



Ensino e aprendizagem de literatura no nível médio da região metropolitana de Fortaleza: progressão cognitiva e interação discursiva

José Leite Jr.*

Vinícius da Silva Vieira**

Resumo: O presente trabalho tem como foco o ensino e a aprendizagem voltados para o texto literário. Seja considerado como forma discursiva própria, seja como item de consumo de um sistema literário, o texto literário requer da escola um comprometimento didático-pedagógico específico. A pesquisa se alinha com a Semiótica Discursiva proposta por Greimas, ou seja, a aula é aqui entendida como um gênero discursivo em que um destinador (professor) propõe ao destinatário (alunos) a aquisição do texto literário como objeto. Com esse entendimento, este trabalho expõe achados de uma pesquisa sobre os níveis cognitivos relativos ao ensino e à aprendizagem da Literatura, com abrangência na escola pública de nível médio da região metropolitana de Fortaleza (CE). Os dados foram colhidos por estagiários, que aplicaram questionários baseados na Taxionomia de Bloom para o domínio cognitivo. Foram aplicados 405 questionários, distribuídos entre 2014 e 2017, sendo uma ficha para cada aula observada. Os três primeiros níveis cognitivos (conhecimento, compreensão e aplicação) representam 89% das aulas observadas, restando 11% para os níveis mais elevados (análise, aplicação e avaliação). Os dados sugerem uma necessidade de elevação dos níveis cognitivos para patamares mais elevados, o que requer uma prática didático-pedagógica que centralize a experiência no texto literário, considerado como forma discursiva própria, mediante dinâmicas de grupo, respeitando-se os educandos como protagonistas de sua própria aprendizagem.

Palavras-chave: ensino de Literatura; Semiótica discursiva; taxionomia de Bloom; discurso literário; escola pública cearense .

Introdução

O ensino da Literatura, com suas especificidades e desafios metodológicos, é tema tão instigante quanto antigo. A ele já se dedicaram os clássicos greco-latinos,

.DOI: 10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.160129 .

* Docente do Departamento de Literatura da Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, CE, Brasil. Endereço para correspondência: leiteufc@gmail.com . ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7134-4984> .

** Mestrando em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, CE, Brasil. Endereço para correspondência: viniciusfmjs@gmail.com . ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1740-3549> .

interessados que eram na propedêutica poética e retórica, a exemplo de Aristóteles, cuja *Poética*, no entendimento de Roberto Acízelo de Souza (2007, p. 16), oscila entre o “normativismo” e o “descritivismo”. A tradição se estendeu pelos séculos, fixou-se no ambiente escolar, figurando desde as crestomatias de nossos avós aos modernos livros didáticos, uns e outros igualmente ornamentados por uma antologia colhida do cânone literário do momento¹.

O Brasil, evidentemente, não é exceção à regra. Desde os tempos jesuíticos à atualidade, a Literatura é componente curricular, resistindo às sucessivas reformas do ensino, às leis de diretrizes e bases da educação nacional e às resoluções normativas expedidas pelos egrégios conselheiros do sistema educacional do País.

Um exame das pesquisas sobre o ensino da Literatura em Língua Portuguesa, nas últimas décadas, traz à memória trabalhos dos mais relevantes, como os de Magda Soares (1986), Regina Zilberman (1986), Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2003), Rildo Cosson (2018), dentre outros, que, não por obra do acaso, afloraram e frutificaram no contexto político abrigado pela Constituição de 1988. Aliás, é de 1988 o antológico ensaio “O direito à literatura”, de Antonio Candido (1995), que defende o acesso ao patrimônio literário por todas as camadas sociais da população, seja pelo alcance cognitivo de seu consumo, seja pela sensibilização que a arte literária promove.

Dentre os esforços de reconstrução democrática, percebe-se que a legislação já se inclinava para uma reforma do modelo educacional que fora imposto pelo regime militar, como ilustram os conteúdos humanísticos nas propostas curriculares. É o que atesta a Resolução N.º 6/1986 do Conselho Federal de Educação, que “Reformula o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus” (Brasil, 1986). Logo na alínea a do parágrafo 1º do artigo 1º, entende-se que é obrigatório o ensino da Literatura.

Dez anos depois, a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevista no texto constitucional, consolida e sistematiza esses anseios, apresentando toda uma reestruturação de conceitos e de normas sobre a educação brasileira, em substituição à LDB anterior, a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Já no seu primeiro artigo, a LDB de 1996 inclui no âmbito da educação “as manifestações culturais”. Fica, pois, subentendido o lugar inalienável da Literatura, já que se trata de uma das mais relevantes expressões de nossa cultura. O terceiro artigo da LDB ainda vigente lista os princípios norteadores do ensino, dentre os quais o inciso II, qual seja, a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”, e mais uma vez se pode inferir que a Literatura está implícita nas finalidades de nossa lei maior no que tange à educação. Além disso, pode-se deduzir do quarto artigo, inciso V, que a Literatura deve ser ministrada como “dever do Estado”, que deve garantir e gerir o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

O fato é que a LDB de 2006 tem norteado os esforços de todos os envolvidos nos diversos níveis e funções do sistema educacional brasileiro. Da parte do então Ministério da Educação e Cultura, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) certamente representou uma das iniciativas de maior impacto no cotidiano das escolas, operando verdadeira revolução cultural na rotina didático-

1 Regina Zilberman (1996) faz um minucioso levantamento das crestomatias no Brasil, desde o início do século dezenove, a partir do momento cultural instaurador que foi a chegada da família real e decorrente constituição do Reino Unido do Brasil, Portugal e Algarve.

pedagógica do ensino básico, buscando conciliar, em seu texto, os imperativos do conhecimento, da tecnologia e do trabalho. No documento intitulado Bases Legais, os PCNs situam a Literatura na área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” (BRASIL, 2000, p. 19). As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica reiteram a LDB de 2006, traduzindo-a para o planejamento das escolas (BRASIL, 2013), havendo lugar para a Literatura, ora entendida como expressão particular do código linguístico, ora associada à História, mas, ao que parece, ainda sem uma autonomia como disciplina (já que a Literatura tem objeto próprio e em torno desse objeto há teorias, categorias de análise e métodos de exploração particulares).

Fazendo uma transição para o binômio que serve de foco a esta pesquisa, a cognição e o discurso, coloquemos em destaque o documento que norteia o planejamento curricular na educação básica. Destacaremos o ensino médio, quando a Literatura se delineaia mais autonomamente como disciplina.

Trata-se das Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio, estabelecidas pela Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação de n.º 3, de 26 de junho de 1998 (BRASIL, 1998). O terceiro artigo dessa resolução atenta para três princípios norteadores da prática administrativa e pedagógica, sendo o primeiro deles a “Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e da padronização”. O quarto artigo prescreve a “inclusão de competências básicas, conteúdos e formas de tratamento de conteúdos”, dentre as quais aparecem as “letras e artes” (inciso III). No artigo quinto, inciso II, as escolas devem “ter presente que as linguagens são indispensáveis para a constituição de conhecimentos e competências”.

