



GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita – Trabalho 802

## A LITERATURA CONTADA PELO COTIDIANO ESCOLAR: ENTRE LIVROS DIDÁTICOS, PRÁTICAS DE ENSINO E REPRESENTAÇÕES DE LEITURA

Patrícia Aparecida do Amparo - FEUSP

Agência Financiadora: CNPq

### **Resumo**

O trabalho investe nas relações entre a escola e a linguagem, nesse caso, literária. Assim, perscrutamos como a literatura é elaborada no cotidiano escolar por professores e alunos, atentando para as formas que ela assume em meio às práticas escolares. Para tanto, realizamos observações das aulas de Língua Portuguesa em três turmas de ensino médio da cidade de São Paulo, nas modalidades regular e EJA; recolhemos livros didáticos, textos literários e cadernos; entrevistamos duas professoras responsáveis pela disciplina e sete alunos. Para realizar a análise, utilizamos as reflexões de autores como Anne-Marie Chartier, Bernard Lahire, Pierre Bourdieu, entre outros. A análise nos mostrou que a literatura se constrói no cotidiano pelo cruzamento das representações de professoras e alunos a respeito da leitura e da literatura com os materiais didáticos utilizados pelas primeiras bem como as orientações curriculares sugeridas prioritariamente pelos PCN. Além disso, a literatura se mostra a partir de atividades e maneiras consagradas no espaço escolar, parecendo se remeter a um *inconsciente escolar* (BOURDIEU).

**Palavras-chave:** literatura; cultura escolar; ensino médio.

### **Introdução**

A pesquisa investiga o modo como a literatura é constituída no cotidiano escolar pelo esforço de professores e alunos, buscando entender como ela se mostra em meio às práticas escolares. Desse modo, tentamos compreender, para além das representações contidas nos currículos ou materiais didáticas, as feições adquiridas pela linguagem literária em um espaço que pode ser de disputa, como a sala de aula. Para tanto, realizamos observações das aulas de Língua Portuguesa em três turmas de ensino médio da cidade de São Paulo, nas modalidades regular e EJA; recolhemos livros didáticos, textos literários e cadernos; entrevistamos duas professoras responsáveis pela disciplina

e sete alunos. Investimos na hipótese que uma aproximação ao cotidiano pode ser caminho fértil para a compreensão dos desafios que envolvem o ensino de literatura na escola.

Investimos na hipótese que uma aproximação ao cotidiano escolar também pode ser caminho fértil para a compreensão dos desafios que envolvem o ensino de literatura na escola brasileira e das ressignificações pelas quais o conhecimento literário passou em contexto de expansão de vagas (CORTI, 2015). Ao perscrutarmos as relações estabelecidas pela escola com a linguagem literária e as disputas por sua legitimidade, partimos da ideia que esta disputa pode ocorrer, pois as seleções dos títulos a serem privilegiados e as maneiras de ler autorizadas no espaço escolar são fruto de seleções que enfatizam determinados aspectos da cultura e não outros. Ao lado de Pierre Bourdieu, podemos admitir que “toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbítrio cultural” (2014, p. 26). Diante de tal arbítrio, é possível que existam conflitos a respeito dessa cultura literária ensinada, uma vez que a maior ou menor familiaridade com ela pode indicar trajetórias de maior sucesso ou fracasso escolar. Entretanto, esses problemas só poderão ser notados, caso configuremos as características da literatura ensinada nas escolas.

Como sugerimos acima, a pesquisa que ora apresentamos coloca em questão as relações estabelecidas pela escola com a linguagem. Compreendemos, ao lado de autores como Pierre Bourdieu (2013; 2014) e Bernard Lahire (2004a) que a escola realiza o seu trabalho de ensino sobre e por meio dela, o que nos sugere a ideia que as relações com a linguagem são estruturantes de seu trabalho. Ao falar a respeito de seus estudos sobre o sucesso escolar de alunos vindos de meios populares, Bernard Lahire (2004b) nos oferece algumas sugestões para entendermos a questão:

Sustentei a hipótese de que a origem das dificuldades estava diretamente ligada à natureza da cultura escolar e ao tipo de contribuição à linguagem (mais reflexiva, distanciada, meta-linguística) que a escrita tornou possível (LAHIRE, 2004b, p. 317).

