

**REFLEXÕES
SOBRE O ENSINO DA LITERATURA NA SALA DE AULA:
ENTRAVES E POSSIBILIDADES²⁵**

Janainna Alves de Freitas Rocha Dias (UESC)

jalvesfrd@hotmail.com

Tadna Simone Azevedo Ralile Menezes (UESC)

tadna.ead@gmail.com

RESUMO

Hodiernamente, a leitura literária, a formação do leitor e o uso do livro didático em sala de aula tomam lugar em debates que almejam por melhores práticas pedagógicas, no intuito de oferecer uma educação em que o ensino-aprendizagem seja pautado na construção de um aluno leitor crítico e ativo, letrado literariamente. O objetivo central do nosso trabalho é refletir acerca da importância do ensino da literatura, assim como discutir se livro didático que chega à escola auxilia ou não no estudo do texto literário, esperando, dessa forma, contribuir para a utilização mais relevante e crítica desse suporte pedagógico pelos professores, tomando por base os trabalhos de Solé (1998), Orlandi (1999), Zilberman (1999), Colomer (2002), Lajolo (2002), Martins (2006), Pinheiro (2006), Rangel (2007), Leite (2008), Brait (2010), Hall (2011), Cosson (2012), Antunes (2013) e outros. Pretendemos, também, apresentar algumas propostas para se desenvolver o trabalho literário em sala de aula, a fim de potencializar o ensino da literatura através de práticas significativas, que permitam o desenvolvimento pleno da competência leitora do educando e a percepção deste para o caráter humanizador, cultural, histórico e social da literatura.

Palavras-chave: Literatura. Sociedade. Formação do Leitor. Livro Didático.

²⁵ Trabalho de final de curso da disciplina "Leitura do Texto Literário", ministrada pela Prof^a. Dr^a. Inara de Oliveira Rodrigues, no Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Santa Cruz.

1. Introdução

Se no passado a escola apoiava-se fortemente no ensino da literatura, atualmente este tem enfrentado uma verdadeira “crise”. A situação da literatura como disciplina escolar não tem merecido a devida consideração, uma vez que sofreu sensível apagamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB 9394/96) e nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998). Somando-se a isso a problemática que envolve os livros didáticos adotados no meio escolar, pois estes não apresentam uma proposta didático-metodológica que procure propiciar/desenvolver/resgatar o gosto do aluno pelos estudos literários, ao contrário, em geral, evidenciam uma proposta fragmentada e engessada, que pouco contribui para a formação de um leitor crítico.

Na tentativa de otimizar o ensino da literatura, estudiosos da área buscam encontrar alternativas, com a finalidade de resgatar a importância da disciplina na formação humanística do aluno, assim como mostrar que não se estuda literatura, na escola, apenas para fazer o ENEM, vestibulares, provas. O ensino precisa transcender as paredes da escola, o educando deve, desde cedo, perceber a literatura como fonte de prazer e conhecimento.

Dividido em quatro seções, este trabalho aborda, na primeira, a relação dialógica existente entre leitura, literatura e sociedade. Na segunda, discute o processo de escolarização da literatura. Na terceira seção, traz uma breve análise sobre o uso do livro didático nas aulas de literatura, e, na última, sugere propostas que visem ressignificar o ensino literário na escola.

2. Leitura, literatura e sociedade

Estamos inseridos em uma sociedade intensificada pelas “interculturalidades migratórias, econômicas e midiáticas” (CANCLINI, 2003, p. XXVI) em que a leitura literária e a formação do leitor se tornam cada vez mais objeto de discussão de numerosos congressos, cursos de qualificação e de publicações diversas. Discussões essas que convergem para a premissa de que o ensino da

leitura literária nas escolas é relevante quando se pretende promover nos alunos uma formação leitora significativa, em um cenário atual marcado por profundas mudanças socioculturais, que foram mais intensificadas a partir da década de 60.

