento, tais como línguas estrangeiras e lingüística.

Outra denúncia que Widdowson faz em sua análise do sistema educacional no que diz respeito à literatura é que o ensino desta disciplina comumente é praticado sem método; o ato pedagógico, em decorrência disto, ou reduz-se a uma preparação para exames externos, e portanto fica submisso a determinações de outras instituições que pouco ou nada têm a ver com o projeto pedagógico pretendido pela equipe docente, ou então limita-se à reprodução acrítica

das práticas observadas pelo professor em suas experiências enquanto aluno. Cabe aqui acrescentar a observação de Widdowson de que muitas vezes o ensino de literatura termina por resumir-se à aquisição de pré-julgamentos sobre uma parcela dos livros pertencentes ao cânone, em lugar de dedicar-se ao desenvolvimento de estratégias que possibilitem aos alunos-leitores elaborar suas próprias interpretações de quaisquer obras com as quais venham a ter contato. Em outras palavras, o ensino de literatura, que deveria capacitar os alunos a construírem suas próprias interpretações dos textos, na verdade age para criar uma dependência em relação ao consumo de interpretações alheias, afastando os alunos-leitores das obras cuja fortuna crítica disponível é escassa, como a literatura contemporânea, por exemplo.

A relevância dos comentários de Widdowson também para o contexto brasileiro fica evidente diante de um artigo publicado por Rosa W. Konder em 1982 que trata da forma como é praticado o ensino das literaturas de língua inglesa no curso de Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Em sua pesquisa, esta professora verifica que os cursos de literatura americana e britânica oferecidos pela instituição pautam-se, na maioria das vezes, pelo estudo de ensaios críticos sobre a literatura, sem que a leitura dos textos literários em si seja priorizada, confirmando o que Widdowson afirma sobre a ausência de atividades que formem leitores críticos. Vale notar que esta mesma orientação no sentido de supervalorizar a crítica ainda é prática corrente, e não apenas nos cursos de literatura em língua estrangeira, onde muitas vezes a dificuldade dos alunos em compreender textos literários na língua estrangeira é apontada como a razão para que se dê destaque aos textos críticos, ao invés de restringi-los a uma bibliografia secundária, de apoio.

A proposta de Widdowson para solucionar este problema é tratar o ensino de literatura como um ensino da língua em seus usos

não-convencionais. Nesta perspectiva, aquele é tido como complementar a este, já que ambas as disciplinas abordam um mesmo assunto, partindo de perspectivas diferentes. Widdowson argumenta que essa abordagem dá aos alunos terminais um conhecimento adequado e relevante, ao mesmo tempo em que proporciona aos alunos que irão prosseguir com seus estudos uma base para que eles construam um saber mais aprofundado da área de conhecimento⁶.

Este método, denominado recepcional por basear-se nos princípios da Teoria da Recepção, é uma das abordagens elencadas pelas professoras Maria da G. Bordini e Vera T. de Aguiar (1993) em seu relato de uma experiência com laboratórios de literatura na cidade de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul. De acordo com estas duas professoras, este método fundamenta-se na ampliação ou modificação do horizonte de expectativas dos alunos. Isto deve ser feito através da leitura das obras ditas emancipatórias, isto é, livros que não reforçam aquilo que os leitores já sabem ou já acreditam, mas que, pelo contrário, oferecem a eles novas perspectivas que ainda não haviam sido consideradas. Este método caracteriza-se também por enfatizar a participação dos alunos, visto que se apóia no questionamento feito por parte dos próprios alunos dos valores que eles trazem para a sala de aula.

Neste mesmo texto de Bordini e Aguiar, há também descrições de outras quatro alternativas possíveis para o ensino de literatura, cujos fundamentos estão brevemente resumidos aqui, já que foi esse levantamento de possíveis metodologias feito por estas duas professoras que serviu de base para a elaboração do questionário da primeira fase da pesquisa (ver 3.1 Aplicação de questionário a alunos de Graduação em Letras).

⁶ Widdowson distingue *discipline* de *subject*, caracterizando a primeira como um domínio teórico e a segunda como as implicações pedagógicas da teoria. A expressão “área de conhecimento” foi aqui utilizada no sentido de *discipline*, que não traduzimos como disciplina para não causar confusão com o uso tradicional deste termo em português.

