

A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA E O LIVRO DIDÁTICO

Bonfim Queiroz Lima Pereira (UFT)

bonfimql@hotmail.com

Márcio Araújo de Melo (UFT)

marciodemelo33@gmail.com

1. *Considerações iniciais*

Nas últimas décadas houve mudanças significativas no ensino de língua materna, que colaboraram para o avanço do desprestígio de ensino de literatura. De maneira que a literatura como disciplina escolar, perde seu lugar, espaço e tempo específicos, passando a integrar a de língua portuguesa. Como se pode ver pelas orientações dos documentos oficiais, tais como nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* que trazem como proposta de integração da literatura à área de leitura:

Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura. (BRASIL, 2000, p. 18)

Para os professores de língua materna que já apresentavam dificuldades no processo de transposição da literatura enquanto “discurso literário” para a literatura enquanto “discurso pedagógico” (EVANGELISTA, 2011. p. 12), tal direcionamento veio somar-se ao rol de dificuldades já existentes. Algumas destas dificuldades são apontadas por Márcio Araújo de Melo e Karina Klinke em seu artigo “A escolarização da literatura: diversidade e fronteira”:

Assim toda *disciplinarização* é um processo excludente ao recortar, preferir e determinar seus conteúdos e formas de abordagens, e, por extensão, também seus materiais didáticos e processos avaliativos; enfim, todas as práticas escolares que a envolvem. (2009, p. 03)

Após os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* – PCNEM – de 2000, o Ministério da Educação publicou dois outros documentos que sevem de direcionamento para o ensino de língua e literatura no país: as *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN+ (2002) e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* – OCEM (2006), que enfatizam o caráter humanizador da literatura e a necessidade de se praticar o letramento literário. Diante de tantas problemáticas e mudanças as relações que se esta-

belecem no ensino de literatura tornam-se ainda mais complexas e é evidente a necessidade de esclarecimento de como tais relações se desenvolvem atualmente nas escolas.

2. A escolarização da literatura

O ensino de literatura que se desenvolve hoje nas escolas está aquém do desejado por muitos professores, literatos e até dos próprios alunos. Pois o que se ensina na maioria das aulas é a história da literatura, a gramática, bem como a teoria literária através das tão estudadas “escolas literárias”. O conceito de literatura tomado como base para o ensino escolar difere muito do desejado por Todorov e Candido, para esse:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos reorganiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 2004, p. 186).

E para aquele: “[...] a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo”. (TODOROV, 2012, p. 23). “Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno sentido e mais belo” (*Idem, ibidem*, p. 24). Ainda que Todorov esteja falando da realidade francesa e Candido não referindo exatamente ao ensino formal de literatura, pode-se pensar que se essa não for a visão adotada pelos educadores, a literatura perde o real motivo de existir. E como consequência se tem crianças e adolescentes que não leem textos literários com grande frequência, a não ser naquelas situações em que tais leituras são cobradas pela escola ou num processo seletivo.

A descaracterização da literatura no processo de ensino vem suscitando inúmeras discussões, incluindo nessa questão sua permanência, como disciplina, no currículo escolar, porém, Magda Soares – ao discutir sobre o processo de escolarização da literatura infantil e juvenil – comenta que o foco principal do debate, deve ser centrado numa escolarização adequada dessa literatura. De maneira que a reflexão deve estar localizada no seu processo de didatização e não na existência dessa disciplina na matriz curricular, quer do ensino fundamental, quer no médio. Para ela:

[...] o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma

pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desvirtua-o, desvirtua-o, falseia-o. (2011, p. 22)

A escola tem adotado uma postura tradicional em relação ao ensino de literatura, que acaba distanciando os alunos da leitura literária, pois na maioria das aulas o texto literário não tem os seus sentidos construídos na interação autor/leitor, seus significados vem pronto de acordo com a concepção de um crítico literário ou de uma postura teórico-crítica, de um livro didático ou sistema de apostilamento, ou mesmo pela imposição perspectiva do professor, e, para finalizar, há que mencionar o uso do texto literário como pretexto para o ensino da gramática normativa. A esse respeito Martins (2006, p. 85) afirma ser “preciso que a escola amplie mais suas atividades, visando à *leitura da literatura* como atividade de construção e reconstrução de sentidos”.