Desde essa década de 60, a classe dominante apresenta uma política de alinhamento ao capitalismo internacional, o que significa fomentar um processo de industrialização acelerada, a qual ocasiona um aumento significativo da população da classe média e operária, como aponta Resemar Coenga,

Os trabalhadores da indústria e moradores da cidade, diferentemente daqueles do cabo da enxada e moradores do campo, precisam de um letramento mínimo para desempenhar suas funções. Com isso ocorre um aumento do número de leitores virtuais (COENGA, 2010, p. 14).

Contudo, esse trabalhador do cabo da enxada e moradores do campo ao longo dessas cinco décadas conquistaram um espaço na educação. Esta já lhe é ofertada, em muitos lugares do país, bem próximo às suas residências: no campo, regiões ribeirinhas e aldeias. Esses moradores de áreas não urbanas também fazem parte de uma sociedade que almeja a democratização da leitura no contexto brasileiro.

Essa sociedade exige formação e especialização e a escola torna-se responsável por fornecer os subsídios necessários a cidadãos dispostos a desempenhar atividades profissionais, com o intuito de representar um papel social no ambiente em que está inserido. Dessa forma, há a constatação de que o preparo escolar é imprescindível à formação de qualquer cidadão na sua atuação como parte de uma sociedade e na sua formação profissional.

Assim, os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* indicam como um dos objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de

posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas dentro de uma sociedade que requer cada vez mais dos indivíduos a capacidade de fazer uso da lin-

guagem nas diferentes situações de comunicação (BRASIL, 1998, p. 7).

Nessa sociedade, a escola e as políticas públicas têm contribuído para a formação desse cidadão crítico e participativo, através de programas de incentivo à leitura e à formação continuada de professores, contribuindo, desta forma, com a história, a vida e a superação das barreiras impostas pela sociedade dominante.

Para sustentar tais ações, já existe o movimento nacional de valorização da leitura, que pode ser percebido através de mobilizações e tentativas de maiores discussões e ações como:

- Congresso de Leitura do Brasil (COLE);
- A Biblioteca Nacional (FBN);
- Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER);
- Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), dentre outros.

Cabe à escola, dessa forma, observar criticamente a dinâmica da sociedade e as suas tentativas de realmente traçar possíveis caminhos para a formação de leitores na escola brasileira. Em especial, leitores de literatura canônica ou não, construindo práticas leitoras que viabilizem leitores críticos, participativos, que possam enfrentar as exigências e as contradições da sociedade, inserida em um contexto histórico, social e cultural no qual a linguagem se faz presente em diversas e diferentes fontes e formas, como salienta Orlandi,

A convivência com a música, a pintura, a fotografia, o cinema com outras formas de utilização do som e com a imagem, assim como a convivência com as linguagens artificiais poderiam nos apontar para uma inserção no universo simbólico que não é a que temos estabelecidas na escola, essas linguagens todas não são alternativas. Elas se articulam. E é essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura, quando temos como objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno (ORLANDI, 1999, p. 40).

O diálogo entre literatura, música e meios audiovisuais e visuais oferece oportunidade de leitura em que a participação social

se redimensiona, fazendo o aluno aumentar seu poder de crítica em relação à mídia, ao mercado editorial e à distribuição da informação em nosso meio sociocultural, de acordo com as *Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio* (OCEEM, 2005). Afinal, a leitura não se concretiza apenas com o texto verbal, mas com as várias linguagens coexistentes na sociedade.

Para efetivar o seu trabalho e reconhecer que o ensino da literatura não pode ser desvinculado da leitura, assim como reconhecer a literatura como um fenômeno sócio-histórico-cultural, o professor deve ter consciência “das amplas funções desempenhadas pelo uso das línguas na construção das identidades nacionais” (ANTUNES, 2013, p. 14), propiciando aos alunos o acesso aos bens culturais. Através de uma educação democrática, onde a leitura deve ser percebida como uma forma de acesso à cultura e de aquisição de experiências que produz o “sujeito pós-moderno” (HALL, 2011, p. 13), possuidor de uma identidade que pode ser “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 1987).