O excerto acima aproxima a cultura escolar da linguagem escrita, explicitando que esta faz parte da produção da primeira. Se acreditarmos que a escola constitui sua cultura se valendo de determinadas formas de elaboração da linguagem, podemos perceber que ela também favorece certas maneiras de se relacionar com a linguagem, com a cultura, entre outros, e não favorece outras (BOURDIEU, 2013). Essa cultura

escolar pode sugerir maiores ou menores possibilidades de sucesso escolar dos estudantes com origens sociais e culturais variadas. Sendo assim, parece oportuno investigar as características das relações que a escola favorece com a linguagem e, para isso, recorreremos ao estudo das formas como a literatura – maneira específica de organização da linguagem - é elaborada no espaço escolar, nesse caso, a escola de ensino médio paulista.

Optamos por constituir nosso objeto de pesquisa em meio ao cotidiano escolar, procurando perceber as maneiras como a linguagem literária é elaborada por e entre as práticas escolares. Tal decisão visa evitar a construção da literatura e de suas relações com as representações de professores e alunos descritos isoladamente, pouco articulados. Gostaríamos, ao invés disso, de evidenciar o modo como a literatura escolar ganha significado ao ser tomada como resultante do “jogo das complexas relações sociais que ocorrem no processo institucional da educação,” como sugere José Mário Pires Azanha (1990/1991, p. 66). O autor insiste que a investigação a partir das “relações efetivamente praticadas na escola” poderia ser uma contribuição para compreendermos o espaço escolar e suas especificidades, o que ocasionaria uma descrição mais próxima do que é a escola. Contudo, considerar as práticas escolares não pode ser confundido com a construção de um inventário. Seria o caso de assumi-las como algo construído ao longo do tempo.

De modo a seguir os passos sugeridos por José Mário Pires Azanha (1990/1991) procuramos considerar que a escola goza de uma cultura particular, como nos lembra Dominique Julia (2001), fruto de negociações sociais e históricas que vão articulam os fins escolares, por meio de normas e práticas, ao longo do tempo. Nesse caso, interessamos compreender como a literatura vem sendo tomada e elaborada no espaço escolar, transformando sua linguagem em objeto de ensino.

### ***A produção da pesquisa sobre o cotidiano escolar e a linguagem literária***

Como ponto de partida para produção de nossa pesquisa buscamos maneiras de enquadrar o cotidiano escolar, uma vez que temos como objetivo compreender nosso objeto de estudo a partir da maneira como ele é articulado em uma sala de aula por professores e alunos. Logo, acreditamos que a observação das relações estabelecidas em sala de aula nos permitiria uma aproximação adequada ao tema em questão. A definição

de cultura dada por Clifford Geertz (2008) pode nos ajudar a construir, como metáfora, nossa ideia:

Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (p. 4)

Segundo sua definição de cultura, Geertz enfatiza que esta é um conjunto de teias de significados que o próprio ser humano criou. Nesse sentido, ao pesquisador caberia desvendar ou interpretar e analisar tais teias para compreender determinada cultura. Se considerarmos que a escola constitui uma cultura, esta pode ser também desvendada por meio da observação atenta de sua trama, da qual fazem parte professores e alunos. Para tanto, precisaríamos realizar uma observação densa do cotidiano de modo a “... tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados” (GEERTZ, ano, p. 19-20). Por meio de tal esforço poderíamos nos aproximar do ideal proposto por Anne-Marie Chartier (2000) e atribuir a importância exata às ações escolares corriqueiras. Sendo assim, procuramos construir nossos dados a partir dessa perspectiva. Decorre disso a opção pela realização das observações de aulas na Escola 1<sup>1</sup>, onde acompanhamos durante dois meses em 2014 as aulas de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino médio em duas turmas, e na Escola 2, onde observamos, pelo mesmo período, as aulas do 3º ano do ensino médio na modalidade EJA em uma turma. Apesar de não construirmos a identidade da pesquisa a partir da defesa da etnografia escolar, buscamos nos aproximar de suas proposições para a construção de nossos dados, particularmente durante as observações em sala de aula, nas escolas pesquisadas e em momento de análise dos nossos dados (BUENO, 2008).

A escola 1 se situa em um bairro de classe média, em São Paulo. Atende ao ensino fundamental II, do 5º ao 9º ano e ao ensino médio regular e na modalidade EJA. Registram-se cerca de 2.500 alunos matriculados, cujos períodos de estudo estavam divididos em três períodos: manhã, tarde e noite. Entre os alunos matriculados, a maior parte vem de bairros próximos à escola, pois a proximidade ao metrô e ao terminal de ônibus favorece a chegada de estudantes vindos de bairros mais distantes.

---

<sup>1</sup> De modo a preservarmos o anonimato das escolas pesquisadas, optamos por não utilizar seus nomes reais.