O primeiro método abordado pelas autoras em seu livro é o científico. Este método consiste em selecionar um “problema”, ou uma temática, a ser abordada em diversos textos, com a formulação de uma hipótese provisória a ser reformulada durante o desenvolvimento da pesquisa, conforme a leitura de novos textos o exigir. Cada unidade de trabalho pode ter a duração de um mês, um semestre ou qualquer outro período de tempo adequado ao ritmo de trabalho da turma e da instituição. Estes trabalhos seriam equivalentes a pequenos projetos de pesquisa, cada um tratando de um aspecto específico da literatura. Como o próprio nome deste método deixa claro, ele aborda a literatura de uma perspectiva científica, com a elaboração de instrumentos de pesquisa, coleta de dados e sua interpretação. Este método permite que o trabalho seja orientado ao mesmo tempo temática e cronologicamente, conjugando-se o estudo do tratamento dado ao tema escolhido em uma certa época com a análise de suas variações ao longo dos séculos. Desta forma, este método não entra em conflito com ementas que proponham um estudo cronológico da literatura.

Outro método proposto por Bordini e Aguiar é o criativo. Este método está centrado na produção textual de caráter literário por parte dos alunos. Um dos momentos mais importantes de um curso de literatura que siga o caminho proposto pelo método criativo é a ocorrência do insight, que será então expresso em textos através das técnicas literárias aprendidas e aprimoradas durante as aulas. O método criativo tem como ponto positivo permitir aos alunos que eles se expressem, e que o façam com bastante liberdade. Um dos resultados positivos deste método é levar os alunos a assumirem um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem, já que não há espaço para que eles se comportem como meros receptores e reprodutores de informação. No entanto, apesar do inegável benefício que este método oferece, especialmente quando se pensa no ensino da literatura em nível superior, deve-se lembrar que domi-

nar técnicas para a produção de textos literários atende aos interesses apenas de uma parcela reduzida do corpo discente. Muitos alunos de Graduação em Letras encaminham-se para o magistério, onde a habilidade de produção de textos que dêem vazão à criatividade provavelmente será de menor valia do que a habilidade de realizar leituras e interpretações dos textos produzidos por outros, de forma a poderem desenvolver tal competência nos alunos.

Outro método mencionado por Bordini e Aguiar é o comunicacional. Assim como o método recepcional deriva das idéias de Iser, Jauss, Ingarden e outros pesquisadores que defendem a Teoria da Recepção, o método comunicacional toma por base as seis funções da linguagem identificadas por Jakobson: denotativa, emotiva, conativa, fática, metalingüística e poética. Este método fundamenta-se na análise dos textos literários para a identificação dos elementos do ato da comunicação (a saber: remetente, mensagem, destinatário, contexto, código e contato), a partir da qual deve-se então proceder a uma reflexão sobre a importância dada a cada um destes elementos dentro da obra, de forma que se possa determinar qual a função preponderante no texto, e os efeitos que a manipulação de cada um dos elementos comunicacionais provoca nos leitores. Este método pode abarcar a produção textual criativa dos alunos, através da reescritura dos textos literários lidos com a modulação do grau de importância dos elementos comunicacionais, mas esse tipo de atividade tem por objetivo apenas aguçar a percepção das diferentes funções e não é parte obrigatória de um curso que siga este método.

O último método descrito por Bordini e Aguiar é o semiológico. Ele enfoca o uso social da linguagem, e está centrado nas reflexões sobre o peso da ideologia dentro do texto literário. Neste método, entende-se que há várias interpretações possíveis para cada obra literária, e que cada uma dessas interpretações é invariavelmente matizada pelos valores de cada leitor. Com isto, pode-se dizer que

este método dá aos alunos espaço para que eles manifestem suas opiniões dentro da sala de aula. Ele presta-se a uma avaliação formativa melhor do que a uma avaliação somativa, já que o objetivo deste método é desenvolver nos alunos procedimentos de leitura para que eles desvelem os aspectos ideológicos do texto, ou seja, a meta é desenvolver a capacidade de interpretação para que eles efetuem leituras críticas dos textos literários. Deve-se enfatizar que, embora este método privilegie o estudo do uso intencional da linguagem, ele não deve resvalar para um estudo estéril da intencionalidade do autor, e sim ser orientado para uma compreensão da interação entre leitores e textos.

Voltando às considerações tecidas por Widdowson a respeito do ensino de literatura, podemos notar que sua proposta, embora válida, deixa de contemplar alguns aspectos importantes que são abordados nas propostas de outros autores. Logo, ela precisa ser complementada por outras alternativas, que abranjam aspectos que Widdowson desconsidera em sua análise.