3. *Escolarização da literatura*

Não há dúvida de que, no sistema cultural que é representado pela escola, a leitura literária, em si, ainda é aquém das possibilidades que o ensino de literatura poderia ou deveria propiciar. As inter-relações entre a leitura e a literatura no contexto escolar mostram-se descompassadas com as práticas de leitura que circulam na escola e as discussões sobre leitura recorrentes fora do espaço escolar, visto que, existem ambientes escolares permeados pelo “autoritarismo instrucional, verticalidade comunicacional e ou censura comportamental” (SILVA, 2009, p. 31).

Ademais, tais práticas leitoras não promovem o desenvolvimento das competências críticas dos leitores, quando, com postura autoritária, o professor, que deveria fazer o papel de mediador, na construção de sentido do texto, ignora a vivência de mundo

do aluno, não considerando referenciais linguísticos, discursivos e ideológicos desse discente, anulando o ambiente polifônico (BAKTHIN, 1992) que permeia o âmbito escolar, deixando assim, de vivenciar uma relação dialógica, onde “a formação do leitor deve contemplar suas ideias, sua voz, sua expressão e as relações que estabelecem a partir da leitura” (LEITE, 2008, p. 271), permitindo, assim, aos partícipes dessa relação de ensino-aprendizagem, se notarem autores e construtores da formação do leitor crítico, através da leitura literária.

Certas noções da teoria literária podem contribuir para conceituar melhor essa leitura, a qual deve ser vista como um *locus* de conhecimento, que convém ser explorada de maneira adequada, como aponta Coelho:

Na verdade, desde as origens, a literatura aparece ligada a essa função essencial: atuar sobre as mentes, onde se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, onde se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem... No encontro com a literatura (ou com a Arte em geral) os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma atividade (COELHO, 1991, p. 25).

Abre-se, assim, uma porta entre o mundo do leitor e o mundo do outro, a partir da leitura como um processo de interação entre o leitor e o texto, em que sempre haverá um objetivo, explícito ou não, sustentando tal prática, pois, “ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraiam informação distinta do mesmo” (SOLÉ, 1998, p. 22). Desse modo, plenamente conscientes daquilo que perseguimos, considerando que um mesmo texto poderá ser explorado de diversas formas, determinando o modo do leitor se situar para alcançar a sua compreensão.

E essa compreensão da leitura estende-se das habilidades de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto até construir significados advindos da combinação de conhecimentos prévios e informação textual, podendo modificar previsões iniciais, tirando

conclusões e tecendo julgamento, a partir de reflexões sobre o significado do que foi lido, como salienta Graça Paulino:

A leitura de textos literários, ao colocar o sujeito-leitor diante de um trabalho de linguagem inusitado, fora de normas rotineiras, apostando no estranhamento de um mundo recriado, renovado e não prescrito, permiti-lhe desenvolver, no nível da subjetividade como um todo sincrético, habilidades que não se esgotam no momento da leitura propriamente dita. (PAULINO, 2004, p. 61).

A escola deve estar atenta para reverter o quadro de escolarização da literatura, quando prioriza a historicidade e uso de textos literários como mero pretexto para trabalhar regras gramaticais, descaracterizando o espaço da leitura literária nas salas de aula, deixando a mesma de ser vista como "forma de conhecimento, fonte de prazer, maneira de observar e usufruir a infinidade de usos e frutos implicados na língua" (BRAIT, 2010, p. 11), negando o direito de que através da leitura, segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*,

[...] o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural: da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento, para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos, que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor (BRASIL, 1998, p. 71).