A escola 2 se situa em um bairro de classe média baixa na zona norte de São Paulo. Ela atende ao ensino fundamental II e ao médio regular e EJA, divididos em três períodos. Os 882 alunos da escola estão divididos em 10 salas de aula. Em 2014, havia 269 alunos de 5º ao 8º ano, no ensino médio regular 483 e 138 na EJA. Os alunos são moradores do entorno da escola, mas também há alunos que moram em outros bairros da zona norte.

Além disso, também realizamos entrevistas com as duas professoras responsáveis pela disciplina Língua Portuguesa nas turmas cujas aulas observamos, são elas Carmem e Verônica<sup>2</sup>, sendo que a primeira deu aulas na Escola 1 e a segunda na Escola 2; e com sete alunos que frequentavam as aulas observadas durante a pesquisa. Durante as entrevistas, buscamos nos situar a partir da postura sugerida por Pierre Bourdieu e nomeada como postura ativa e metódica:

Efetivamente, ela associa a disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular, que pode conduzir, por uma espécie de mimetismo mais ou menos controlado, a adotar sua linguagem e a entrar em seus pontos de vistas, em seus sentimentos, em seus pensamentos, com a construção metódica, forte, do conhecimento das condições objetivas, comuns a toda uma categoria. (BOURDIEU, 2011, p. 695)

Essa posição pressupõe, de uma só vez, que o pesquisador se aproxime e se submeta ao ponto de vista do entrevistado como condição para compreender aquilo que é característico de sua posição; mas também exige uma forte fundamentação teórica acerca de seu papel em meio àquela entrevista. Ao mesmo tempo, também procuramos estar atentos ao envolvimento e aos interesses dos entrevistados durante a pesquisa. Assim, as entrevistas possuem perfis diversos, apesar de versarem sobre o mesmo tema. Procuramos fazer da entrevista um momento de construção conjunta do problema com o entrevistado, este a partir do trabalho sobre sua memória a respeito das representações sobre os livros e a leitura, e do pesquisador, a partir da construção do objeto de pesquisa, como sugerem Meihy(2005) e Alberti(2005).

### **1) A aula de Língua Portuguesa: professores, aluno e materiais didáticos**

---

<sup>2</sup> Os nomes utilizados aqui são fictícios de modo a preservarmos a identidade das professoras. O mesmo foi feito com os alunos.

### a)As aulas na escola 1

As aulas de Língua Portuguesa seguiam uma lógica, de certo modo, bastante repetitiva, descrita pelos alunos da seguinte forma: “*É aquilo que você viu, ela [a professora] passa um tema, a gente faz trabalho em cima do tema, perguntas, provas, aí outro tema*” (Carolina). Essa rotina é seguida a cada novo bimestre e, no caso das escolas estaduais, vemos quatro organizando o trabalho anual, como o próprio Currículo do Estado propõe às escolas. No caso no quarto bimestre de 2014, a professora Verônica tratava do Barroco com relação ao ensino de literatura. Se compararmos a previsão de conteúdos do Currículo do Estado e o que está sendo ensinado, veremos uma grande oposição, pois o documento prevê os seguintes objetivos de ensino para o quarto bimestre do 1º ano do Ensino Médio:

#### **Esferas de atividades sociais da linguagem**

A construção do caráter dos enunciadores

A palavra: profissões e campo de trabalho

O texto literário e o tempo

#### **Leitura e expressão escrita**

Estratégias de pré-leitura

- Conhecimento sobre o gênero do texto e a antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios

Estruturação da atividade escrita

- Projeto de texto
- Construção do texto
- Revisão

Texto narrativo (foco: leitura)

- Prosa literária: comparação entre diferentes gêneros de ficção
- Cordel
- Epopeia

Texto argumentativo (foco: leitura e escrita)

*Ethos* e produção escrita

A opinião crítica e a mídia impressa

Estratégias de pós-leitura

- Organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos contextos de leitura