Mantendo o foco no âmbito cognitivo-discursivo, consideremos o décimo artigo dessa mesma resolução, que apresenta a “base nacional comum dos currículos do ensino médio”. Dessa base comum, a primeira área que aparece denomina-se “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, de cujas competências e habilidades² destacaríamos as seguintes, pela relação mais estreita com os estudos literários:

- a) Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
 - b) Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
 - c) Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.
 - d) Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
- (BRASIL, 1998)

Sob tais competências e habilidades, ressoam as categorias cognitivas da Taxionomia de Bloom, depreensíveis pelo emprego das formas infinitivas do verbo: compreender, usar, confrontar e analisar. Segundo Bloom (1976), os níveis cognitivos são hierarquizados em seis etapas, das operações cognitivas mais simples para as mais complexas: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação (mais adiante exemplificadas no contexto do ensino da

2 Palavras que traduzem metas cognitivas amplas, equivalendo, no jargão do planejamento pedagógico, aos “objetivos educacionais” da Taxionomia de Bloom (1976).

Literatura). Assim, voltando às competências e habilidades, nenhuma diz respeito ao conhecimento, até porque se trata da base informativa pressuposta às demais etapas, já que, sem informação, não se pode compreender e assim sucessivamente. Mas aparece “compreender”, operação de compreensão, “usar” e “confrontar”, operação de aplicação, e “analisar”, operação de análise. Restariam a síntese e a avaliação, implícitas como etapas subsequentes, e necessariamente nessa ordem, já que o desempenho cognitivo, segundo a Taxionomia de Bloom, não tem saltos nem retrocessos, já que uma etapa pressupõe a subsequente.

Entendemos que somente um planejamento consciente da natureza cognitiva das chamadas competências e habilidades poderá prover condições para que se efetivem, no cotidiano pedagógico, tais habilidades e competências.

O problema é que, em nossa experiência na condução do Estágio Supervisionado de Ensino de Literatura (I de observação e II de regência), temos constatado um desempenho insatisfatório no planejamento das aulas. Raros são os estagiários que realmente dominam o sentido operacional dos “objetivos”, no plano de aula. Visando suprir tal carência, elaboramos uma ficha de observação para o Estágio I (Apêndice), de modo que cheguem à construção de um plano de aula, unidade ou curso) com plena consciência de seu significado.

Considerando que pouco se produziu no Brasil sobre a relação específica entre categorias cognitivas e ensino de Literatura, cremos ser oportuno empreender uma pesquisa sobre o assunto. Não se trata de uma pesquisa solitária, visto que envolve a formação pedagógica do estagiário, que usará o instrumento de observação para elaborar seu relatório.

Esperamos que os dados possam traduzir-se em favor tanto da formação dos licenciados em Letras como dos profissionais que ministram aulas de conteúdo literário no ensino básico.

1 Literatura, um patrimônio cultural inalienável

O ensino de Literatura, com seus desdobramentos, vem sendo cada vez mais discutido nos meios gestor e pedagógico das escolas. Porém, antes de objeto de ensino-aprendizagem escolar, vale frisar que a Literatura constitui um patrimônio cultural que, ultrapassando as esferas da arte escrita e oral, precisa ser respeitado e zelado:

Indiscutivelmente, a literatura é uma parte muito significativa do patrimônio cultural da humanidade, que precisa ser recuperada e preservada, pois é uma das formas de manutenção da identidade de uma nação. Utilizando como suporte a língua nacional, ela não só veicula a tradição consagrada como estabelece os vínculos com o que ainda não ocorreu. É a característica dialógica dessa arte-retrospectiva na medida em que promove a manutenção da tradição. (Paulino; Cosson, 2004, p. 66)

Não é outra a percepção de Leyla Perrone-Moisés. Para ela, há que se distinguir entre a literatura como forma de manifestação individual e a Literatura³ como objeto de ensino:

³ Utilizamos literatura, com inicial minúscula, para a prática literária e Literatura, com inicial maiúscula, para a aceção de disciplina.

A literatura, tal como a entendemos desde o início da modernidade, não é ensinável. Mas a leitura literária não apenas pode ser ensinada como necessita de uma aprendizagem, e é por isso que os professores de literatura ainda existem. O conhecimento aprofundado das obras nas quais cada língua atingiu o máximo de suas potencialidades expressivas e sugestivas é o que garante o prosseguimento da atividade literária, quer do lado dos leitores, quer do lado de futuros e eventuais escritores. (Perrone-Moisés, 2001, p. 350)

Para dar conta da “leitura literária”, como aparece acima, ou seja, de uma leitura que se pretenda um fazer mais complexo do que a simples e imediata fruição do texto –

sem demérito para o “prazer do texto”, no dizer de Barthes (1987)⁴ – é preciso um investimento didático-pedagógico. O que está aqui em questão é o fato de que o patrimônio cultural literário não é fruto exclusivo do espontaneísmo de leituras meramente diletantes, mas efetivamente de uma política educacional articulada com as demandas de uma sociedade complexa como a contemporânea.

A propósito, não podemos deixar de referenciar Regina Zilberman (1996) e Regina Zilberman e Marisa Lajolo (2003), para quem essas demandas mudam conforme a complexificação da organização social, refletindo-se claramente no tratamento que o tema literário recebe no sistema educacional, na correlação deste com o sistema literário (o público-leitor não aparece espontaneamente...). Numa minuciosa diacronia dos livros didáticos brasileiros dedicados à literatura, desde a chegada da família real até as últimas décadas do século passado, Lajolo e Zilberman constatam que resulta sempre de uma construção histórica a noção de literatura, tanto em sua particularidade discursiva como na editorial, até configurar-se – pelo menos entre as iniciativas pedagógicas mais conformes à contemporaneidade – como reconhecido objeto de estudo, como forma de conhecimento singular de natureza estética, com propósitos e estratégias discursivas específicas, que portanto suscitam um instrumental teórico-metodológico não menos específico para sua apreensão.

2 Proposta de investigação: cognição e discurso

Interessa-nos aquilatar quantitativa e qualitativamente a colocação em prática da Literatura entendida como objeto de ensino-aprendizagem nos currículos escolares de Língua Portuguesa. Diante desse valor cultural, é preciso, mais que nunca, discutir as problemáticas tangentes a essa configuração. Dentre as múltiplas possibilidades que o tema convoca, vamos observá-lo tanto do ponto de vista cognitivo como do discursivo.

No âmbito cognitivo, a competência leitora literária será observada em sua dimensão quantitativa, daí recorrermos metodologicamente à Taxionomia de Bloom, que nos permite uma leitura em seis escalas comportamentais, desde a memorização até a capacidade crítica.

