

**AValiaÇÃO NA AULA DE LITERATURA:
A COERÊNCIA DOCENTE ENTRE SUAS PERSPECTIVAS
E PRÁTICAS**

<http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v6i2.28030>

Aline de Mello Sanfelici*

Rosemari Bendlin Calzavara **

* Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. alinefelice@gmail.com

** Universidade Norte do Paraná – Unopar. rosemari.calzavara@unopar.br

Resumo

O presente artigo tem como objetivo central estabelecer reflexões críticas na área de ensino da disciplina de literatura no Ensino Médio, especialmente no que se refere aos processos de avaliação da aprendizagem dos estudantes. Dentre os objetivos específicos, investigamos a coerência entre o que uma docente da área acredita ser ensinar a disciplina de literatura e o que a mesma efetivamente avalia em seus alunos. Os materiais coletados para análise incluíram um questionário escrito respondido pela docente e três avaliações de aprendizagem elaboradas e aplicadas por essa mesma docente aos seus alunos. A partir do cruzamento desses dados, e à luz de referencial teórico embasado em Cereja (2005), Showalter (2003), entre outros, concluímos que o discurso da professora se reflete efetivamente em suas práticas de avaliação, uma vez que sua concepção de ensino aberta e comunicativa aos alunos é reiterada pelos tipos de exercícios propostos nas avaliações. Ainda a partir da análise dos dados e do referencial teórico adotado, tecemos comentários sobre processos de ensino e de avaliação na disciplina de literatura, buscando contribuir com a temática específica de avaliação na referida disciplina, que carece de maiores investigações.

Palavras-chave: ensino de literatura, avaliação de aprendizagem, reflexões críticas.

Abstract. Evaluation in the class of literature: the teacher's coherence between her perspectives and practices. The present essay aims at establishing critical reflections in the field of literature teaching in High School education, especially concerning processes of students' learning evaluation. Within the specific objectives, we investigate the coherence between what a literature teacher believes to be the teaching of the subject and what she effectively evaluates in her students. The data collected included a written questionnaire answered by the participant and three written evaluations that the participant prepared and applied to her own students. With the analysis of this material and using a theoretical foundation based on Cereja (2005), Showalter (2003) and others, we concluded that the teacher's discourse aligns with her evaluation practices, given that her conception of literature teaching as an open and communicative process dialogues with the types of tasks present in her written exams. Still considering the analysis and theoretical foundation, we provide commentary on the processes of teaching and evaluating learning outcomes in the subject of literature, in an attempt to contribute to the specific research field of evaluation in literature classes, a field that deserves further attention.

Keywords: literature teaching, learning evaluation, critical reflections.

Introdução

Ensinar literatura é um processo que carece de atenção e pesquisa, dada sua complexidade específica, bem com os contextos sociais e educacionais contemporâneos e em transição. Um dos fatores que mais confere complexidade

ao ato de ensinar literatura é a falta de preparação adequada nas licenciaturas em Letras, observada, por exemplo, na falta de disciplinas que abordem diretamente metodologias de ensino de literatura. Como demonstra Cereja (2005), é comum os docentes saírem desse curso

de graduação com um certo nível de “imprecisão sobre seu objeto de ensino” e sem uma “opção metodológica ou orientação teórica” consistente (Cereja, 2005, p. 42). Esse fato implica em práticas docentes muitas vezes carentes de um embasamento pedagógico norteador, fundamentadas em ‘achismos’, e desconectadas de aporte sobre a docência, o que não somente afeta a qualidade do ensino como ocasiona processos de avaliação de aprendizagem mal concebidos e obsoletos.

Outra dificuldade no ensino de literatura (e de outras disciplinas), e que possui relação direta com a avaliação de aprendizagem, é a pressão sofrida pela escola para o sucesso dos estudantes nos exames de vestibular. Conforme pesquisa de Cereja (2005), as exigências do vestibular orientam os cursos preparatórios para essas seleções e, gradativamente, tais cursos, “[...] com suas práticas de ensino centradas na revisão de conteúdos, e não na construção de habilidades, competências e conhecimentos, acabaram adentrando à sala de aula da escola regular e alterando o paradigma do que deva ser uma aula no ensino médio” (Cereja, 2005, p. 64). Assim, no caso da literatura, as aulas (bem como as avaliações) fazem o aluno “[...] situar os autores na linha do tempo dos movimentos literários, citar as obras que introduziram novos estilos de época, características de movimentos, gerações e autores, etc.”, porém sem habilitar os estudantes a “[...] proceder a uma interpretação ou a uma análise do texto ou de obra literária. Às vezes, despreparados até para operações básicas como comparar dois textos do ponto de vista do tema ou da forma” (Cereja, 2005, p. 65).