Diante disso, práticas escolares de leitura literária vivenciadas em muitas escolas nos levam a debater sobre qual o lugar da literatura neste espaço de formação de leitor, tomando como premissa que ensinar literatura não deve ser mais ensinar história da literatura ou teoria literária e que esta postura não se enquadra dentro de um projeto maior de leitura e mesmo de formação humana e cidadã do educando, inserido em um contexto educacional em que o letramento literário é visto como possibilidades que os sujeitos adquirem de participar efetivamente de práticas sociais diversas.

No entanto, os programas de literatura que se organizam a partir de categorias e se sustentam sobre práticas que, ao contrário, criam resistência à leitura do literário, permitem dizer, como apon-

tam Kramer e Silva (1996), que a escola, mais do que formar o leitor, parece exercer um papel crucial na formação do não-leitor,

[...] muitos são os depoimentos que registram o abandono da prática de leitura e de escrita pelos alunos por vários motivos por elas destacados: livros obrigatórios e únicos para toda a turma; conhecimento de livros e autores, em detrimento do prazer e do gosto; exercícios de interpretação, que buscam um sentido único, dado pelo autor; provas e tarefas específicas, voltadas mais para o conhecimento sobre os livros do que para a experiência de leitura propriamente dita; escolha de livros pautada em critérios pedagógicos que norteiam o exemplar certo para a idade certa (KRAMER & SILVA, 1996, p. 37).

Assim, deve-se denunciar o posicionamento do professor que faz da leitura uma prática enfadonha, apoiada em metodologias sugeridas, muitas vezes, em fichas de leitura, encartes, suplementos e similares, deixando de ser um mediador que aponta caminhos - valorizando, usando, e desfrutando da leitura e da escrita - através de sugestões que, pouco ou nada, suscitem no aluno, como aponta Marisa Lajolo (2002, p. 70), o gosto (quase sempre chamado de hábito) pela leitura do texto literário.

Torna-se necessário, dessa forma, abrir espaço na escola para leitura e estudo apoiados em uma diversidade de textos, em diferentes suportes, não só nos livros didáticos, dando-se efetiva importância para o estudo do texto literário canônico ou não, visto que, compete a ela iniciar seus alunos nos protocolos, nos critérios e nos valores de leitura. Para isso, é necessário Traçar objetivos que visem através de práticas de ensino-aprendizagem significativas, resultados exitosos, apoiados na premissa de que “ler implica compartilhamentos de visão de mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2012, p. 27), quando se deseja promover o letramento literário.

Ainda, conforme Cosson, o processo de letramento literário deve envolver aspectos que conciliem os diversos textos literários circundantes nas esferas sociais, dessa forma,

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem

descharacterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2012, p. 23).

4. *O livro didático e o ensino da literatura*

Subsidiado pelo Governo Federal desde meados de 1930 – haja vista a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1929 – e intimamente ligado a diversas políticas públicas até a atualidade, historicamente, o que se constata é a adoção do livro didático com o intuito de amenizar “as desigualdades criadas por um sistema econômico e social injusto, com enormes discrepâncias socioeconômicas entre ricos e pobres” (FREITAG et al., 1989).

Sabe-se, ainda, que o livro didático foi, no Brasil, durante um longo período e não de todo encerrado, o único livro a que tiveram acesso muitos leitores, como apontam Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1999). Para grande maioria da população, ele é o primeiro contato com a leitura e a única fonte de sua formação leitora, quando bem mediado pelos professores.

No entanto, no que tange ao ensino da literatura,

o livro didático concebe o ensino de literatura apoiado no tripé conceito de leitura-texto-exercício [...] o conceito de leitura e de literatura que a escola adota é de natureza pragmática, aquele só se justifica quando explicita uma finalidade – a de ser aplicado, investido, num efeito qualquer (ZILBERMAN, 1988, p. 111).

Logo, o texto literário é abordado pelos livros didáticos de tal forma que acabam por dissociá-lo de sua qualidade artística, não pragmática. Atribuindo-lhe uma função imediata, um texto literário transforma-se em mero texto didático.