Um primeiro ponto a ser levantado é que não basta para um curso de Graduação em Letras que os seus alunos se tornem capazes de identificar os usos não-convencionais da língua que podem ser encontrados em uma obra literária. Em primeiro lugar, estes usos não-convencionais da língua são parte integrante também de outras linguagens, como a da propaganda, por exemplo, não sendo portanto material exclusivo da literatura. Em segundo lugar, embora indiscutivelmente necessária, a habilidade de distinguir os diversos usos da linguagem é apenas um primeiro passo para a construção de uma leitura crítica, assim como a decodificação do texto e a sua compreensão episódica. A partir desta compreensão básica inicial e da resposta dos alunos aos usos não-convencionais da linguagem, é imprescindível partir para uma reflexão acerca do texto lido, de forma a questionar as escolhas feitas pelo autor e melhor compreendê-las. Isto só pode ser feito levando-se os alunos a refle-

tirem sobre suas leituras de forma sistemática, o que conduz ao segundo ponto que deve ser discutido a respeito das propostas aqui mencionadas.

Este segundo ponto é a necessidade de incorporar às aulas de literatura uma produção textual por parte dos alunos. O professor Ezequiel T. Silva, autor de vários textos sobre a pedagogia da leitura, em especial a do texto literário, também defende esta posição. Em suas palavras: “a leitura crítica sempre leva à construção ou produção de um outro texto: o texto do próprio leitor. Em outras palavras, a leitura crítica sempre gera expressão” (apud FLÔRES; ROLLA, op. cit. FLÔRES et al., 2001, grifo nosso). Ou, nas palavras de Barthes que servem de epígrafe a este trabalho, “[...] o texto [...] é afinal de contas o único resultado ‘verdadeiro’ de toda a investigação” (1975, p. 41).

Dependendo dos interesses de cada aluno e das possibilidades de trabalho em cada instituição, esta expressão que Silva menciona pode ocorrer também sob a forma de uma produção poética, mas, no contexto do curso de Graduação em Letras, a produção dos alunos não deve ficar limitada a esta modalidade. Como já foi explicado anteriormente, o perfil do curso de qualquer disciplina deve ser delineado em função dos interesses e objetivos do corpo discente. No caso específico da Graduação em Letras, é patente que o curso não forma escritores. A grande maioria dos alunos, ao se formar, passa a desempenhar outras atividades, em especial a de professor, e entre aqueles que produzem textos literários regularmente, é comum que esta produção literária seja concomitante, e em alguns casos secundária, ao exercício de outras funções. Tendo em vista que, para os professores, a capacidade de efetuar uma leitura crítica de um texto literário é primordial para o exercício da profissão, enquanto que a produção de textos criativos não o é, a opção de privilegiar a produção de textos críticos sobre a de textos poéticos mostra-se perfeitamente compreensível e justificável.

Ao exigir dos alunos que eles apresentem regularmente, por escrito ou sob a forma de pequenas exposições orais, as interpretações que elaboraram sobre os textos trabalhados ao longo do curso, o professor leva seus alunos a disciplinarem suas leituras dos textos, de forma a buscarem sempre extrair o máximo possível de cada obra, não se contentando em decifrar o nível mais superficial do enredo. Esta habilidade de ler um texto literário criticamente e, mais importante, com autonomia, é extremamente útil para os que almejam trabalhar com o ensino. Quanto àqueles que têm por objetivo atuar como escritores, deve-se lembrar que todo escritor começa por ser um leitor cuidadoso da produção literária de outros, e portanto também para estes esta habilidade será de fundamental importância.

Além disso, deve-se acrescentar que, ao escolher priorizar o desenvolvimento da competência de leitura por parte dos alunos em lugar da aquisição de conhecimento sobre as leituras críticas produzidas por outros, o ensino de literatura atende aos interesses tanto dos alunos terminais quanto daqueles que darão prosseguimento aos seus estudos. Isto ocorre porque a habilidade de se relacionar com os textos literários de forma independente, sem precisar recorrer necessariamente à leitura de textos críticos ou à reprodução de discursos alheios sobre uma dada obra, constitui uma competência que é esperada de todos os alunos egressos de um curso de Graduação em Letras. Além disto, esta aptidão tem aplicações práticas nas vidas profissionais destes alunos, não sendo portanto um conteúdo dissociado da realidade em que vivem mas sim calcado nela. Para aqueles que optarem por prosseguirem com seus estudos sobre a literatura, a capacidade de ler e interpretar obras literárias com autonomia também será de grande valia, posto que, nos níveis mais avançados, valoriza-se justamente tal competência, ao se avaliar o aluno pelas interpretações que produz e não por “avaliações compreendidas como meros documentos de verificação controlada pelo poder disciplinador do ensino que prega a homogeneidade, a

uniformização, o veto à produção de leituras sem guias previamente estabelecidos e a exclusão das subjetividades” (GENS, 2002, p. 12).