4 “Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem.” (Barthes, 1987, p. 21-22)

No plano discursivo, a competência leitora decorre de uma enunciação didático-pedagógica. Significa dizer que pressupõe uma distribuição de papéis, em que o próprio saber interpretativo pode ser entendido como competência. Esta, por sua vez, depende de uma dupla modalização, quais sejam, (1) um saber interpretar (competência cognitiva) e (2) um poder interpretar (competência pragmática). Para Greimas e Courtés, a modalidade é a “produção de um enunciado dito modal que sobredetermina um enunciado descritivo” (2008, p. 314). Considerando a competência numa dinâmica narrativa (percurso), o saber modaliza o fazer (interpretativo, no caso em pauta). Vale salientar que essa modalização, via de regra, é uma aquisição decorrente do fazer saber adjuvante (papel didático-pedagógico).

Como se efetiva discursivamente, a relação ensino-aprendizado pode ser concebida como um arranjo actancial (Greimas; Courtés, 2008, p. 20-22), ou seja, configurando-se o fazer didático-pedagógico como papel actancial adjuvante e a aprendizagem como fazer de um sujeito convocado para um programa de uso (competências cognitiva e pragmática) necessário à consecução de um programa de base, que o leva a uma conjunção com o objeto de valor, aqui entendido como leitura literária (no sentido acima sustentado por Perrone-Moisés). Para esta segunda apreciação, essencialmente qualitativa, nos valeremos da Semiótica Discursiva greimasiana.

Usamos aqui o modelo proposto por Greimas, constituído de seis actantes (destinador, destinatário, sujeito, objeto, adjuvante e oponente). Para maior clareza sobre o sentido de actante aqui adotado, destacamos os seguintes fragmentos do *Dicionário de semiótica* de Greimas e Courtés (2008, p. 20-22):

No interior do discurso enunciado distinguir-se-ão, tipologicamente: a) actantes da comunicação (ou da enunciação), que são o narrador e o narratário, mas também o interlocutor e o interlocutário [...]; b) actantes da narração (ou do enunciado): sujeito/objeto, destinador/destinatário; do ponto de vista gramatical, oporemos aqui actantes sintáticos (inscritos em um programa narrativo dado), tais como sujeito de estado e sujeito de fazer, e actantes funcionais (ou sintagmáticos), que subsumem os papéis actanciais de um determinado percurso narrativo; no que tange às duas dimensões discerníveis nos discursos, distinguiremos, por exemplo, sujeitos pragmáticos e sujeitos cognitivos (estes últimos surgindo quer em sincretismo com os sujeitos pragmáticos, quer como atores autônomos, no caso do informante, por exemplo, quer reconhecíveis pelo menos como posições implícitas, com o actante observador). Levando-se em conta o papel que ele desempenha, ao nível da semântica discursiva, graças ao procedimento da figurativização, diremos que o actante é individual, dual ou coletivo.

Considerando a própria aula como um gênero discursivo, os atores da comunicação didático-pedagógica são aqui entendidos como actantes desse discurso, que se farão entender pelas trocas de enunciados segundo os valores contratados (convencionados) da relação entre ensino e aprendizagem. E mais: os próprios textos estudados – e aqui nos referimos aos textos literários – também se organizam como objetos discursivos, o que implica toda uma epistemologia no seu trato.

Para os limites desta exposição, selecionaremos achados de uma pesquisa em curso, aplicada com a colaboração de estudantes do Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará, por ocasião do Estágio em Ensino de Literatura, que é dividido em dois semestres, o primeiro voltado para a observação de aulas e

o segundo para a regência. O ambiente preferencial para ambas as fases do estágio são as escolas estaduais de ensino médio da região metropolitana de Fortaleza.

Nas observações das aulas de Literatura, estavam em foco três aspectos: a centralidade do texto literário (objeto de estudo), o protagonismo (ou não) dos alunos (actantes do fazer interpretativo) e a verificação da aprendizagem a partir da Taxionomia de Bloom (níveis cognitivos associados à competência leitora).

Temos plena consciência de que, desde sua publicação, em 1956, muitas foram as críticas e aprimoramentos da Taxionomia de Bloom. No entanto, para os propósitos mensurais desta investigação, a formulação original nos pareceu suficiente. E cremos não agir isoladamente, pois a proposta de Bloom vem resistindo nas dimensões diacrônica e diatópica. Trabalhos atuais podem ser encontrados nos mais diversos centros de produção científica do mundo⁵.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) relativos à Língua Portuguesa, é reconhecida a competência discursiva: “Competência discursiva, neste documento, está sendo compreendida como a capacidade de se produzir discursos — orais ou escritos — adequados às situações enunciativas em questão, considerando todos os aspectos e decisões envolvidos nesse processo” (Brasil, 1997, p. 29).

3 O ensino-aprendizagem de Literatura

Com o advento e o rápido desenvolvimento das tecnologias na atualidade, que possibilita o fácil acesso aos mais diversos conteúdos compartilhados em redes virtuais altamente colaborativas, faz-se mais que necessário inovar as abordagens pedagógicas. Aulas predominantemente centradas no professor, preocupado somente em repassar informações, sem interdisciplinaridade no trato conteudístico, enfadonhas e altamente tradicionais, já não parecem ter lugar no universo escolar. Necessário haver um remanejamento na interação professor-aluno e na condução da ministração dos conteúdos, portanto, o que supõe dar destaque e papel político cruciais à figura a quem a sociedade confia o legado cultural entre as gerações, como se pode ver na afirmação de Perrone-Moisés: “Se os professores negligenciarem a tarefa de mostrar aos alunos os caminhos da literatura, estes serão deserdados, e a cultura como um todo ficará ainda mais empobrecida” (2001, p. 250-351).

De um modo geral, no Ensino Médio, parece defasado o estudo de estéticas literárias, estudo este reduzido ao de periodizações, definições, características de cada estilo de época e aspectos técnicos ou somente estilísticos, deixando de lado o fato de que a literatura, parte significativa do patrimônio cultural, pode favorecer a construção do posicionamento crítico dos alunos diante de temas e situações diversas, bem como ampliar a capacidade de ler e produzir textos com proficiência. Nesse contexto, é primeiramente fundamental que o texto literário ocupe a

5 A título de ilustração, sugerimos a leitura de Amer (2006) como exemplo de estudo e atualização do trabalho psicopedagógico de Bloom em Mascate, capital do Sultanato de Omã. Ou de outra produção, agora de nossa vizinha Colômbia, num artigo que traz compilações das diversas propostas taxionômicas, direcionadas segundo múltiplas orientações epistemológicas, num levantamento de cerca de trinta modelos desenvolvidos ao longo do século passado, inclusive o de Bloom (Ospina; Salazar; Meneses, 2013). Entre os nacionais, autores há que recuperam a Taxionomia de Bloom, apontando-a para o futuro, como é o caso de Soffner (2014), que aponta as competências necessárias para uma sociedade cada vez mais complexa do ponto de vista da tecnologia da informação colocada em rede mundial.

centralidade das aulas de Literatura, constituindo uma vivência pautada na fruição de suas peculiaridades:

Ensinar literatura é propiciar/favorecer o encontro do leitor com o texto literário – qualquer leitor, de qualquer idade, de qualquer série. O primado do texto antes da crítica, antes das classificações, antes das interpretações – é um aspecto central. (Alves, 2016, p. 125-126)

Como podemos atestar no que diz Alves (2016), não é razoável propor teorias que não prevejam uma lida mínima com os seus objetos de estudo. Assim como as substâncias são necessárias à teoria química, os organismos indispensáveis à teoria biológica, o texto é indispensável para a disciplina literária. No dizer do semiótico Denis Bertrand, em suas reflexões sobre o que considera “a resistência do texto”, “o texto, na realidade, dita sua lei” (2003, p. 72). Do ponto de vista discursivo, tomando-se a aula como um gênero, o texto literário a um tempo materializa o objeto de valor colocado no contrato enunciativo e oportuniza uma vivência estética, por suas qualidades potencialmente afetivas, uma vez que é um texto de dimensão artística.