A literatura pode ser veículo de conhecimento e formação, desde que este não seja o seu fim e sim uma de suas possibilidades, como afirma Todorov: “todos os ‘métodos’ são bons, desde que continuem a ser meios, em vez de se tornarem fins em si mesmos” (2012, p. 90). Além disso, nenhum procedimento de interpretação ou leitura literária deve desprezar ou descaracterizar sua natureza.

Venturelli (2002) afirma que a questão da leitura do texto literário para os professores é uma obrigação burocratizada, não passa de uma tarefa muitas vezes sistematizada e enfadonha que nada tem de relação com a vida do aluno. Segundo o autor, a escola tornou a leitura do literário uma prática fossilizada, que não prepara o aluno para constituir sentido para o texto literário.

Ler não é mais produzir significado, entrar no texto para reescrevê-lo e por meio dele captar as sondas que o autor lançou sobre dores e alegrias humanas. Literatura, na escola, é questão de enredo e personagem, título e características. É vista como se os autores tivessem uma fórmula mágica, a qual se submeteriam para produzir o texto. Linguagem, visão de mundo, diálogo com a tradição e com as outras produções não são levados em conta. (2002, p. 151).

No ensino médio a responsabilidade de ensinar literatura é significativa, já que esses três últimos anos na escola são decisivos para a formação do gosto literário, com exceção dos estudantes que farão o curso de letras, é a última vez que terão aulas dessa disciplina. Embora a escola não seja o único lugar de formação de leitores literários, se o aluno sai da escola não gostando de tal leitura será mais incerta a adoção dessa prática em sua vida cotidiana. Como afirma Cosson (2012, p. 26), “[...] nossa

leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler”.

Ainda que seja um requisito da família e do indivíduo, bem como da própria escola, o ensino de literatura não deve atender apenas às demandas que os processos seletivos propõem, deve respeitar o aluno como um leitor em potencial, oferecendo-lhe diversos textos, inclusive textos que estejam próximos de sua realidade histórico-social, a fim de fornecer caminhos para que ele possa construir sua identidade, enquanto leitor, além de se tornar um sujeito “agindo sobre o mundo para transformá-lo e, para, por meio de sua ação, afirmar sua liberdade é fugir à alienação”, como afirma Chiappini, (2005, p. 109). Assim a formação do leitor literário também contribuiria para a formação humana do indivíduo.

3. O ensino de literatura e o livro didático

Tratando da intervenção da escola na formação do gosto estético Bourdieu (*apud* EVANGELISTA, 2013, p. 03) salienta que há uma inclinação da pedagogia em procurar “substitutivos à experiência direta, oferecendo atalhos ao longo encaminhamento da familiarização” com as obras. A atitude historicamente constituída na escola para o ensino de literatura costuma adotar a postura destacada por Bourdieu, pois utiliza o livro didático como substituto às obras literárias.

Ademais é bom ressaltar que o agravante a essa situação, segundo Egon Rangel (2007), é que na maioria das vezes, o aprendizado literário na escola fica restrito totalmente ao livro didático, que, para muitos alunos, é o único meio de acesso ao texto literário. Assim, segundo Rangel (2007, p. 131):

[...] para muitos dos brasileiros escolarizados, o LD [livro didático] tem sido o principal ou o exclusivo meio de acesso ao mundo da escrita. E o LDP [livro didático de português], com suas atividades de estudo de texto, o instrumento por excelência de aprendizagem da leitura e de concepção do que deva ser uma “boa” leitura.

Em seu artigo “Reflexões sobre o livro didático de literatura”, Pinheiro (2006) relata sua experiência enquanto professor iniciante de língua materna, para quem os livros didáticos foram um verdadeiro socorro a sua falta de prática com o ensino escolar, porém com o passar do tempo verificou a ineficácia e incompletude de tais manuais.