Outra questão bastante complexa no ensino de literatura diz respeito ao distanciamento dos programas que estipulam leituras que remetem à complexidade temporal das obras literárias. “O sentimento de alteridade domina diante de textos que é preciso aprender a descobrir” (Rouxel, 2013, p. 27). A autora propõe que o professor, como mediador no processo de leitura literária, estimule a curiosidade dos alunos, que promova a interdisciplinaridade da obra com quadros, músicas, poemas, e também estabeleça a confrontação das obras clássicas com as adaptações contemporâneas.

Isso posto, acreditamos ser útil, nesse momento, retomar brevemente a concepção teórica predominantemente em voga acerca dos propósitos do ensino de literatura para, na sequência, apresentar o entendimento teórico respectivo no que tange os processos de avaliação de aprendizagem na disciplina.

Entendendo o ensino de literatura como uma ferramenta de formação humana e crítica, Showalter (2003) enfatiza que as tendências pedagógicas valorizam as competências, ou seja, “[...] o que os estudantes vão ser capazes de fazer, bem como entender”, não mais meramente acessando uma certa gama de tópicos, mas focando no “ato de pensar do aluno” (Showalter, 2003, p. 24, tradução nossa). Em uma perspectiva similar, na visão de Colomer (2007), o ensino de literatura deve promover debate real sobre cultura, ideias e valores, em um diálogo entre o texto com o aluno e seu próprio universo e visões, evitando-se a simplificação de dimensões culturais, estéticas, históricas ou políticas. Além disso, conforme Cereja (2005) e Zilberman (2009), a literatura na escola deve promover o desenvolvimento da competência leitora e também cultural dos estudantes, constituindo um trabalho na formação de leitores críticos e informados, aptos a verem o mundo e os fenômenos sociais e culturais de modo mais inteligível, e sabendo pensar, agir e reagir nesses contextos.

Assim sendo, o ensino de literatura possui grande responsabilidade no que tange a formação do sujeito em seu preparo para o encontro com o outro e a ação cidadã no mundo. Trata-se de um ensino com o papel e o potencial de problematizar questões complexas, ativar a conscientização e a formação humana do aluno e promover reflexão e debate, indo, portanto, muito além da visão de servir apenas a propósitos historiográficos e descontextualizados da realidade. Nesse sentido, é evidente que as práticas de avaliação devem ser revistas para acompanharem de modo coerente tais perspectivas contemporâneas.

Como coloca Leahy-Dios (2000), em uma pedagogia voltada para a transformação do indivíduo e seu meio, através da competência em ler e interpretar os textos e o mundo por trás deles, as formas de avaliação devem ser condizentes com essa pedagogia; caso contrário, se meramente exigirem lembrar o que foi ditado e pensado pelo professor, a ‘resposta literária’ jamais constituirá uma ‘responsabilidade literária’. Segundo afirma Cosson (2011), em visão semelhante, a avaliação deve ocorrer não mais de modo unidirecional, mas sim compartilhado, isto é, aberto e atento aos leitores-alunos, e não meramente fechado na visão do próprio professor ou material didático. Para tanto, é preciso que o docente assuma a literatura e a sua avaliação “[...] como uma

experiência e não um conteúdo” (Cosson, 2011, p. 113), abrigando as visões (coerentes) dos alunos e promovendo a avaliação não como “[...] imposição da interpretação do professor; [mas como] um espaço de negociação de interpretações diferentes” (Cosson, 2011, p. 115). Desse modo, o centro da avaliação deve ser a leitura literária feita pelo aluno, seus avanços e dificuldades, e sua inserção na comunidade de leitores: “O professor não deve procurar pelas respostas certas, mas sim pela interpretação a que o aluno chegou, como ele pensou aquilo. O objetivo maior da avaliação é engajar o estudante na leitura literária e dividir esse engajamento com o professor e os colegas” (Cosson, 2011, p. 113).