O livro didático, em sua maioria, segundo Pinheiro (2006, p. 113), reduz o ensino da literatura à mera exposição de características de estilos de época, que prioriza mais o exercício da memorização do que a convivência com o texto literário.

Egon Rangel (2007), por sua vez, menciona que 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,

[...] para muitos dos brasileiros escolarizados, o livro didático tem sido o principal ou o exclusivo meio de acesso ao mundo da escrita. E o 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 (RANGEL, 2005, p. 131).

Não nos parece, porém, que os livros didáticos que circulam em nossas escolas se preocupam com a formação de um sujeito leitor crítico, que consiga se letrar literariamente. Ao contrário, o que notamos é que o ensino da literatura nos livros didáticos prioriza certa história da literatura, sua periodização, a identificação das características presentes na obra, ligadas à escola literária, ou seja, o conhecimento enciclopédico da literatura em detrimento de um ensino literário voltado para a leitura completa das obras, uma leitura que desperte prazer e leve ao conhecimento, uma leitura dialógica. Vale ressaltar que não se quer negar a importância das histórias da literatura e sim valorizar experiências reais de leituras de textos, para, assim, deixar de lado esse método de ensino que força a memorização.

De acordo com Ivanda Martins,

[...] a leitura literária deveria ser compreendida, na escola, como ato de enunciação e coenunciação, tendo em vista o caráter dialógico instaurado entre autor-texto-leitor na negociação de sentidos que a obra literária sugere (MARTINS, 2006, p. 93).

Maingueneau afirma ainda, que

[...] é o coenunciador que enuncia a partir das indicações cuja rede total constitui o texto da obra. Por mais que uma narrativa se ofereça como a representação de uma história independente, anterior, a história que conta só surge através de sua decifração por um leitor (MAINGUENEAU, 1996, p. 32).

Sendo assim, fica claro que a forma como os livros didáticos apresentam as obras literárias, de modo fragmentado, às vezes descontextualizado, dificulta a interação leitor-texto e texto-leitor. A leitura profunda, das entrelinhas, a reconstrução do sentido do próprio texto articulado ao conhecimento prévio do leitor, como

também os possíveis diálogos com outras obras e com o mundo ficam comprometidos quando se fala em leitura fragmentada.

Outro ponto fraco dos livros didáticos são as propostas de atividades. Muitas vezes o texto literário é utilizado como pretexto para o estudo gramatical e as poucas questões, que em tese são de análise da obra literária, centram-se em questões relativas à periodização, caracterização do estilo de época. Maria Lúcia Outeiro Fernandes menciona que:

o que ocorre, porém, nos livros didáticos é uma ênfase muito grande na leitura informativa. Mesmo quando o aluno é estimulado a perceber as marcas discursivas do texto, o excesso de perguntas e exercícios que forçam uma interpretação predeterminada retiram do leitor a oportunidade de “sentir” e “compreender” o texto (FERNANDES, 2001, p. 173).

A própria autora corrobora que é preciso se enfatizar a fruição do texto literário e que isto não é privilégio dos iluminados, mas sim é decorrente de um longo aprendizado e da mediação do professor. Ademais, chama a atenção para as atividades propostas com o texto literário, orientando que as atividades devem servir para ampliar os níveis de compreensão da leitura, conduzindo o aluno a interagir com o texto, tornando-o um leitor sensível, crítico e reflexivo, bem como capaz de identificar os mecanismos artísticos do texto.

Em seu artigo “Reflexões sobre o livro didático de literatura”, Pinheiro (2006) menciona que embora seja grande a diversidade de livro didático de literatura recentemente publicados, ainda o modo de apresentar a literatura e de conceber o seu ensino não tem sofrido grandes alterações. Destaca, também, que há, em geral, dois modelos de livro didático para o ensino médio: uma coleção de três livros para o ensino médio ou um volume único, que na maioria das vezes é a junção desses três livros; qualquer que seja o modelo há, quase sempre, uma mesma concepção de língua e literatura, ficando para essa última a menor parte. E que esses livros didáticos são muito parecidos, inclusive nos problemas. Para mostrar esses problemas, transcrevemos na íntegra os itens apresentados pelo autor.