Além da centralidade do texto literário, outro aspecto essencial que tomamos em nossa prática para a realização de uma aula de Literatura foi o protagonismo dos alunos em sala de aula. Há um equívoco frequente em se pensar que, em uma aula, só o professor é quem deve tomar a frente da execução de atividades para que os conteúdos sejam “absorvidos”. Via de regra, essas aulas são sancionadas pelos alunos – pelo direito que lhes cabe como enunciatário coletivo – como enfadonhas, cansativas, ociosas, costumando eles mesmos classificá-las como “uma mesmice”. Como uma aula é um contrato discursivo, é de se esperar que se estabeleça segundo um fazer-fazer da parte de quem ensina. Cabe ao educador ou educadora constituir um destinatário, convencendo-o, pelas modalizações do querer ou do dever, a assumir-se como sujeito em busca de um objeto. O protagonismo do educando é, pois, inegociável. Esse protagonismo do aprendiz é reiteradamente defendido por Paulo Freire:

A primeira constatação que faço é a de que toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido – a ser re-conhecido e conhecido – o conteúdo, afinal. [...] Na verdade, o conteúdo, por ser objeto cognoscível a ser reconhecido pelo educador ou educadora enquanto o ensina ao educando ou educanda que, por sua vez, só o aprende se o apreende, não pode, por isto mesmo, ser puramente transferido do educador ao educando. Simplesmente no educando depositado pelo educador. (Freire, 1997, p. 56)

A concepção de Freire, ao identificar educador(a) e educando(a) como sujeitos de um mesmo processo – ensino-aprendizagem – coincide com o que diz a teoria da enunciação, absorvida pela Semiótica Discursiva, que entende o sujeito da enunciação como duplo: enunciatário e enunciatário. Àquele cabe o fazer persuasivo, enquanto a este cabe o fazer interpretativo. Ora, como no gênero discursivo caracterizado como aula ocorre uma constante interlocução, esses papéis se alternam: mantém-se a direção discursiva, mas se inverte a todo momento (quanto mais dialogada for a aula) o sentido. No caso específico da aula de Literatura, para entrar em conjunção com esse objeto de valor representado pelo texto literário e só possível pelo leitor proficiente, o sujeito do fazer interpretativo – destinatário desse contrato – é instigado a buscá-lo, contando com

o papel adjuvante do educador, que lhe proverá as condições pragmáticas (meios de produção da leitura) e cognitivas (saberes necessários para fazê-lo), até efetivar-se como leitor proficiente do texto literário. Negar o protagonismo inerente à aprendizagem é simplesmente negar a possibilidade de sucesso didático-pedagógico, já que o fazer interpretativo é intransferível, inalienável.

Contemporâneo de Paulo Freire, também Lauro de Oliveira Lima propugnou pelo protagonismo do educando: “O professor deve colocar-se dentro do processo educativo como ‘agente de estimulação’, jamais como o substituto do esforço pessoal e direto do aluno” (1970, p. 94); e chega mesmo a comparar a repressão de certos ambientes escolares àquela que ocorre na mecanização taylorista:

Muitos estabelecimentos de ensino contratam um pretense orientador educacional para encarregar-se dos problemas surgidos da própria organização antipedagógica da vida escolar [...], como as fábricas contratam assistentes sociais para tranquilizar operários "desajustados". (Lima, 1970, p. 174)

A propósito, é oportuno lembrar o pensamento de Tzvetan Todorov, para quem a literatura tende a perder seu espaço na sociedade atual toda vez que sua abordagem se distancia da experiência pessoal de seus leitores:

O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte ("nesta semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à personificação"), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura. (Todorov, 2009, p. 33)

Muitas vezes têm externado seu descontentamento com os equívocos no trato do patrimônio literário, seja na escola, seja mesmo nas universidades, refletindo-se tantas vezes em políticas de leitura ineficazes para não dizer mesmo omissas, com graves consequências na formação de gerações, que se veem privadas de um inegociável patrimônio cultural. Esse quadro problemático no ensino-aprendizagem, segundo Heloísa Correia, seria proveniente, na maioria das vezes, do fato (paradoxal a nosso ver) de muitos professores não valorizarem

os saberes e as experiências que a Literatura carrega, mas sim o aparato categorial, conceitual e crítico que serve de aparelho autorreferencial para que a literatura gire em torno da literatura. Nesse sentido, determinado tipo de leitura e crítica literária e a defesa da autonomia da arte contribuem para que a literatura mantenha-se afastada do mundo social. (Correia, 2016, p. 146)

Nesse sentido, a mesma autora denuncia um academicismo no trato literário, cuja consequência seria uma cisão entre o “aprendido” e o “vivido”:

Assiste-se, ainda bem que não o tempo todo, a uma redução da literatura ao mundo escolar e acadêmico e ao distanciamento da vida, da sabedoria e da ética, isto é, o afastamento do que seria a dimensão do vivido. Nisso perde a literatura e perdemos nós. Por outro lado, as lições dos estudos culturais vivem o risco da repetição discursiva. (Correia, 2016, p. 146)

Identificado o problema, buscamos mostrar em nossa prática que as atenções e os esforços dos professores de Língua Portuguesa devem-se concentrar

em repensar suas aulas de Literatura, superando cada vez mais os aparatos categorial e conceitual mencionados pela autora anteriormente, em favor de um fazer didático-pedagógico que não se afaste da vivência, da experimentação, do compartilhamento, da apropriação lúdica e da fruição do texto literário.

Para evitar o reducionismo e a repetição discursiva, fatores também apontados por Correia (2016), faz-se mais que urgente a aplicação de atividades nas aulas que permitam aos alunos aproximar a Literatura com a sua experiência de vida. Eis alguns exemplos dessas atividades: trabalhar os elementos literários com letras de músicas que sejam do universo deles; promover, por meio de discussões mediadas, diálogos entre os clássicos que precisam ser lidos com polêmicas atuais que tangenciam o contexto dos alunos; incentivar e direcionar a produção literária como expressão das opiniões e sentimentos da juventude; propor atividades em que os alunos manifestem os conhecimentos absorvidos por meio da arte (dança, música, teatro, pintura, saraus, produção literária, etc.), ligando os conteúdos vistos às suas experiências vividas; entre outros.