Intencionalidade comunicativa

#### **Funcionamento da língua**

Análise estilística: pronomes, artigos e numerais

Conhecimentos linguísticos e de gênero textual

Construção da textualidade

Intertextualidade: interdiscursiva, intergenérica, referencial e temática

Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia

Relações entre os estudos de literatura e linguagem

**Compreensão e discussão oral**

Discussão de pontos de vista em textos literários

Expressão de opiniões pessoais

Estratégias de escuta

Chama atenção, em um primeiro momento, que a aula é organizada a partir de um movimento literário, o Barroco. Essa opção, contudo, não se relaciona à proposta oficial da disciplina vista no currículo, que não se orienta deste modo. A proposta de organização do trabalho se dá a partir de quatro campos de estudo: Linguagem e sociedade (no sentido de atividades sociais da linguagem), leitura e expressão escrita, funcionamento da língua, produção e compreensão oral. Tomando tal enfoque como ponto de partida, a literatura surgiria em relação aos gêneros textuais aos quais estariam atrelados, nesse caso, a sugestão seria o trabalho com os textos narrativos, dos quais se destacariam a epopeia e o cordel. A professora opta por organizar suas aulas a partir da ordenação fornecida pelo livro didático adotado na escola, a saber: *Viva Português: ensino médio*, de Elizabeth Campos, Paula Marques Cardoso e Sílvia Letícia de Andrade, publicado pela Ática. O livro está organizado em seis unidades, que abordam as diferentes escolas literárias e gêneros textuais. Dispondo de livros didáticos – aquele descrito acima e outros de onde ela retira atividades - e de cópias de tais materiais, a professora resume a organização de suas aulas do seguinte modo:

*Trabalhei figuras de linguagem para trabalhar com eles interpretação de textos, trabalhei literatura, seguindo toda aquela, a literatura, se você observar depois nesse livro aqui. [abre o livro e vai falando]. Aí você vai contemplando. Eu comecei por Quinhentismo, falei também dos trovadores, expliquei para eles por que Quinhentismo, trabalhei a gramática dentro do contexto, dentro desses textos, que é de interpretação dentro da literatura eu puxava a gramática. (Verônica)*

Com relação ao ensino de literatura, fica evidente que a professora segue a sequência das escolas literárias descritas no livro didático. De acordo com o trecho acima, parece que se trata, sobretudo, de seguir uma sequência de atividades, o que produz o efeito de lógica ao trabalho efetuado, mas não parece haver uma problematização do que representa aquela sequência de nomes e textos. Nas palavras da professora, durante os bimestres o trabalho se organizava do seguinte modo:

*Selecione um dos textos, fale das características das trovas e dos trovadores, e aí eu trabalhava o texto para eles entenderem por que chegou naquele contexto. Por que trovadorismo? Por que essa palavra? O que tem a ver? Então, dentro do texto, puxava toda a história e as ideias.*  
(Verônica)

A professora parece tomar essas classificações como parâmetro para produzir os sentidos para o aprendizado de literatura. Ao falar a respeito das aulas de Língua Portuguesa, Neide Luzia de Rezende (2013) afirma que, de modo geral, elas costumam ser organizadas pelos professores a partir do livro didático, apresentando uma visão de ensino de literatura baseado na história da literatura no viés do nacionalismo literário, com vestígios do positivismo e do marxismo em sua perspectiva de história.

Com relação às principais atividades que orientam o trabalho sobre os textos literários, temos a primazia do modelo de pergunta e resposta. A leitura se resume principalmente aos trechos selecionados do livro didático adotado pela professora. Exemplo disso é a atividade observada no dia 09 de novembro de 2014, quando a professora Verônica propõe uma atividade presente no livro didático e que “*tem a ver com o Barroco, do trabalho que vocês estão fazendo*”. Assim ela escreveu na lousa:

*Atividade para nota*

*Ler o texto ‘Sermão do bom ladrão (ou da audácia)’, p.  
238 e 239.*

*Responder questões 1 a 3.*

As questões eram as seguintes:

- 1- Nesse trecho do sermão, o padre Antônio Vieira distingue dois tipos de ladrão.
  - A) Descreva brevemente cada tipo.
  - B) De qual tipo ele trata nesse trecho do ‘sermão’? Comprove sua resposta com um trecho do texto.
- 2- Após citar São Basílio Magno (em latim traduzido), Vieira aponta as diferenças entre os dois tipos de ladrão. Copie no caderno o trecho em que aparecem essas diferenças.
- 3- Se o padre Vieira se referisse aos dias de hoje, a que grupos sociais pertenciam esses ladrões que ‘roubam cidades e reinos’, que ‘furtam e enforcam’?