Em resumo, pode-se dizer que o método aqui exposto, elaborado a partir das leituras e observações realizadas, e aplicado no laboratório experimental ocorrido no segundo semestre letivo de 2004 (ver 3.2 O laboratório experimental), fundamenta-se em dois pontos principais. São eles, primeiro, a leitura do texto literário antes de qualquer outra atividade, com a utilização de outros textos, teóricos ou críticos, apenas após a redação, em caráter preliminar ao menos, da interpretação do aluno e, segundo, o foco no desenvolvimento da autonomia, através, principalmente, do contato direto com os textos literários e do exercício constante de expressão pela palavra escrita.

3. Conclusão

Tendo sido apresentadas e analisadas as três fases em que se subdividiu esta pesquisa – a aplicação de questionários a alunos de Graduação em Letras, a observação de encontros de Iniciação Científica ao longo de um semestre letivo e a entrevista com alguns professores de Literatura Brasileira na Graduação – faz-se necessário reunir os resultados obtidos em cada uma delas e confrontá-los. De uma forma geral, pode-se afirmar que os resultados obtidos nos três estágios desta pesquisa foram complementares.

Na primeira etapa, foi constatado que os alunos ouvidos, e que constituem uma amostra significativa do corpo discente da Faculdade de Letras, dão preferência aos métodos de ensino que levam em consideração as especificidades do ensino em nível superior. O método científico, por exemplo, que inclui a realização de pequenos projetos de pesquisa ao longo do curso, foi o que obteve a avaliação mais positiva entre os alunos. Também o método semiológico, que enfatiza o uso social da linguagem e o papel ativo

do leitor no processo de interpretação, foi bem recebido pelos alunos, tendo ficado em segundo lugar nesta avaliação.

Outra descoberta feita através desta consulta aos alunos da Graduação foi a de que não há uma única metodologia que atenda aos interesses dos alunos, já que nenhum deles avaliou positivamente apenas uma das cinco alternativas apresentadas. Por este motivo, na posterior realização do laboratório experimental, em que consistiu a segunda etapa desta pesquisa, foram combinados alguns aspectos de diferentes métodos, sempre em harmonia com os interesses e objetivos das alunas que se envolveram nesta atividade.

A questão da participação ativa dos alunos no processo de ensino/aprendizagem de literatura, que já tinha vindo à tona na primeira parte da pesquisa, foi retomada quando do acompanhamento da Iniciação Científica de duas alunas do curso de Graduação em Letras. Todas as atividades do laboratório experimental de que elas fizeram parte tiveram como seu principal objetivo o desenvolvimento da autonomia, de modo que estas alunas pudessem se inserir plenamente na vida acadêmica. Para alcançar este objetivo, foram utilizadas diversas estratégias, uma das quais foi retardar a introdução dos textos críticos até o momento em que as alunas já houvessem elaborado a sua própria interpretação do texto literário sob análise. Esta interpretação, que era primeiramente desenvolvida nos debates realizados, era depois apresentada por escrito, o que proporcionou às alunas a oportunidade de desenvolver também sua produção textual, tendo-se em vista que a expressão escrita tende a ser mais valorizada no ambiente da universidade do que a expressão oral. Os textos produzidos pelas alunas foram sempre lidos diante das outras participantes do laboratório, para que fossem feitas as intervenções necessárias.

Outro aspecto importante no laboratório foi a interação entre as participantes. Para estimular a participação ativas das alunas, o estabelecimento e a manutenção de uma boa atmosfera no labora-

tório era de fundamental importância. Por este motivo, procurou-se deixar as alunas o mais livres possível para apresentarem as suas próprias leituras, que, em alguns casos, chamou a atenção para alguns pontos do texto que não haviam sido considerados pela professora em sua análise. Acredita-se que esta estratégia tenha auxiliado no estímulo a uma participação ativa das alunas, já que demonstrou claramente que, por mais que um texto literário já tenha sido lido e interpretado por outros, sempre há a possibilidade de novos leitores fazerem contribuições relevantes para o seu estudo.