Com a promoção e o desenvolvimento de atividades desse tipo, os professores despertarão nos alunos aquilo que Antonio Candido (1995, p. 249) considera como “o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor”. Tais atitudes configuram o ensino e a aprendizagem da Literatura não como uma mera formalidade escolar, mas como uma experiência de vida, uma abertura empática às demandas da cultura, da natureza e do semelhante.

4 Avaliação do ensino e aprendizagem pela Taxionomia de Bloom

A Taxionomia de Bloom foi desenvolvida desde 1948, nos Estados Unidos da América, por grupos de educadores, com o intuito de classificar metas e objetivos educacionais de maneira significativa e eficaz. Essa sistematização abrange três domínios: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor. Bloom (1976, p. 2) assim explica a importância da Taxionomia no contexto escolar:

Um professor, ao classificar os objetivos de uma unidade de ensino, por exemplo, pode verificar que todos eles incidem na categoria da evocação ou conhecimento memorizado, e o exame das categorias da taxionomia lhe traria a sugestão de incluir alguns objetivos relacionados à aplicação do conhecimento e à análise das situações nas quais o conhecimento é aplicado. [...] a taxionomia poderia auxiliar na especificação de objetivos, a fim de facilitar o planejamento de experiências de aprendizagem e o preparo de programas de avaliação.

A Taxionomia de Bloom, nos três domínios, baseia-se numa sucessão hierárquica, em graus de dificuldade, do menos ao mais complexo. Também é basilar o fato de que cada categoria deve ser alcançada, no processo de aprendizagem, antes de se avançar para a próxima. O domínio cognitivo é o que subsidia a discussão do presente artigo, mas reconhecemos que o domínio afetivo é condição *sine qua non* na relação de ensino e aprendizagem. Sem o afetivo não se alcança o efetivo.

Para maior clareza, definiremos e explicaremos brevemente a seguir cada uma das categorias do domínio cognitivo, bem como apontaremos exemplos de objetivos para aulas de literatura concernentes a cada uma dessas categorias. Em contraponto, sempre que oportuno, faremos uma correlação entre o conteúdo psicopedagógico e o semiótico-discursivo, ficando entendido que são campos epistemológicos distintos, porém aproximáveis. Vale lembrar que, assim como na Semiótica Discursiva, com o percurso gerativo do sentido, em que um nível mais abstrato faz uma conversão para um menos abstrato, a Taxionomia de Bloom também descreve um percurso que vai do mais simples ao mais complexo.

Numa visada discursiva, a passagem de um nível cognitivo para o subsequente equivaleria à correlação esquemática entre somação e resolução, sugerida por Greimas e Fontanille (1993, p. 10), quando apontam que as posições do quadrado semiótico são manipuladas por um “sujeito da somação” primordial, e efetivamente desenvolvida por Fontanille e Zilberberg (2001, p. 94), para os quais “a somação e a resolução estão no âmago do engendramento do quadrado semiótico a partir do espaço tensivo”. Como cada novo objetivo proposto sugere a negação da continuidade do anterior, a passagem de um nível cognitivo ao qualitativamente superior representa uma dinâmica de apreensão e ultrapassagem. Curiosamente, não deixa de haver uma visada pedagógica quando os mesmos autores, Fontanille e Zilberberg (2001, p. 108), associam a somação à formulação de uma pergunta sucedida da espera de uma resposta: “numa palavra, a somação – culminância e suspensão da intensidade – é uma pergunta”. Do ponto de vista semiótico-tensivo, a passagem de um nível cognitivo ao imediatamente superior reativaria o seguinte esquema:

esquema = somação <=> resolução⁶

Glosando o esquema acima, os mesmos semioticistas acrescentam exemplos bastante esclarecedores. Chamamos atenção para a passagem das “definições em compreensão”, claramente identificável na passagem do primeiro ao segundo nível da Taxionomia de Bloom, que mereceria um estudo que excede os propósitos deste texto:

O esquematismo elementar que propomos aqui consiste, pois, de um lado, em resolver uma somação na extensidade e, de outro, em destacar uma resolução sob a forma intensiva. A partir disso, as diversas acepções que estabelecemos na recensão prévia podem ser globalmente esclarecidas: o esquematismo assegura a mediação entre o conceito (somação) e a diversidade fenomenal (resolução), entre as definições em compreensão (somação) e as definições em extensão (resolução), entre o evento (somação) e o processo (resolução), entre a junção (somação) e seu desdobramento sob a forma de esquema narrativo canônico (resolução). (Fontanille; Zilberberg, 2001, p. 108)

Como cada nível cognitivo é voltado para objetivos de dado nível de complexidade, cada aula, entendida como gênero discursivo, é ocasião de se repactuar o contrato em função de objetos de valor cognitivos (querer / dever-saber). Nesse percurso, fundado dialeticamente na relação *quantum / qualis*, não se pode esquecer o pressuposto afetivo⁷ de cada etapa: o sujeito da aprendizagem

⁶ Fonte: Fontanille e Zilberberg, 2001, p. 108.

⁷ Vale lembrar que a Taxionomia de Bloom trata dos domínios afetivo, cognitivo e psicomotor. Slavo melhor juízo, ainda é um campo inexplorado a relação entre os objetivos educacionais do domínio

experimenta o sobrevir, que é “desconcertante para o sujeito”, diante do novo desafio (Zilberberg, 2011, p. 277). O sobrevir pode ser da ordem do imprevisto, ou seja, conforme os modos de eficiência de Zilberberg (2011, p. 271), sempre marcado pelo andamento célere, pela instantaneidade temporal e pela indivisibilidade natural das surpresas, sendo o discurso pedagógico o responsável por prover caminhos e competências, garantindo-se uma postura que se aproxima de um andamento lento, de uma temporalidade durativa e progressiva e a generosidade de um número de oportunidades segundo as necessidades da aprendizagem. Sobre a relação (resolução) dos modos de eficiência, observa Zilberberg (2011, p. 271):

A fisionomia do pervir decorre de sua relação com o sobrevir, isto é, das variações valenciais que passam a ser registradas. O andamento dirige a aspectualidade e o número: a celeridade virtualiza a segmentação, enquanto a lentidão permite a divisibilidade e a progressividade “às claras”.

As categorias da Taxionomia de Bloom para o domínio cognitivo, como dissemos, são seis, a saber: o *conhecimento*, a *compreensão*, a *aplicação*, a *análise*, a *síntese* e a *avaliação*.

O *conhecimento* se caracteriza-se pelos processos psicológico-cognitivos ocorridos na memória. No processo de aprendizagem, encaixam-se nesta categoria o conhecimento de terminologias, classificações, critérios, princípios, fatos, convenções, teorias, estruturas, generalizações. Em uma aula de Literatura, um exemplo de objetivo ou atividade que contemplaria esse nível a partir da Taxionomia seria listar os títulos dos romances urbanos de José de Alencar ou conceituar alguma figura de linguagem. Numa concepção semiótico-discursiva, o conhecimento representa a primeira abstração feita sobre a manifestação textual, a conhecida “leitura literal”, ainda ingênua, de um texto, numa primeira apreensão das isotopias temático-figurativas. Pelo esquema tensivo acima destacado, o conhecimento literário pode ser identificado como uma primeira percepção metalinguística (resolução) a partir de uma leitura ingênua de um texto (somação).