Silva (2006), reiterando a perspectiva de Cereja (2005) de que o ensino e a avaliação de literatura são frequentemente voltados para os exames de vestibular, destaca que a polissemia e a interdisciplinaridade da literatura devem ser pontos considerados nos processos de ensino e de verificação de aprendizagem dos alunos. Para tanto, as avaliações devem privilegiar e explorar a capacidade de o aluno estabelecer relações entre texto e contexto, assim como a capacidade de entender a literatura “como fenômeno cultural, histórico e social, como instrumento político capaz de revelar as contradições e conflitos da realidade” (Silva, 2006, pp. 522-523). Na prática, tal perspectiva implicaria em provas com questões abertas, que estimulem a reflexão e dissertação personalizada das ideias, visões e entendimentos de cada aluno. Também é importante, em termos da abordagem do professor, no ato de correção, que tal ato seja igualmente aberto para as pluralidades e polissemia das obras e suas interpretações.

Nesse estudo, nosso objetivo é estabelecer reflexões críticas na área de ensino da disciplina de literatura no ensino médio, especialmente no que se refere aos processos de avaliação da aprendizagem dos estudantes. Nossos objetivos específicos incluem investigar a coerência entre o que uma docente de Língua Portuguesa acredita ser ensinar a disciplina de literatura e o que ela efetivamente avalia em seus alunos. Analisando e refletindo sobre essa coerência, buscamos expandir o debate e oferecer reflexões a demais docentes da disciplina, em seus variados contextos de atuação. A importância de um estudo desse tipo reside, especialmente, na atualização teórica que oferece acerca do que se entenda por ensinar e avaliar literatura, bem como no fato de existir relativamente poucas pesquisas empíricas especificamente na área de

avaliação de aprendizagem na disciplina em questão.

Materiais e métodos

A coleta de dados para a realização desta pesquisa incluiu a aplicação de um questionário por escrito com a docente envolvida no estudo, juntamente com a coleta de um conjunto de três avaliações escritas preparadas pela docente e aplicadas aos seus alunos de segundo ano do ensino médio no ano de 2014. Nesta seção, falaremos brevemente sobre a docente envolvida no estudo, e na sequência traremos detalhes sobre os tipos de material coletados, bem como sobre as formas de procedimento usadas para a análise dos dados.

A docente participante na pesquisa trabalha com o ensino de língua portuguesa, redação e literatura brasileira há cinco anos em escolas públicas, tendo lecionado para os três anos do ensino médio em pelo menos uma das escolas em que atua. Ela tem formação específica em nível de graduação na área de Letras, além de especializações em áreas correlatas. A docente participa ativamente de grupos de formação, grupos de estudos, bem como de pesquisas científicas em parceria com pesquisadores de nível superior. Ao longo da parceria estabelecida com a professora para a realização deste e de outros estudos semelhantes, pudemos perceber seu engajamento, seriedade de propósito, interesse, motivação e abertura para o diálogo e para trocas de experiências e ideias a respeito da formação e do fazer docente.

Sobre os materiais usados na análise, o questionário aplicado para a professora era composto por oito questões, abrangendo tópicos como formação acadêmica, experiência docente, visões sobre ensino e aprendizagem de literatura e desafios cotidianos, entre outros. O questionário foi respondido pela professora fora de seu horário de trabalho, e com amplo prazo para realização, em uma tentativa de amenizar as possibilidades de respostas lacônicas, apressadas ou mal pensadas e sem reflexão.

As avaliações escritas aplicadas pela professora aos seus alunos e posteriormente selecionadas para análise foram coletadas em número de três, justamente por constituírem um grupo de todas as avaliações formais e na modalidade escrita aplicadas para uma mesma turma e ao longo de um ano letivo. Cumpre destacar que, no mesmo período, a professora utilizou outras formas de avaliação para esta turma, envolvendo, por exemplo, apresentações

orais individuais ou em pequenos grupos, elaboração de portfólios materializados e escritos, e participação dos estudantes nas aulas, para citar alguns modos. No entanto, para este estudo, especificamente, optamos por focar apenas nas avaliações escritas, por serem registros de mais fácil acesso para análise, já que os dados foram coletados em um momento relativamente avançado do ano letivo em questão.