(CAMPOS, CARDOSO, ANDRADE, 2010, p. 239)



As atividades relativas à interpretação de textos, geralmente, funcionam assim: parte-se de um texto presente nos livros didáticos, que podem ser trechos de romances, poemas, contos, entre outros. A partir daí, seguem-se as questões relativas aos textos. A explicação para a realização da atividade, pareceu-nos, foi o fato do texto pertencer ao Barroco. As orientações dadas aos alunos foram relativas à organização da atividade. Eles souberam que seria uma atividade avaliativa, em grupo, e que deveria ser dada para a professora. Devemos notar que o texto escolhido poderia ter muitas relações com nosso atual momento histórico e tal aspecto poderia ser explorado com os alunos. Contudo, eles recebem apenas as instruções descritas acima e, a partir daí, fazem a atividade sozinhos. Alguns até comentam sobre os ladrões de hoje em dia, mas isso não é aproveitado na aula. Chama atenção também que as atividades levam a uma discussão sobre a construção de personagens, no caso, o personagem tipo. Contudo, isso não é explorado durante a aula. Nesse sentido, parece-nos que o conteúdo a se associar ao ensino de literatura se esvazia e a atividade no modelo pergunta/resposta parece ser o próprio conteúdo da aula ou parece existir a crença de que os textos e as atividades ensinam por si, seriam autoevidentes (“*A professora disse, também, que não teve muito tempo para falar sobre o Barraco, mas que a atividade ajuda por isso*”). Os alunos reforçam tal representação da aula:

*Às vezes ela [a professora] passa as questões na lousa, passa os textos na lousa para a gente copiar. Aí depois a gente tem que ler e fazer as perguntas de novo. Aí em uma aula ela passa os textos e na outra aula a gente faz as questões. A gente tem que responder e ela vista. (Amanda)*

Os alunos demonstraram não gostar muito das aulas organizadas dessa forma, pois a sua repetição parece fazer com o que o sentido da utilização de tal recurso didático se torne sem sentido:

*Aí toda vez tem que ler aquele texto aí tem que fazer aquelas questões, tipo, o texto nunca é pequeno, são sempre 3, 4 folhas. E o que vai cair naquelas 10 questões só é aquela primeira página! Aí eu já não gosto, eu fico estressada porque eu tenho que ler o texto todo à toa, aí eu já não gosto. (Mariana)*

## **b)As aulas na escola 2**

Acompanhemos uma aula observada no dia 27/10/2014 na Escola 2. A atividade realizada foi a leitura do texto *O amor por entre o verde*, de Vinícius de Moraes,

seguida da realização de um exercício do tipo pergunta/resposta. A primeira abordagem com relação ao texto é a leitura em voz baixa feita pelos alunos. Eles parecem estar acostumados a procurar e anotar as palavras desconhecidas. A seguir a professora conversa com a turma a partir da leitura, como acompanhamos a seguir:

*“A professora se volta para a turma para conversar sobre o texto e pergunta o que são as palavras em negrito, no vocabulário. Os alunos respondem corretamente e, a seguir, a professora pergunta se eles têm dúvidas relacionadas a outras palavras. Surge uma dúvida quanto ao sentido da palavra “Indecomponíveis”. Um aluno pergunta se são palavras que não se decompõem. A professora diz que sim e informa que o prefixo “in” indica a negação. Então ela menciona a palavra “compreensível” e pergunta o que aconteceria com ela caso fosse incluído o prefixo “in.”*

(Observação feita no dia 27/10/2014, no 3º ano B)

Como vemos, o momento de conversar sobre o texto após a leitura é oportunidade para a professora abordar outros aspectos gramaticais, como observamos acima. A professora retoma o prefixo na construção das palavras, porém não se trata de ensinar o que é discutido ou retomar o tópico de forma um pouco mais sistematizada. Trata-se de uma atividade oral que busca pela resposta certa, como Carmem deixa claro: *“Era isso o que eu queria ouvir! Eu não queria ter que explicar, agora é minha vez de perguntar!”* A seguir, a partir do trabalho com o mesmo texto a professora segue a atividade com os seguintes exercícios copiados do livro didático, quando vemos novamente a atividade no modelo pergunta/resposta:

*1- Qual é a localização do narrador e o que ele observa a partir desse local?*

*2- Nos 3º e 4º parágrafos o narrador reflete a respeito do futuro dos jovens namorados. Em sua opinião, o narrador considera que o amor daqueles jovens será eterno ou não sabe se aqueles jovens continuarão se amando ou se eles perderão o interesse um pelo outro nos próximos dias?*

*3- Copie do último parágrafo o trecho que comprova que o narrador gostaria que seu amor fosse eterno.*

Os exercícios procuram chamar atenção para o foco narrativo do texto. Os alunos devem responder sozinhos às questões, o que é difícil para alguns. Diante das dúvidas com relação às questões, a professora passa para a correção dos exercícios oralmente, sem anotar as respostas na lousa. Quando a correção termina, a professora

conversa com os alunos sobre o que eles conhecem a respeito de Vinícius de Moraes menciona as referências dos alunos, além de também mostrar sua relação com o autor:

*“Eles se lembram do nome, mas não se lembram exatamente do que conhecem. Uma aluna do fundo da sala se lembra da Garota de Ipanema. A professora confirme que é uma música dele e começa a declamar o início do Soneto da Fidelidade.*

*De tudo, ao meu amor serei atento antes*

*E com tal zelo, e sempre, e tanto*

*Que mesmo em face do maior encanto*

*Dele se encante mais meu pensamento*

*A professora logo para de cantar visivelmente emocionada, dizendo que se ela continuar vai chorar, pois essa música a faz lembrar de seu pai, já falecido, que cantava essa música com ela. Mas ela diz que tentará levar a turma até a sala multimídia da sala para ouvirem a música, mas não garante que conseguirá porque é preciso reservar a sala com muita antecedência.”*

(Observação feita no dia 27/10/2014, no 3º ano B)

Essa passagem é muito significativa pois representa, do nosso ponto de vista, um momento em que a professora se mostra durante a aula, dando a ver suas referências culturais e mesmo as significações pessoais que ela estabelece com um conteúdo. Foi importante notar também que os alunos ficaram tocados ao verem o quanto a professora gostava do autor.

Com relação à escolha dos materiais para as aulas, a professora Carmem nos conta como chegou ao texto utilizado em outra das aulas observadas, levado para a sala na forma de Xerox:

*“Porque é o que eu tinha. Porque a Sandra Jorge copiou para mim. Na verdade, foi por isso que eu trabalhei esse texto e para trabalhar um pouquinho o narrador, que ele é um tipo de narrador onisciente. Ele fala, expressa o sentimento, não só o que a personagem fala. (...) A gente precisava usar a máquina de xerox da sala de leitura, daí eu virei para ela e falei “xeroca uns textos aí para eu usar com os alunos”. Então ela que escolheu. Se eu falar que eu escolhi é mentira. Ela procurou para mim.”*  
(Professora Carmem)

Logo se vê que não há um projeto relacionado à seleção e aos assuntos tratados durante a leitura do texto. Na verdade, a professora lida com o acaso, pois não há

material didático distribuído aos alunos do EJA e, assim, ela se vale dos textos xerocados e aborda o que é possível a partir deles:

*Assim, o que eu faço é trabalhar com os textos. Se você depender de alguma coisa que eles [os alunos] tenham que buscar, pode esquecer, isso não vai acontecer.... Olha, eu já tive a experiência de trabalhar o mesmo texto com todas as classes. Cada classe eu trabalhei de um jeito. (Professora Carmem)*

A partir de seu conhecimento prático a respeito dos conteúdos de ensino, a professora aborda o assunto que considera mais importante diante do material possível. Esse movimento é o que acompanhamos no excerto acima, pois ao explorar a leitura do texto, ela vai tratando de assuntos que considera significativos. Além disso, este também pode ser identificado com um esforço de *adaptação contextual* feito pela professora. A reconfiguração constante dos objetivos de aprendizado é característico dos espaços “difíceis”, nesse caso, por conta de uma situação que articula falta de materiais, alunos que não apresentam a disposição para a cultura acadêmica e erudita valorizada na escola e tempo para a preparação de aulas.

#### **a) As práticas de leitura de professores e alunos**

Além de existir uma certa maneira de organizar a aula, como procuramos descrever nos excertos acima, professores e alunos também trazem para as aulas suas representações a respeito da leitura, suas formas de se relacionar com os objetos literários, fruto de suas origens sociais (CHARTIER, 1991; BOURDIEU, 2011). São esses aspectos que buscaremos descrever a seguir.

Com relação aos alunos, é significativo observar que eles se consideram, de modo geral, como não leitores. As principais razões para se verem desse modo são: o fato deles não identificarem a leitura como uma atividade que façam de forma espontânea em seus momentos de lazer e também pela dificuldade de realizarem leituras de forma autônoma, como é o caso de Paulo:

*“Eu já tentei ler um livro do Allan Kardec, não lembro o nome agora. Eu tentei, mas não consegui ler inteiro. A última vez que eu li um livro eu era pequenininho, aqueles de três páginas (...)Não conseguia ler direito. Eu conseguia, eu sei ler direitinho, mas eu não tenho muita paciência para ficar lendo.” (Paulo)*

Vemos, assim, que apesar do aluno estar frequentando a escola já no ensino médio, tem dificuldade com a leitura quando feita sozinho. Esse caso também foi

observado em outro aluno, Marcelo, que precisava da passagem do texto para a linguagem oral de modo que pudesse compreender o que ele dizia:

*Eu mesmo entendia mais quando ela explicava. É como eu falei: é diferente você ficar ali, um texto grande também, às vezes, se você pegar para ler com mais calma, ver novamente, não que não tinha essa possibilidade de estar revendo, mas algumas coisas, poucas palavras que não se encaixavam, aí ela falava o significado daquilo, aí realmente encaixava na hora que ela falava. Aí sim fazia sentido (Paulo).*

Apesar das dificuldades e de não se verem como leitores, conforme as entrevistas aconteciam, os alunos demonstravam que, na verdade, costumavam ler no seu cotidiano, porém preferiam títulos e autores que nem sempre era os mais valorizados pela escola, além de também apreciarem a leitura de *sites* e *blogs*:

*Então, meu escritor predileto é o Rick Riordan, que é o de Percy Jackson, o Nicholas Sparks e o John Green (...) Esse Rick Riordan, eu sou apaixonada nesse Percy Jackson. Meu livro preferido, o Percy Jackson. John Green, A culpa é das estrelas (Adriana)*

Ao mesmo tempo, também notamos que os alunos acabam definindo o ambiente familiar como predominante para o aprendizado a respeito do que é a leitura e pelo desenvolvimento desse hábito:

*Quando eu era pequena eu ganhei no meu aniversário de 5 anos tipo uma caixinha que tocava música e tinha todos os livros tipo a Branca de neve, o Rei leão... eram cinco livros. Eu lembro dos três, eram os três que ela sempre lia pra mim. Eu lembro bastante daquilo. (Mariana)*

\* \* \*

Com relação às professoras, podemos dizer que as duas atribuem importância para a leitura, cada uma a seu modo e que a partir de diferentes posições sociais firmaram pontos de vista a respeito da literatura. Carmem procurou demonstrar sua intimidade com a literatura vinda de uma convivência familiar com objetos culturais que considera mais valorizados. Como ponto de partida, ela já define o quanto a literatura foi o que a ligou à docência durante o curso de graduação:

*Literatura. Eu me apaixonei por literatura. Apesar de eu não ser uma professora bem formada em literatura, eu não sou, não. (Carmem)*

Em outros momentos, ela se remete às memórias familiares de modo a demonstrar sua proximidade com a música e a literatura. Acreditamos que a professora

busca legitimizar seu trabalho a partir dessa posição e também demonstra sua compreensão da hierarquia produzida no espaço acadêmico entre os objetos culturais:

*Eu sou filha de seresteiro, sou irmã de uma psicanalista, minha vivência familiar é bastante rica. A despeito das pessoas que eu conheço, que só leem os best-sellers, coisas assim, não é o meu caso não. Então, assim, eu gosto muito de música popular brasileira, conheço bastante por uma vivência pessoal mesmo, não acadêmica. Acho que eu tive bastante sorte, assim, com as pessoas com as quais eu convivi. Isso foi me transformando nesse tipo de leitora que eu sou.*  
(Carmem)

A professora Carmem demonstra conhecer os mecanismos de legitimação das práticas culturais e parece se remeter a elas. Ela se apropria de um discurso corrente do aprendizado a respeito da cultura por meio do ambiente familiar e demonstra o que a sua vivência foi rica. A seguir, opõe o aprendizado familiar ao acadêmico. Assim ela parece legitimar um conhecimento que não é procurado de forma interessada, pelo contrário, ele é incorporado “naturalmente” em função de sua vivência familiar (BOURDIEU, 2015). São esses os elementos que fundam sua relação com a literatura, como ela informa. Contudo, ela não se vê tão bem formada em literatura, sendo melhor professora de gramática.

Verônica, por sua vez, compreende sua relação com a literatura a partir do aprendizado que teve na Universidade. Assim, ao falar sobre o assunto, acentua o papel de sua formação e também seu percurso ao redor dos autores valorizados no espaço escolar:

*De literatura dos grandes autores, Machado de Assis, Raul Pompéia, então toda essa, como se fala, dentro do que eu vou ensinar, eu sempre estou dando uma lida nos livros, nos grandes autores.*  
(Verônica)

No caso de Verônica, percebemos maior ansiedade em demonstrar conhecimento acerca dos títulos que deveria ensinar na escola. Aqui vemos um outro modo de legitimação da posição docente. A professora investe na legitimidade que a formação para a docência oferece com relação aos livros.