A *compreensão* é uma primeira tomada de consciência do que é informado, pressupondo sempre um conhecimento anterior em relação a algum conceito, ainda que não haja o domínio de suas implicações mais completas. Em uma aula de Literatura, percebe-se que os alunos compreenderam um texto, ou seja, não apenas o memorizaram, se forem capazes de fazer uma paráfrase dele. Do ponto de vista semiótico, pode-se dizer que substituíram o plano de expressão, mas mantiveram, em linhas gerais, o plano de conteúdo do texto lido. Neste momento, as mais importantes isotopias já são identificadas, a discursivização é percebida pelo modo como o texto é comunicado (actorialização, temporalização e espacialização), o arranjo actancial já sugere os papéis, os valores, os estados de coisas e os de alma, a dinâmica do texto, e mesmo categorizações suscitam uma visão de conjunto da construção de sentido do texto. Voltando ao esquema de Fontanille e Zilberberg, a somação da denominação resolve-se na definição, e a compreensão de um texto ou parte de texto literário se traduz pela paráfrase, ou seja, quem compreende já aplica a propriedade da “elasticidade do discurso” (Greimas; Courtés, 2008, p. 137).

A *aplicação* diz respeito ao uso dos conhecimentos já apreendidos e compreendidos (princípios técnicos, ideias, teorias) em situações particulares e concretas, ou seja, colocá-los em prática. Um exemplo seria direcionar os alunos a ordenarem textos de uma antologia a partir do conceito de estilos de época. As

operações de aplicação se caracterizam por seu aspecto quantitativo, como ocorre nos exercícios sobre um assunto já compreendido. Entendida como operação discursiva sobre o texto literário, é exemplo de aplicação o reconhecimento de um tema pela identificação das figuras a ele associadas, dada uma isotopia (por exemplo, percepção das figuras associadas ao tema da natureza – vegetais, animais, ambiente – no estudo da literatura regionalista). Do ponto de vista tensivo, a aplicação identifica-se como a esquematização de Zilberberg (2011, p. 24), quando associa a categoria da cognição ao estilo tensivo da “descendência”, que se efetiva pela “apreensão”, em oposição ao “foco”, associado à ascendência. O sujeito da aplicação, com efeito, exercita-se entre a ascendência focal e a descendência apreensiva.

A *análise* concerne à divisão de um texto em suas partes constituintes. Essas partes analisáveis podem ser de elementos, de relações ou de princípios organizacionais. Um exemplo de prática que contemplaria esse nível seria os alunos compararem/confrontarem textos literários considerando o conceito de paródia, sustentado pelo princípio da intertextualidade literária. Se na aplicação podem ser úteis trechos de obras, na análise é de se esperar que se estudem obras inteiras (um romance, um conto, um poema, etc.). Do ponto de vista semiótico-discursivo, a análise é uma abstração que permite a visão de um texto em sua complexidade estrutural. Não apenas o modelo narrativo, mas também o discursivo, o passional e o tensivo, sem evidentemente excessos terminológicos, podem ser convocados.

A *síntese* diz respeito à capacidade de parafrasear sucintamente um texto já analisado. Na aula de Literatura, um exemplo de atividade a contemplar esse nível seria os alunos elaborarem resenhas de obras já estudadas. Numa explicação semiótica, a síntese se constata com a descrição do texto como um microuniverso semântico: o texto como um todo revela-se como uma estrutura. Agora num nível qualitativamente superior, como se faz nas resenhas descritivas, a propriedade da elasticidade do discurso (acima lembrada no nível cognitivo da compreensão) pode ser exercitada, agora na forma da condensação.

A *avaliação* tange aos julgamentos de valor em torno do conteúdo que foi conhecido, compreendido, aplicado, analisado e sintetizado. Esta categoria realiza-se baseada em critérios padronizados para atingir propósitos estabelecidos, configurando-se como o nível mais avançado do processo cognitivo da aprendizagem. Em uma aula de Literatura, esse nível seria alcançado, por exemplo, direcionando-se os alunos a apresentarem uma defesa de Capitu, personagem do romance machadiano *Dom Casmurro*, por exemplo. É o momento por excelência do ensaio literário. Numa visada semiótico-discursiva, a avaliação é a sanção emitida pelo enunciatário, nos direitos que lhe cabem na função de actante do fazer interpretativo, em resposta ao fazer persuasivo do enunciador.

Concluindo esta breve exemplificação, entendemos que as categorias ou níveis da Taxionomia de Bloom envolvem processos mentais de organização e reorganização de um conhecimento dado ou memorizado pelo indivíduo, a fim de atingir propósitos estabelecidos no contexto da aprendizagem, auxiliando o professor a reelaborar seus programas de aula com objetivos consistentes, de modo a gerar resultados significativos. Associada aos instrumentos teórico-metodológicos elaborados historicamente pela Semiótica Discursiva, a contribuição de Bloom poderá servir como ganho significativo para o tratamento e a avaliação dos níveis cognitivos relacionados com o ensino e a aprendizagem da Literatura.

5 Síntese dos dados colhidos no estágio supervisionado

Realizado no âmbito do Departamento de Literatura da Universidade Federal do Ceará, nosso estudo desenvolveu-se entre os primeiros semestres de 2014 e 2017 (2014.1-2017.1), sempre no período de observação do Estágio Supervisionado em Ensino de Literatura Vernácula. Com a recente criação da linha de pesquisa Ensino de Literatura, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará, a pesquisa passou para a pós-graduação, estabelecendo-se um vínculo com a formação docente da graduação e o Estágio em Docência dos pós-graduandos.

Como objetivo geral, o projeto visava compor o perfil estatístico dos níveis cognitivos, segundo a Taxionomia de Bloom, em aulas de Literatura no ensino básico do Estado do Ceará, com prioridade para a escola pública, a partir de amostragens extraídas do Estágio Supervisionado de Ensino de Literatura (fase observação).

Três objetivos específicos orientaram a pesquisa: (1) reunir dados que permitam uma reflexão crítica da prática pedagógica da licenciatura e da escola de nível básico no que tange ao ensino de Literatura; (2) proporcionar aos estagiários uma vivência de planejamento de Literatura no ensino básico que respeite as características cognitivas do educando; (3) contribuir para ações administrativas e políticas de elevação do nível de ensino da Literatura na escola de nível básico do Estado do Ceará.

Como hipótese, a pesquisa considerou que, na prática de ensino de Literatura na escola de nível básico do Estado do Ceará, não são alcançados os níveis cognitivos mais elevados da Taxionomia de Bloom, ou seja, a análise, a síntese e a avaliação, predominando os níveis inferiores, ou seja, o conhecimento, a compreensão e a aplicação.