- 1) A quantidade de textos literários é sempre muito pequena, sobretudo quando se trata do gênero lírico, que poderia ter uma representatividade maior, uma vez que ocupa bem menos espaço.
- 2) Além da quantidade, há também a questão do fragmentarismo: os poucos poemas vêm, muitas vezes, para ilustrar um traço de um estilo de época, uma característica do autor e quase sempre vêm incompletos. Junte-se a isto, a repetição de alguns poemas. Quanto aos textos em prosa, sabemos da dificuldade de reproduzir capítulos inteiros de romance ou contos de tamanho maior. Por outro lado, este fato revela um limite que chamaríamos de estrutural (inevitável...) dos livros didáticos.
- 3) Os autores omitem muitas referências bibliográficas – a título de exemplificação, de cinco livros de volume único (FARACO & MOURA, 2003; CEREJA & MAGALHÃES, 2000; INFANTE, 2001; LEME, 2003 e ABAURRE, PONTARA & FADEL, 2003) apenas dois, o de Faraco & Moura e de Cereja & Magalhães apresentam referências minimamente satisfatórias.
- 4) Outro problema – este ligado a uma tradição retórica – é o modo como são trabalhadas as figuras de linguagem (que aparecem com diferentes denominações). Elas continuam sendo estudadas de modo dissociado do texto como um todo. Aparecem quase sempre em fragmentos de poemas, com o sentido sempre dissociado de uma compreensão mais global do texto. Decora-se o conceito e alguma situação de uso e ponto final.
- 5) Outra questão, esta mais polêmica: como os livros didáticos são, em sua totalidade, escritos no eixo Rio - São Paulo, os autores não priorizam autores contemporâneos de outras regiões do país. Não conheço nenhum livro didático de ensino médio que trabalhe com literatura de cordel, para ficarmos apenas num dos gêneros da literatura popular. Autor como Leandro Gomes de Barros, por exemplo, é um ilustre desconhecido de alunos e professores, uma vez que não está no cânon. Vale lembrar que a literatura de cordel está na base de obras de autores da importância de Ariano Suassuna, embora ela devesse ser trabalhada não apenas por isto. (PINHEIRO, 2006, p. 106-107).

Destarte, fica evidente a fragilidade do livro didático no tocante a um ensino que visa despertar no educando o interesse pela literatura, reconhecendo o caráter plural do fazer artístico atrelado à sua função social, bem como a sua função pragmática. Entretanto, por mais que questionemos o livro didático, sabemos que ele é e continuará a ser, talvez por muito tempo, o material pedagógico

comumente utilizado em sala de aula. É necessário, portanto, que os professores percebam que ele não é o único recurso de que se dispõe, pois,

O livro didático, quando usado como única fonte de conhecimento na sala de aula, favorece a apreensão fragmentada do material, a memorização de fatos desconexos e valida a concepção de que há apenas uma leitura legítima para o texto (KLEIMAN & MORAES, 1999, p. 66).

Ademais, o livro didático não pode ser visto como um mediador das aulas, afinal este papel é desempenhado pelo professor. Cabe a este a função de analisar a obra, adequá-la aos seus discen-tes, propiciar um trabalho que permita o aluno se apropriar da literatura enquanto construção literária de sentido, desenvolvendo o letramento literário, ou seja, o educando não apenas fará uma leitura decodificada do texto, mas sim o ressignificará, o relacionará a seus conhecimentos e a outras leituras já realizadas, será capaz de manter uma interação com o texto, a fim de construir e reconstruir o sentido dele.

5. *Ressignificando o ensino da literatura nas escolas*

O ensino da literatura que é realizado nas escolas hoje em dia, pouco tem despertado o interesse do aluno. Estes não veem o porquê de se estudar literatura, a não ser para fazer o ENEM, vestibulares e depois de tudo isso?... Para que serve a literatura, além disso? Qual a utilidade real da literatura?