Abordaremos, agora, os métodos que usamos para analisar os dados coletados. Procedemos da seguinte maneira: fizemos leitura e discussão a respeito do questionário respondido pela docente, à luz de concepções sobre ensino de literatura e sua avaliação que subjaziam as respostas fornecidas, levando em consideração o referencial teórico apresentado em nossa seção introdutória, acima; e paralelamente a isso, fizemos a leitura e o debate sobre as avaliações escritas aplicadas pela docente, considerando em especial as questões propostas em termos de quais habilidades e tipos de conhecimento eram exigidos dos alunos. Por fim, realizamos um cruzamento destas reflexões, buscando verificar a coerência entre as visões da professora sobre sua disciplina de trabalho e a prática de ensino desta área com relação ao que efetivamente era cobrado dos alunos nas verificações de aprendizagem por escrito.

Resultados e discussão

Inicialmente, destacaremos alguns pontos observados no questionário da docente, para ilustrar e discutir de modo geral a visão que a mesma demonstra possuir sobre a área de literatura e seus processos de ensino e aprendizado.

Um elemento que chama a atenção é que a professora valoriza formações acadêmicas juntamente com formações a partir da experiência – a formação própria bem como a compartilhada. A professora explicita que é valioso “trocar experiências com outros colegas de trabalho, atitude que acredito enriquecer muito a minha prática”. Além desse compartilhamento, ela pensa a sua própria experiência como relevante para melhores performances, destacando “a maturidade que se vai adquirindo com o passar dos anos em sala de aula”. Citando ainda o aprimoramento intelectual e pesquisa diária sobre o conteúdo como elementos importantes em sua prática, na visão da docente, “o maior aprendizado de um professor está no ambiente escolar, na interação

com os seus educandos”. Analisando essas colocações, entendemos que a participante parece se preocupar com sua atuação enquanto educadora, e busca em maneiras diversas (cursos e formações, trocas com colegas, observações de sua própria experiência e interações com os alunos) reflexões sobre sua prática, de modo consciente e almejando melhores performances de ensino e, por conseguinte, melhores resultados de aprendizado. Isso é muito positivo no sentido de indicar uma educadora com responsabilidade e maturidade perante sua tarefa, apesar do relativo pouco tempo na carreira.

Outro ponto a destacar nas reflexões do questionário se refere aos modos como a participante enxerga seu objeto de trabalho, isto é, a literatura. A docente afirma que “a literatura me encanta enxergá-la como processo da nossa história. Procuo trabalhar a literatura de maneira dinâmica, fazendo com que os alunos percebam que ela está presente em nosso cotidiano”. A partir dessa declaração, podemos argumentar que, para a participante, o ensino de literatura deve ser significativo para o aluno, trazendo o texto para seu universo específico, fazendo tal obra significar e comunicar-se com o estudante, suas visões, valores e horizontes. De fato, como a própria professora afirma, ela busca em suas aulas “que os aprendizes adentrem no contexto da obra, tornando mais real e concreta a leitura e, conseqüentemente, o aprendizado”. Com esses dizeres, observamos uma clara afinidade entre a perspectiva de ensino da docente e a perspectiva teórica que apresentamos na seção introdutória deste estudo, ou seja, uma perspectiva na qual o ensino de literatura busca que o aluno se aproprie dos conteúdos, construindo conhecimentos e vivências, bem como competências específicas (Showalter, 2003), ao invés de simples memórias de informações abstratas, e seja habilitado a usar esses conhecimentos e competências em sua existência e ação cidadã no mundo, cotidianamente (Zilberman, 2009; Silva, 2006).