Foram aplicadas 405 fichas de observação (Apêndice), com a seguinte distribuição: em 2014.1, aplicou-se 167 fichas; em 2015.1, 152 fichas; em 2017.1, 86 fichas. O número decrescente de fichas a cada ano se deve à forma aleatória como são distribuídas as matrículas de estágio nas turmas sob nossa supervisão. Eliminou-se os seguintes casos: estágio não realizado na rede pública do Estado do Ceará, observações realizadas no ensino fundamental (do 6º ao 9º ano), fichamentos incompletos ou incongruentes (todas as fichas teriam necessariamente uma apreciação do estagiário ou estagiária com base nos dados levantados).

De cada questionário, os dados a seguir foram retirados do item 4.3, cuja subdivisão corresponde exatamente a cada nível cognitivo da Taxionomia de Bloom. Dos dados coletados no intervalo de 2014.1-2017.1, observou-se a seguinte distribuição percentual: os três primeiros níveis cognitivos representam 89%, restando 11% para os níveis mais elevados. Assim, se considerarmos que 26% do empenho didático-pedagógico é dedicado à memória e 34% para a simples compreensão – e aqui estamos falando de aulas de Literatura – temos nada menos do que 60% associados a um perfil de aula “conteudística”. Percebe-se que a aplicação consome 30% do perfil cognitivo, ou seja, os “exercícios de fixação” têm peso relevante, funcionando como “reforço” às etapas de memorização e compreensão superficial do conteúdo.

Até então, o modelo se mostra, do ponto de vista discursivo, predominantemente centrado na vocalização professoral, o que evidentemente não contribui para a formação do perfil de “leitor literário” (Perrone-Moisés, 2001).

Os níveis que poderiam efetivar o protagonismo actancial dos educandos se reduzem drasticamente na amostragem, sendo, por exemplo, raríssimas as análises de obras completas (que não se confundem com aquelas preparadas pelo professor ou professora), ou sínteses que permitiriam a percepção estrutural da obra literária como um microuniverso semântico que solicitassem a visão crítica do enunciatário, cujo fazer interpretativo sobre o texto literário pressupõe a visão crítica esperada num pacto de leitura realizado de modo deveras significativo.

A título de conclusão

Os dados analisados sugerem que o texto literário ainda não ganhou a necessária centralidade nas aulas de Literatura. Sem isso, e considerando a predominância de aulas total ou parcialmente expositivas, centradas apenas na ação dos professores, os alunos têm pouca oportunidade de se experimentar na aquisição do texto literário como objeto de conhecimento. Como a complexidade de um texto literário o faz não ser de ordem tão cotidiana como outros tipos de texto, pode-se dizer que a educação básica, ao se valer de uma prática que não se vale de modo direto de tal tipo de texto, deixa de dar a oportunidade de se constituírem leitores proficientes. Além disso, considerando-se que a literatura é fator de inserção cultural e de comunicação intergeracional, a negligência com esse patrimônio acaba por reforçar a exclusão social, a perda de percepção do papel social na economia das trocas discursivas e do exercício do poder político delas decorrente.

Para que isso ocorra, destacamos a necessidade de aprimoramento na formação de professores e professoras no sentido de se constituir uma práxis que a um tempo considere as contingências cognitivas e discursivas inerentes ao ensino-aprendizagem em geral e literário em particular, de modo que os alunos consigam se apropriar de um saber não somente como um conteúdo a ser memorizado, mas principalmente como um patrimônio cultural. Tais demandas clamam por pesquisas também da Semiótica Discursiva, que deve em grande parte sua constituição e desenvolvimento ao texto literário, mas que ainda deve ao ensino um compartilhamento mais generoso de seus achados.

Referências

- ALVES, José Hélder Pinheiro. Prática de leitura de poemas: pesquisas e sugestões. In: SIQUEIRA, Ana Márcia Alves (Org.). *Literatura e ensino: reflexões, diálogos e interdisciplinaridade*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016.
- AMER, Aly. Reflections on Bloom's Revised Taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, n. 8, vol .4 (1). 2006. p. 213-230. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/252499155_Reflections_on_Bloom's_Revised_Taxonomy>. Acesso em: 3 fev. 2019.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. Jaime Ginzburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BERTRAND, Denis. *Caminhos da semiótica literária*. Trad. Grupo CASA. Bauru: Edusc, 2003.

- BLOOM, Benjamin. *Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo, 1976.
- BRASIL. MEC. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO - CFE. Resolução n.º 6, de 26 de novembro de 1986. *Reformula o Núcleo Comum para os currículos do ensino de 1.º e 2.º Graus, com base no Parecer CFE n.º 785/86 e na Lei 5692/71*. Disponível em: < www.lise.edunet.sp.gov.br >. Acesso em: 02 nov. 2013.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf >. Acesso em: 02 nov. 2013.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Brasília: MEC, SEB, 2000.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília : MEC/SEF, 1997.
- CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CORREIA, Heloisa Helena Siqueira. Matrizes e paradigmas em questão: quais os outros da Literatura?. In: SIQUEIRA, Ana Márcia Alves (org.). *Literatura e ensino: reflexões, diálogos e interdisciplinaridade*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- FONTANILLE, Jacques; ZILBERBERG, Claude. *Tensão e significação*. Trad. Ivã Carlos Lopes, Luiz Tatit, Waldir Beividas. São Paulo: Humanitas, 2001.
- FREIRE, Paulo. *A Pedagogia da Esperança: um reencontro com A Pedagogia do Oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de semiótica*. Trad. Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Contexto, 2008.
- GREIMAS, Algirdas Julien; FONTANILLE, Jacques. *Semiótica das paixões: dos estados de coisas aos estados de alma*. Trad. Maria José Rodrigues Coracini. São Paulo: Ática, 1993.
- LAJOLO, Marisa Lajolo; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2003.
- LIMA, Lauro de Oliveira. *A escola secundária Moderna*. Petrópolis: Vozes, 1970.
- OSPINA, Martín Alonso Pantoja; SALAZAR, Laura Inés Duque; MENESES, Juan Sebastián Correa. Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis. *Revista Colombiana de Educación*, n. 64, vol. 1. Bogotá, 2013. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413634076004.pdf> >. Acesso em: 5 fev 2019.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (org.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. Consideração intempestiva sobre o ensino de literatura. In: _____. *Inútil poesia e outros ensaios breves*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 345-351.
- SOARES, Magda Becker. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

- SOFFNER, Renato Kraide. Competências do Século 21. *Pesquisa e Debate em Educação*, vol. 4, n.1. Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2014. p. 14-31. Disponível em: < <http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/82> >. Acesso em: 6 jan. 2019.
- SOUZA, Roberto Acízelo Quelha de. *Teoria da literatura*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- ZILBERBERG, Claude. *Elementos de semiótica tensiva*. Trad. Ivã Carlos Lopes, Luiz Tatit, Waldir Beividas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.
- ZILBERMAN, Regina. No começo, a leitura. *Em Aberto*, vol. 16, n. 69. Brasília, 1996. p. 15-29.
- ZILBERMAN, Regina. *O ensino da literatura no segundo grau*. Porto Alegre; Campinas: Mercado Aberto; Associação de Leitura do Brasil, 1986.