## **Conclusões**

A organização de nosso trabalho buscou dar a ver o modo como a literatura e sua linguagem são concebidas e estruturadas no cotidiano escolar. Para tanto, realizamos

observações das aulas de Língua Portuguesa e entrevistas com professores e alunos. A análise dos dados, que procuramos descrever acima, mostrou-nos que compreender o ensino de literatura pressupõe uma aproximação ao tema que precisa cruzar diferentes aspectos, tais como: as representações a respeito da leitura de professores e alunos e uma certa aproximação ao currículo oficial e do livro didático.

Como a observação das aulas nos mostrou, pareceu-nos que elas foram organizadas principalmente a partir das indicações dadas pelos livros didáticos, os quais funcionam como espécie de currículo não oficial. A Proposta Curricular do Estado de São Paulo não foi referida para a produção das aulas, porém uma certa apropriação dos PCNEM, aquela que valoriza o trabalho a partir dos textos para se ensinar literatura e gramática se fez presente em ambas as aulas. A utilização do material e o direcionamento da aula demonstram formas específicas de sua apropriação pois vimos perfis diferentes de professores. Carmem buscou demonstrar sua ligação familiar com a literatura e sua relação desinteressada com a mesma. Já Verônica apresentou relação menos pessoal e mais escolar com a literatura.

As aulas foram marcadas, principalmente, pela de história da literatura por atividades no modelo pergunta/resposta. Como procuramos demonstrar, estas últimas são vistas quase como eficientes em si, sendo encarregadas de ensinar o conteúdo literário. Tais recursos são comuns ao ensino de Língua Portuguesa, como chamou atenção Rezende (2013), sendo assim, eles parecem funcionar como *inconscientes escolares*, isto é, aquilo que reconhecemos como indubitavelmente ligado à escola, características do espaço escolar - porque o estruturam e lhe conferem sentido -, fazendo parte do processo de inculcação do sistema de ensino (Bourdieu, 2013). Nesse sentido, as professoras indicam favorecer uma relação, de certo modo, distanciada dos objetos literários, pois os alunos parecem colocados sempre na situação de conhecerem a História da literatura como algo já pronto e distante ou encontrarem a resposta certa já pré-definida pelas professoras ou livros didáticos. Diante de tal organização da linguagem literária, os alunos parecem não se identificar como esse leitor ideal e, assim, voltam-se para práticas de leitura oriundas dos ambientes familiares e do mercado editorial, principalmente dos *Best-seller*.

### ***Textos legais***

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2000.

São Paulo (Estado). Currículo do Estado de São Paulo Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo, FDE, 2012.

### *Referências bibliográficas*

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

AZANHA, José Mário P. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. **Revista USP**, São Paulo, n.8, 65-69, dez./jan./ fev., 1990/1991.

BATISTA, Antônio A. G. **Aula de português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. (trad. Reynaldo Bairão). Petrópolis, RJ: Editoria Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. O inconsciente escolar. **Pró-Posições**. v. 24, n.3, p. 227-233, set./dez. 2013.

BOURDIEU, P. Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento. IN: \_\_\_\_\_. A economia das trocas simbólicas. (vários tradutores) São Paulo: Perspectiva, 2013.

\_\_\_\_\_. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BUENO, Belmira O.. Entre a Antropologia e a História: uma perspectiva para a etnografia educacional. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 25, n. 2, 471-501, jul./dez. 2007.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação & Pesquisa**. V. 26, n.2, p. 157 – 168, jul./dez. 2000.

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991a.

\_\_\_\_\_. O mundo como Representação. **Estudos avançados**. 11(5), 1991b.

CORTI, Ana Paula. **À deriva: um estudo sobre a expansão do ensino médio no estado de São Paulo (1991-2003)**. 2015. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

LEITE, LIGIA C. M. **Invasão da catedral: literatura e ensino em debate**. Porto Alegre: Mercado aberto, 1983.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. IN:\_\_\_\_\_.

**A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.



JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, 2001.

LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2004a.

\_\_\_\_\_. Trajetória acadêmica e pensamento sociológico: entrevista com Bernard Lahire. **Educação & Pesquisa**. São Paulo. v.30, n.2, p. 315-321 maio/ago. 2004b.

MEIHY, José Carlos S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

OLIVEIRA, G. R. **O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_. **As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências**. (2013). Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

ROCCO, Maria Theresa Fraga. **Literatura/Ensino: uma problemática**. São Paulo: Ática, 1981.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Currículo: Uma Reflexão Sobre a Prática**. 3. ed. Tradução Ernani Ferreira da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVA, A. C. C. N. da. **Entre a crise e a mudança : a constituição do ensino de leitura como objeto de pesquisa em investigações acadêmicas**. 2012. Dissertação (Mestrado) -Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.