Por último, não se deve deixar de mencionar que, para habilitar as alunas a fazerem suas próprias interpretações do texto literário, este foi trabalhado atentamente durante todos os encontros do laboratório. Assim, as alunas puderam entrar em contato com a linguagem literária e desenvolver a sua sensibilidade para lidar com ela. O fato de o uso de textos críticos ter sido bastante reduzido também contribuiu para maximizar as oportunidades de contato com a obra literária, já que a leitura de textos críticos foi realizada fora do horário dos encontros, e estes foram dedicados exclusivamente à literatura.

Para fechar este ciclo de reflexões sobre o ensino de literatura no curso de Graduação em Letras, foram ouvidos, na terceira e última etapa da coleta de dados, alguns professores que trabalham com o ensino de literatura na faculdade onde se realizou este projeto de pesquisa. Estes foram indagados a respeito de suas práticas pedagógicas e dos obstáculos que enfrentam em sala de aula. Destas entrevistas, alguns pontos importantes merecem destaque. Um deles foi o fato de nenhum dos professores ter participado de pesquisas sistemáticas sobre o ensino de literatura, nem mesmo os mais experientes. As reflexões sobre o ensino, de acordo com o relato dos próprios professores, foram feitas de forma isolada, sem um espaço para a discussão e a troca de idéias, e um dos entrevistados denunciou a

falta de cursos voltados para a formação dos futuros professores universitários, que tolhe as oportunidades para o desenvolvimento profissional destes.

Outro aspecto importante destas entrevistas foi perceber que os professores ouvidos, apesar de tudo, estão buscando alternativas para solucionar os problemas detectados em sala de aula, o principal deles a falta de envolvimento dos alunos com o curso, manifestada em casos, infelizmente bastante comuns, de plágio, entre outras coisas. As iniciativas escolhidas por cada professor para aumentar a motivação são variadas, e incluem o uso de uma avaliação formativa em lugar de somativa, o trabalho constante para o aprimoramento da produção textual dos alunos e o emprego regular de atividades em grupo em substituição à tradicional aula expositiva. Nenhum dos professores relatou ter empregado estas três estratégias com um mesmo grupo de alunos. No entanto, acredita-se que, quando utilizadas conjuntamente, elas possam alcançar resultados altamente positivos, como foi o caso do laboratório, onde as duas alunas envolvidas passaram a participar de um projeto de pesquisa e a apresentar uma produção intelectual substancial para alunos de Graduação, recebendo inclusive bolsas de estudos para continuarem as suas pesquisas.

Não se pode deixar de mencionar que este foi um projeto de pesquisa que buscou trazer também para a área de Letras a discussão sobre o ensino, que atualmente está restrita às Faculdades de Educação, pois acredita-se que, com a abertura deste campo de pesquisas para os profissionais de Letras, a tendência é que se multipliquem as diferentes perspectivas sob as quais o ensino é analisado. Isto tende a enriquecer cada vez mais a discussão das metodologias de ensino para o nível superior, possibilitando que sejam feitos maiores avanços na área.

Deve-se acrescentar que a situação atual dos cursos de Letras, dos quais disciplinas que abordem o ensino em nível superi-

or estão ausentes, cria uma grande lacuna na formação dos futuros professores de literatura, o que dá margens a que estes futuros profissionais muitas vezes acabem por reproduzir práticas já estabelecidas sem se questionarem sobre sua validade. Nas palavras de Gens (2002, p. 1-2),

[...] faz-se necessário romper com uma série de tabus e preconceitos que, com freqüência, dão forma às representações sociais e escolares do profissional [professor] e da disciplina [literatura]. Torna-se, ainda, importante criar condições para que o futuro professor discuta tais representações, pois, caso contrário, reproduzirá o que se espera dele e demonstrará receio de tomar caminhos diferentes daqueles já demarcados pelos cacoetes do ensino de literatura brasileira.

Por último, deve-se lembrar que este trabalho não tem a pretensão de determinar uma metodologia definitiva, que possa ser utilizada em todos os cursos de literatura, pela própria natureza do processo de ensino/aprendizagem, que toma uma feição diferente a depender do contexto e das pessoas envolvidas. Em outras palavras, as pesquisas sobre o ensino não devem, nem podem, adquirir um caráter prescritivo a respeito da conduta do professor de literatura em sala de aula, mas sim fornecer a este os subsídios necessários para ele “buscar ou construir técnicas de ensino a partir daquilo que existe em [sua] frente, isto é, da realidade concreta das escolas e das necessidades dos educandos” (SILVA, op. cit., p. 25).