Os livros didáticos, em sua maioria, não se preocupam com a fruição, a apreciação estética da obra literária. O sistema educacional, por sua vez, dividiu o ensino de língua portuguesa em gramática, redação e literatura, ofuscando a importância dessa última. No entanto, esta “inutilidade” é apenas aparente, precisamos refletir o papel da literatura em nossas vidas e na escola, afinal ela nos humaniza, é fonte de prazer e conhecimento, nos torna pessoas, não apenas mais sensíveis, mas, sobretudo, críticas, conscientes da nossa função no e para o mundo.

De acordo com Roland Barthes:

se, por não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. (BARTHES, *apud* LAJOLO, 1993, p. 15)

Essa visão da literatura como disciplina que envolve e correlaciona outras áreas do conhecimento precisa ser difundida no espaço escolar. O aluno, principalmente, deve perceber que o texto literário é plural, podendo assim, desenvolver uma compreensão mais crítica do fenômeno literário.

A literatura precisa ser compreendida pelo discente como um fenômeno cultural, histórico e social. O professor tem a função de chamar a atenção dos alunos para o caráter ideológico dos textos literários, mostrar que as obras literárias estão impregnadas de informações (valores ideológicos de uma época, costumes etc.) que influenciam a constituição do texto.

Amorim (2001), em seu artigo “A literatura em busca de um conceito” menciona que Antonio Candido, em “A literatura e a formação do homem” (CANDIDO, 1972) identifica três funções exercidas pela literatura, as quais, em seu conjunto, denomina de função humanizadora da literatura. A primeira das funções por ele identificadas é chamada de função psicológica, em virtude de sua ligação estreita com a capacidade e necessidade que tem o homem (no conceito mais amplo do termo) de fantasiar. Essa necessidade é expressa através dos devaneios em que todos se envolvem diariamente, através das novelas, da música e do fantasiar sobre o amor, sobre o futuro etc.

As fantasias expressas pela literatura, no entanto, têm sempre sua base na realidade, nunca são puras. Através dessa ligação com o real, que a literatura passa a exercer sua segunda função: a função formadora.

A literatura atua como instrumento de educação, de formação do homem, de humanização, uma vez que exprime realidades que a ideologia dominante tenta esconder,

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial. [...] Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, [...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela. [...] Dado que a literatura ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente aquilo que as convenções desejariam banir. [...] É um dos meios por que o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe (CANDIDO, 1972, p. 805).

A terceira e última função, levantada por Antonio Candido, diz respeito à identificação do leitor e de seu universo vivencial representados na obra literária. Esta função é por ele denominada de função social, pois possibilita ao indivíduo o reconhecimento da realidade que o cerca quando transposta para o mundo ficcional.

Ivanda Martins, por sua vez, salienta que, “ensinar literatura não é apenas elencar uma série de textos ou autores e classificá-los num determinado período literário, mas sim revelar ao aluno o caráter atemporal, bem como a função simbólica e social da obra literária” (MARTINS, 2006, p. 91).

A literatura ajuda o aluno a compreender a si mesmo, a sua comunidade e o seu mundo. Todavia, na escola, o ensino da literatura continua reduzido, em geral, à contextualização histórica, caracterização da obra de acordo com o período literário e seu respectivo autor. O aluno não consegue perceber a plurissignificação do texto literário, os possíveis diálogos entre as obras. A excessiva preocupação com a identificação de características estéticas das escolas literárias, assim como a fragmentação do texto literário nos livros didáticos somado ao despreparo por parte de alguns professores, que veem o livro didático como objeto de salvação, que deve ser seguido e idolatrado, sufoca a leitura por prazer.