Nessa perspectiva de ensino contextualizada e significativa ao aluno, a professora afirma desenvolver práticas específicas de ensino que estimulam o pensamento, a criatividade e a interação direta e concreta do educando com a obra literária, seus contextos e possibilidades de interpretação. Tais práticas direcionariam o aluno para efetivamente desenvolver competências, ao invés de apenas somar informações. Além disso, o estímulo ao pensamento e à criatividade oferece espaço para a pluralidade de leituras conforme o público

leitor específico (isto é, os alunos da turma). Dentre as práticas, a docente destaca “atividades literárias mais 'artesanal', que instiguem no aluno a criatividade e, sobretudo, promovam a interação com outros colegas” – sendo que a interação com os colegas contribui para a desconstrução da aula centralizada no professor como detentor da única resposta correta e interpretação possível a respeito de dado texto literário. Uma das atividades citadas pela docente é a releitura dos textos via diálogos com outras mídias, como filmes (incluindo musicais e documentários), teatro e novelas. Nas palavras da professora, “tal 'casamento' oportuniza uma leitura mais completa e contextualizada com a própria realidade do educando, pois o leva a descobrir traços e elementos semelhantes em obras muitas vezes tão distantes na sua elaboração”. Podemos argumentar, com base na descrição das atividades, que a professora é atenta ao seu público específico, e condizente com as pedagogias contemporâneas que pregam o ensino de literatura de modo significativo e comunicativo ao aluno (Zilberman, 2009; Cereja, 2005), pois a docente busca acomodar a vivência de mundo dos alunos nas discussões, promovendo encontros entre as obras com as relações que os alunos conseguem estabelecer a partir dos textos, inclusive adaptações contemporâneas, a exemplo do postulado por Rouxel (2013), exposto anteriormente.

Já no que tange a questão da avaliação, observamos que a participante defende práticas avaliativas dinâmicas e socializadas. Tal visão endossaria o postulado por Cosson (2011) que, como vimos anteriormente, orienta por avaliações que sejam um “espaço de negociação de interpretações diferentes” (Cosson, 2011, p. 115) e possibilitem “engajar o estudante na leitura literária e dividir esse engajamento com o professor e os colegas” (Cosson, 2011, p. 113). Segundo afirmação da professora, as avaliações dinâmicas servem “para que não se torne uma prática 'chata' e cansativa, tornando o aluno resistente”. Como mencionamos anteriormente, as formas de avaliação da docente não se limitam a avaliações escritas, exclusivamente (embora essas sejam as únicas que analisamos nessa pesquisa). Os alunos são usualmente avaliados também a partir de seminários, apresentações orais, participação nas aulas, teatros, elaboração de portfólios materializados ou escritos, entre outras possibilidades que abrigam variedade de interpretação e dinamicidade. Assim, a avaliação em literatura não se restringe unicamente ao modelo tradicional de exames escritos, e

considera diferentes formas de expressão e de estilos de aprendizagem, e evita que a avaliação seja apenas pontual e focada em um produto singular. As práticas dinâmicas, abertas, engajadoras e socializadas que Cosson (2011) fala e que a docente procura realizar, em nosso entendimento, possibilitam que o ato de avaliação abarque todo um processo do aluno, em seu crescimento e desenvolvimento gradativo de certa autonomia e de competências específicas.

Considerando esses pontos levantados na observação do questionário respondido pela docente, analisamos a seguir as provas que ela aplicou aos seus alunos, buscado verificar se há coerência entre seus discursos sobre ensino e avaliação e suas práticas de avaliação efetivamente concretizadas.

Um primeiro item relevante a destacar sobre as provas é que elas misturam questões elaboradas por universidades e aplicadas em seus exames de vestibular com questões totalmente novas e criadas pela própria professora. Essa mistura tem como positivo a oportunidade de oferecer uma espécie de ‘treinamento’ ao aluno que irá submeter-se aos processos seletivos, em termos de promover sua familiarização com formulação das perguntas e com o tipo de linguagem e de exercícios típicos do exame – porém sem excluir questões que não sejam voltadas ao vestibular, justamente com o uso de perguntas elaboradas pela própria professora. Além disso, as questões de vestibular agregam de positivo seu rigor de exigência, no sentido de fazerem parte de processos seletivos. Também observamos (e apreciamos) o fato de as questões de vestibular escolhidas pela docente não serem somente aquelas que verificam conhecimento do enredo da obra (estas estão presentes, ocasionalmente); há ainda questões voltadas para interpretação e para relação de dada obra com conteúdos da teoria literária, por exemplo, que são conteúdos importantes e também válidos de serem verificados, uma vez que fazem parte do entendimento de letramento literário e do próprio conceito de um leitor literário competente (Cereja, 2005).