Referências bibliográficas

- BARTHES, R. **Escritores Intelectuais Professores e outros ensaios**. Lisboa: Editorial Presença, 1975.
- BECKER, P.; BARBOSA, M. H. S. (Orgs.) **Questões de literatura**. Passo Fundo: UPF, 2003. (Jornadas literárias).
- BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. (Novas perspectivas, 27).
- CÂNDIDO, A. **Na sala de aula: caderno de análise literária**. São Paulo: Ática, 1985. (Fundamentos).
- CASTRO, M. A. “Ensino de literatura e libertação”. **Cadernos de Letras: Revista do Departamento de Letras Anglo-Germânicas**. Rio de Janeiro. Ano 18, nº 20, 2003, p. 29-43.
- FLÔRES, O. C. (Org.) **Ensino de língua e literatura: alternativas metodológicas**. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.
- FUNDAÇÃO NESTLÉ DE CULTURA. **Seminários de literatura brasileira: ensaios**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1990, p. 139-165.
- GENS, A. F. **O ensino de literatura brasileira nas faculdades de formação de professores: propostas metodológicas**. In: Congresso de Leitura no Brasil, 13, 2001: Campinas. Anais Com todas as letras para todos os nomes. Campinas: Associação de Leitura no Brasil, 2002. CD-ROM.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **PISA 2000: relatório nacional**. Brasília: [s.n.], 2001. Disponível em <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/30/19/33683964.pdf> Consultado em 10 ago. 2005.
- KONDER, R. W. “On problems concerning the teaching of literature”. **Ilha do Desterro**. Florianópolis, v. 3, nº 7, p. 8-13, jul. 1982.
- LEAHY-DIOS, C. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Texto e linguagem).

- LEITE, L. C. M. **Invasão da catedral**: literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983. (Novas perspectivas, 6).
- MAGNANI, M. R. M. **Leitura, literatura e escola**: subsídio para um reflexão sobre a formação do gosto. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MAINGUENEAU, D. **Elementos de lingüística para o texto literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Leitura e crítica, 6).
- MALLARD, L. **Ensino e literatura no 2º grau**: problemas e perspectivas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. (Novas perspectivas, 15).
- MATTOS, E. M. **A produção dos alunos de Graduação das universidades brasileiras**. Tese de Doutorado (Engenharia de Produção) – UFRJ, mar. 2005.
- MAX PLANK INSTITUTE FOR HUMAN DEVELOPMENT. **PISA 2002: overview of the study**: design, method and results. Berlim: [s.n.], 2002. Disponível em http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA-2000_Overview.pdf Consultado em 17 set. 2004.
- MICHELETTI, G. (Coord.) **Leitura e construção do real**: o lugar da poesia e da ficção. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Aprender e ensinar com textos, 4).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resultados do Saeb 2003**: Brasil. Brasília: [s.n.], 2004. Disponível em www.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BRASIL.pdf Consultado em 5 nov. 2005.
- ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *The PISA 2003 assessment framework: mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills*. [S.l.]: [s.n.], 2003. Disponível em www.pisa.oecd.org/dataoecd/46/14/33694881.pdf Consultado em 10 ago. 2005.
- PAULINO, G.; COSSON, R. (Orgs.). **Leitura literária**: a mediação escolar. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.
- _____; WALTY, I. (Orgs.). **Teoria da literatura na escola**. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1994. (Letras, 3).

- ROCCO, M. T. F. **Literatura/ensino**: uma problemática. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992. (Ensaio, 77).
- SANTOS, M. A. P. S., MARTINS, A. A., PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs.) **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.
- SILVA, E. T. **Elementos de pedagogia da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Texto e linguagem, 7).
- SOUZA, L. S.; CAETANO, S. I. P. (Orgs.) **Ensino de língua e literatura**: alternativas metodológicas – tomo II. Canoas: Ed. ULBRA, 2004.
- TINOCO, R. C. “Literatura e ensino: proposta para uma leitura dialógica do mundo na (da) sala de aula”. Anais da XI Conferência Internacional sobre Bakhtin, realizada em Curitiba, 21-25 jul. 2003. Curitiba: [s.n.], [s.d.]. Disponível em www.ufpr.br/bakhtin/texts/Abstracts.pdf Consultado em 17 set. 2004.
- WIDDOWSON, H. G. **Stylistics and the teaching of literature**. Londres: Longman, 1979.
- ZILBERMAN, R. (Org.) **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. (Novas perspectivas, 1)