ANEXOS

FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA⁸

1 DADOS DA ESCOLA

1.1 Nome da escola:
1.2 Município onde se localiza a escola:
1.3 Bairro ou distrito:
1.3.1 Localização no município: 1.3.1 () urbana 1.3.2 () rural
1.4 Trata-se de escola: 1.4.1 () municipal 1.4.2 () estadual 1.4.3 () federal 1.4.4 () particular 1.4.5 () religiosa 1.4.6 () de outra natureza (especificar):
1.5 Qual é o nível social e econômico familiar da maioria dos alunos? 1.5.1 () Baixa renda 1.5.2 () Renda média 1.5.3 () Renda alta
1.6 A escola se encontra numa área de risco (violência)? 1.6.1 () Sim 1.6.2 () Não
Obs.:

2 AULA OBSERVADA: SÉRIE E MODALIDADE

2.1 A observação ocorreu às ____ horas do dia __ de _____ de _____,
2.2 A observação foi feita: 2.2.1 () no ensino fundamental: ____ série 2.2.2 () no ensino médio: ____ série
2.3 Trata-se de ensino: 2.3.1 () regular 2.3.2 () EJA 2.3.3 () outra:
Obs.:

3 DESCRIÇÃO DA AULA

3.1 O assunto principal ministrado na aula foi:	
3.2 Esse assunto foi dividido em tópicos? Quais?	
3.3 Procedimentos e cronograma	
Nos tópicos abaixo, descreva os procedimentos adotados na aula (ações do professor), anotando, na coluna ao lado, o tempo que levou cada momento da aula (introdução, desenvolvimento e conclusão):	Cronograma:

⁸ Esta ficha é da autoria do pesquisador, podendo ser compartilhada com a autorização deste. Para maior praticidade na coleta e exame dos dados, a partir de 2019, vem sendo usado o Google Forms < <https://www.google.com/forms/about/> > .

3.3.1 Introdução: Como foi o início da aula?	A introdução: ___ minutos
3.3.2 Desenvolvimento: Como se desenvolveu a aula (principais momentos)?	Desenvolvimento: ___ minutos
3.3.3 Conclusão: Como foi o encerramento da aula?	Conclusão: ___ minutos
3.4 O tempo da aula foi suficiente para o assunto ministrado? 3.4.1 () Sim 3.4.2 () Não	
Obs.:	

3.5 Forma(s) de avaliação:
3.5.1 () Perguntas feitas ao longo da aula. 3.5.2 () Correção de exercícios ou de tarefas. 3.5.3 () Observação das respostas dadas após uma dinâmica de grupo. 3.5.4 () Teste. 3.5.5 () Prova. 3.5.6 () Outra: _____ 3.5.7 () Não houve avaliação.
Obs.:

3.6 Os meios auxiliares utilizados foram:
3.6.1 () livro didático 3.6.2 () livro de literatura 3.6.3 () folha xerografada 3.6.4 () quadro e giz 3.6.5 () quadro branco e pincel 3.6.6 () cartaz ou ilustração 3.6.7 () retroprojeter 3.6.8 () computador e projetor eletrônico 3.6.9 () DVD 3.6.10 () outro: _____

4 ASPECTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

4.1 O texto literário teve prioridade: 4.1.1 () alta 4.1.2 () média 4.1.3 () baixa 4.1.4 () nenhuma
4.2 A aula foi:
4.2.1 () totalmente expositiva 4.2.2 () parcialmente expositiva (dialogada) 4.2.3 () parcialmente centrada na ação dos alunos (dinâmica de grupo) 4.2.4 () totalmente centrada na ação dos alunos (dinâmica de grupo)
Obs.:

4.3 Do ponto de vista cognitivo, predominou:

- 4.3.1 () a informação (memorização, conhecimento, reconhecimento)
- 4.3.2 () a tomada de consciência sobre informações (compreensão, explicações, paráfrases)
- 4.3.3 () o exercício sobre assuntos já compreendidos (aplicação)
- 4.3.4 () o estudo da composição e elementos temático-figurativos de texto literário (análise)
- 4.3.5 () o resumo feito após um estudo mais aprofundado do texto literário (síntese, fichamento)
- 4.3.6 () a crítica ou a recriação de uma obra literária já suficientemente estudada (resenha crítica, ensaio crítico, dramatização, exposição, vídeo, programa de rádio, etc.)

Obs.:

5 DISCUSSÃO

Com base nos dados coletados, faça um comentário sintético (um parágrafo) sobre a aula observada.

Dados para indexação em língua estrangeira

LEITE JR., José; VIEIRA, Vinícius da Silva
Teaching and learning of literature in the high school of the metropolitan
region of Fortaleza: cognitive progression and discursive interaction
Estudos Semióticos, thematic issue
“Contributions of semiotics and other theories
of text and discourse to teaching”
vol. 15, n. 2 (2019)
issn 1980-4016

Abstract: *The present work focuses on the teaching and learning of the literary text. Whether it is considered as a particular form of discourse or as an object of consumption of a literary system, the literary text requires a specific didactic-pedagogical commitment from the school. The research is in line with the Discursive Semiotics proposed by Greimas, that is, the class is here understood as a discursive genre in which a destination (teacher) proposes to the recipient (students) the acquisition of the literary text as an objective. With this understanding, this work exposes findings of a research on the cognitive levels related to teaching and learning of Literature, with scope in the public high school of the metropolitan region of Fortaleza (CE-Brazil). The data were collected by trainees, who applied questionnaires based on the Bloom's Taxonomy for the cognitive domain. A total of 405 questionnaires were applied, distributed between 2014 and 2017. A total of 405 questionnaires were applied, distributed between 2014 and 2017, being one form for each class observed. The first three cognitive levels (knowledge, understanding and application) represent 89% of the classes observed, remaining 11% for the highest levels (analysis, application and evaluation). The data suggest a need to elevate cognitive levels to higher levels, which requires a didactic-pedagogical practice that centralizes the experience in the literary text, considered as its own discursive form, through group dynamics, respecting learners as protagonists of their own learning.*

Keywords: *Literature teaching; Discursive semiotics; Bloom's taxonomy; literary discourse; public school in Ceará.*

Como citar este artigo

LEITE JR., José; VIEIRA, Vinícius da Silva. Ensino e aprendizagem de literatura no nível médio da região metropolitana de Fortaleza: progressão cognitiva e interação discursiva. *Estudos Semióticos* [on-line]. Volume 15, n. 2. Dossiê temático “Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino”. Editoras convidadas: Diana Luz Pessoa de Barros, Lucia Teixeira e Eliane Soares de Lima. São Paulo, dezembro de 2019. p. 181-200. Disponível em: www.revistas.usp.br/esse . Acesso em “dia/mês/ano”.

Data de recebimento: 22/07/2019
Data de aprovação: 30/08/2019