Pinheiro (2006) discute uma série de questões envolvendo a utilização do livro didático no ensino de literatura, dentre as quais destacamos o seu caráter mercadológico, embora seja grande a diversidade de livros e reedições, na maneira de conceber o ensino de literatura e na apresentação dos textos aos alunos existem poucas alterações, a falta de diversidade na sistematização e apresentação dos conteúdos nesses manuais pode estar direcionada pelo edital do Programa Nacional Livro Didático – PNLD – que obriga o livro didático a ter determinado formato.

Nota-se também certo inchamento de conteúdos nos livros didáticos de português, pois estes têm de abarcar conteúdos de literatura, produção textual e de gramática, além de determinados conteúdos que são obrigatórios, como a literatura africana e os gêneros textuais. Há em consequência desse inchamento uma verdadeira guerra de conteúdos, já que, na disputa por espaço, uns são deixados de lado para que outros sejam colocados.

Além disso, “sabe-se, pelas pesquisas recentes, que é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto”. (KLEIMAN, 2007, p. 24). Infere-se, a partir dessa afirmação, a importância das atividades de leitura realizadas em sala de aula, sobretudo aquelas relacionadas com a compreensão do texto.

Ressaltando a importância da interação para compreensão do texto por parte do leitor em formação, observa-se que, mesmo que o texto seja lido na íntegra pelo aluno, a mediação é necessária para que os sentidos possam ser integralizados. Tem-se, então, que investigar como é feita essa mediação pelo livro didático – que muitas vezes nem ao menos disponibiliza o texto na íntegra para o aluno – e pelo professor, para que se verifique se tais mediações contemplam às necessidades de leitores literários em formação.

4. Considerações finais

Como vimos, a escola é um dos principais meios onde se efetuam as práticas de letramento literário, dessa forma, o livro didático – que muitas vezes é o único recurso utilizado pelo professor – é a principal via de acesso dos alunos ao mundo da literatura, porém o modo como a escola conduz o processo de formação de leitores literários deve ser reavaliado.

do, segundo Pinheiro (2006), visando a busca de alternativas para um ensino realmente capaz de motivar os alunos à leitura por prazer.

Na visão de alguns autores como Bordini & Aguiar (1983, p. 17), por exemplo, os problemas do ensino de literatura não estão nos conteúdos trabalhados em sala de aula, mas no modo como eles são abordados, dada a ausência de uma discussão metodológica capaz de auxiliar a prática pedagógica. (2006, p. 91)

Nota-se, portanto a relevância de realizarem-se mais estudos dedicados a esse ensino, para que se tenha uma dimensão de como a literatura está sendo pedagogizada nas escolas e nos livros didáticos. Compreende-se que, além das que foram aqui observadas, outras questões permeiam esse processo de escolarização da literatura, tais como o espaço das aulas de literatura na matriz curricular, a formação docente, as bibliotecas escolares, a relação com as novas tecnologias, entre outras. As que registramos são apenas as primeiras inquietações que se apresentam nesta pesquisa, que deverá se aprofundar, buscando realizar uma investigação relevante que contribua com o trabalho efetivo em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CHIAPPINI, Ligia. *Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino*. São Paulo: Cortez, 2005.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2012.

EVANGELISTA, Aracy Martins. *Algumas reflexões sobre a relação literatura/escola*. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1008587950265.doc>>. Acesso em: 08-03-2013.

_____; PAULINO, Graça; VERSIANE, Graça. *A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 11. ed. São Paulo: Pontes, 2007.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

MELO, Márcio Araújo de; KLINKE, Karina. A escolarização da literatura: diversidade e fronteira. *Anais do SILEL*, vol. 1. Uberlândia: Edufu, 2009.

PINHEIRO, Hélder. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

RANGEL, Egon. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: os amores difíceis. In PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANE, Graça (Orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil In: EVANGELISTA, Aracy Martins; PAULINO, Graça; VERSIANE, Graça (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad.: Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

VENTURELLI, Paulo. A leitura do literário como prática política. *Revista Letras*, Curitiba, n. 57, p. 149-172. jan./jun. 2002.