Já nas questões criadas pela professora, é louvável que as mesmas trazem o potencial para abrigar especificidades dos debates realizados na própria turma, especialmente a partir das questões discursivas com orientação para a opinião do próprio aluno. Essas questões apresentam-se de modo personalizado para o contexto de ensino em questão e para os significados que a obra veio a adquirir nos

debates dos quais os alunos se engajaram de fato. Entendemos esse ponto como demonstrativo da coerência entre a visão da professora de que o aluno deve ver a literatura como presente em seu cotidiano, como prática significativa para seu horizonte particular, e a avaliação de aprendizagem desse mesmo aluno. Além disso, essa abertura para especificidade das situações de ensino vividas na turma e os significados reais aos alunos também condiz com as perspectivas pedagógicas discutidas anteriormente, que valorizam ensino e avaliação voltados para engajamento e socialização (Cosson, 2011).

Ainda sobre as questões das provas, especificamente, há outras observações a serem feitas. As provas trazem modelos variados de questões. São propostas questões de múltipla escolha (como assinalar a alternativa incorreta ou a única alternativa verdadeira, ou então somar todas as proposições verdadeiras); e também questões dissertativas dos tipos: elaborar uma descrição, explicar uma afirmação sobre o texto, fazer comparação entre personagens, justificar eventos específicos do enredo. Por fim, há questões dissertativas, como dito anteriormente, e que envolvem o posicionamento e a visão de mundo do próprio aluno. Eis um exemplo elaborado pela própria docente: “Cite as possíveis críticas presentes na obra *Senhora*, de José de Alencar, e as contextualize com a nossa realidade”. Aqui o aluno estabelece relações entre diferentes contextos (o da obra e o seu), de modo a fazer com que a obra se torne significativa para sua realidade e experiência de vida. Em nossa análise, entendemos que há, novamente, coerência entre a visão que a professora tem e as provas que aplica, ou seja, com aulas e exercícios que fazem a literatura e o aluno comunicarem-se em termos daquilo que é relevante para o estudante, colaborando para torná-lo um sujeito questionador e competente, com certas habilidades (ou competências, na terminologia de Showalter (2003) desenvolvidas.

Outro aspecto interessante nas avaliações diz respeito aos tipos de conhecimentos envolvidos. Além dos saberes da teoria literária (como o tipo de narrador, a construção de personagens, a questão do tempo, espaço e ambiente apresentados em dada obra) e da historiografia literária (como os atributos de um texto do período ultrarromântico), as provas abrem espaço, ainda que pequeno, para o cruzamento de conhecimentos da literatura com outras áreas, como a história e a política. Uma questão desse tipo propõe o seguinte, após um

excerto de *A cidade e as serras*, de Eça de Queirós: “Tendo em vista o contexto da obra, explique o que significa, para Jacinto, ser 'socialista’”. É de nosso entendimento que uma questão como essa consegue articular a área em conjunto com outras áreas de conhecimento, desfragmentando os saberes disciplinares, que são tipicamente entendidos e trabalhados de modos isolados e sem conexão uns com os outros. Como a vida e realidade não são exatamente assim, compartimentalizadas e fechadas, a docente novamente parece aplicar em suas avaliações algo que ela diz em suas reflexões, ou seja, a visão de que a literatura faz parte da vida, do cotidiano e, portanto, deve ser tratada (ensinada e avaliada) de modos conectados, contextualizados e relevantes. Mais uma vez, então, ela é coerente entre seus pontos de vista e seu modo de ensinar e avaliar – e além disso, reitera as perspectivas teóricas contemporâneas a favor do ensino de literatura que engaja o aluno em uma formação para a cidadania e ação crítica e informada no mundo (Zilberman, 2009).

Por fim, além da verificação a respeito da coerência da professora entre discursos e práticas de avaliação, procuramos observar possíveis dificuldades no processo de avaliar conteúdos de literatura. No caso específico da atuação dessa professora, acreditamos que ela não encontra impedimentos ou dificuldades severas para discutir e avaliar as obras literárias propostas aos seus alunos, tendo em vista, principalmente, a multiplicidade de atividades apresentadas a eles, nas aulas bem como nas avaliações escritas. Conforme o seu relato no questionário respondido, ao incentivar e motivar o aluno, “a criatividade em muitos casos só precisa ser despertada, e é nestas atividades que temos surpresas, pois a timidez em alguns casos dá lugar para o dinamismo”. A partir de ações significativas e práticas bem dialogadas a docente consegue ativar a participação dos alunos e obtém resultados positivos nas abordagens das obras literárias. Isso nos parece evidente nas avaliações escritas que investigamos, uma vez que, como observado, questões mais abertas à opinião e subjetividade do aluno também estão presentes – questões que supõem a participação ativa do aluno e sua real proximidade com a obra.

Considerações finais

A partir das discussões apresentadas, podemos afirmar que a aula de literatura, quando desenvolvida como uma experiência

contextualizada e compartilhada entre o aluno/professor/aluno, torna-se, em termos de aprendizagem, um processo mais dinâmico e significativo ao aprendiz. Em outras palavras, o ato de ensinar e aprender literatura, bem como o de avaliar essa disciplina, depende para seu maior sucesso, de uma concepção aberta, dinâmica e dialógica acerca do objeto de estudo da disciplina, conforme postulado por Cereja (2005), Zilberman (2009), Cosson (2011), Rouxel (2013), entre outros. As práticas de ensino melhores sucedidas, segundo as concepções pedagógicas contemporâneas, são aquelas que buscam o letramento literário dos aprendizes de forma significativa, focando no desenvolvimento de competências (Showalter, 2003) e propondo atividades, debates, estudos e avaliações através de instrumentos qualitativos e quantitativos, sem imposição de interpretações singulares e padronizadas, e sim, incentivando a multiplicidade de leituras, condizente com a pluralidade de leitores e visões que se apresentam em uma única sala de aula (Cosson, 2011).

Quando os estudos literários são tratados mais como experiências do que como conteúdos, o prazer da leitura literária é aflorado naturalmente entre os leitores, e tal prazer não pode ser minado por formas de avaliação antiquadas, limitadoras e cristalizadas. Especialmente considerando a tendência atual por propostas de ensino dinâmicas e dialógicas, e também significativas ao aluno, entendemos e argumentamos que os processos de avaliação devem apontar para esse mesmo caminho dialógico e personalizado. Esperamos que este estudo contribua nessa construção de novas formas de avaliar, e que tenha cumprido seu objetivo maior, isto é, o de estabelecer reflexões críticas na área de ensino da disciplina de literatura no Ensino Médio, especialmente no que se refere aos processos de avaliação da aprendizagem. Acreditamos que nossas considerações, estabelecidas a partir da análise dos dados acerca de uma docente à luz do referencial teórico apontado na introdução, sejam suficientes para argumentar como o ensino/aprendizagem e a avaliação de literatura serão mais significativos se ocorrerem através de atividades práticas, abertas e contextualizadas. Ao finalizarmos nossas reflexões, porém, é importante destacar que a área específica de avaliação de aprendizagem na disciplina de literatura carece de mais investigações e pesquisas futuras.

Referências

- Cereja, W. R. (2005). *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual.
- Colomer, T. (2007). *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global.
- Cosson, N. R. (2011). *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.
- Leahy-Dios, C. (2000). *Educação literária como metáfora social*. Niterói: Eduff.
- Rouxel, A. (2013). Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In M. A. Dalvi, N. L. Rezende, & R. Jover-Falciros (Org.). *Leitura de literatura na escola* (pp. 17-33). São Paulo: Parábola.
- Showalter, E. (2003). *Teaching literature*. Oxford, UK: Blackwell.
- Silva, I. M. M. (2006). Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. *PG Letras 30 anos*, 1(1), 514-527.
- Zilberman, R. (2009). A escola e a leitura de literatura. In R. Zilberman & T. M. K. Rösing (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas* (pp. 17-39). São Paulo: Global.

Recebido em: 01/06/2015

Aceito em: 15/12/2015