Evidentemente, se faz necessário refletir o modo como a literatura vem sendo trabalhada nas escolas, a fim de ressignificar o seu ensino-aprendizagem. Sendo assim, com base nas premissas de Martins (2006) e Pinheiro (2006), apresentamos algumas suges-

tões que objetivam melhorar, potencializar o ensino da literatura na sala de aula:

- As indicações de leituras literárias devem partir da vivência do leitor, no entanto isto não significa ficar restrito às experiências dele.
- Não privilegiar apenas o trabalho com os cânones, incentivar, também, outras leituras, assim como valorizar e respeitar a diversidade de leituras realizadas pelos alunos fora do contexto escolar.
- Evitar trabalhar a literatura apenas por meio de textos fragmentados e descontextualizados, apresentados pela maioria dos livros didáticos.
- Diversificar o trabalho com textos do ponto de vista didático-pedagógico.
- Fichas de leitura, resumos não são as melhores formas para se identificar se o aluno leu ou não um livro, há outras maneiras de o professor perceber isso, pode, por exemplo, incentivar diferentes formas de o educando apresentar a sua leitura, tais como: dramatizações, construção de fotonovelas, júri simulado, produção de murais, recontar a história através de outras linguagens (desenho, pintura, revista em quadrinhos etc.) ou outros gêneros (por exemplo, produzir um poema baseando-se na história lida).
- Desenvolver análises comparativas entre textos produzidos por autores diversos em contextos distintos.
- Incentivar a leitura intertextual da obra literária, bem como a produção do intertexto literário pelo discente, a fim de levá-lo a assumir o papel de coprodutor do texto a partir de sua leitura.
- Dissociar a leitura do texto literário de análises puramente gramaticais, estilísticas etc., mas sim fomentar um trabalho que vise despertar o gosto do aluno por ler, permitin-

do-o descobrir o prazer da leitura, seu caráter lúdico, humanizador, cultural e social.

- Atrelar o ensino da literatura ao contexto dinâmico das novas ferramentas tecnológicas.
- Promover o diálogo entre a literatura e outras artes.
- Valorizar as histórias de leitura dos alunos.
- Não restringir o ensino da literatura aos textos apresentados pelos livros didáticos.

Essas sugestões não têm a pretensão de servir como fórmulas infalíveis ou mostrar o caminho “certo” para se desenvolver o ensino da literatura. São apenas algumas estratégias que pretendem tornar os estudos literários mais interessantes, dinâmicos, reflexivos e pragmáticos, contribuindo, assim, para o trabalho do professor de literatura e possibilitando ao aluno encontrar as razões concretas para o estudo da literatura como fenômeno artístico atrelado às transformações sociais, políticas, culturais.

6. Considerações finais

A falta de criticidade e objetivos da escola, mediante o ato de ler, ainda permeiam este ambiente, apesar de que desde a década de 70 estamos vivendo um cenário educacional de mudanças socioculturais, o qual visa a construção de um aluno leitor crítico e ativo, letrado literariamente. Para tanto, a prática leitora deve ser o resultado de uma ação social, cultural, histórica e educacional promovida pela sociedade civil e pelo poder público.

Dentre várias formas de políticas públicas, citamos programas de formação continuada de professores, que objetivam capacitar estes profissionais, a fim de instrumentalizá-los para se tornarem mediadores de leitura, percebendo o vínculo estreito entre leitura e literatura. A literatura não pode ser considerada algo desvinculada da leitura, ao contrário, o ponto de partida de seu estudo é a leitura.

Ademais, o professor precisa perceber-se condutor do processo de ensino-aprendizagem, ter a figura do livro didático como um apoio e não como um guia que deve ser seguido à risca, rompendo, dessa forma, com os mecanismos cristalizados de abordagem da literatura nos livros didáticos, legitimando o lugar dela na escola, por meio de escolhas fundamentadas em determinadas concepções teórico-metodológicas. O professor, deve, finalmente, ter consciência de direcionar e determinar o ensino da literatura, já que, se trata de um direito do educando, e quando bem mediada pelo professor, tem caráter cultural, histórico e social, e essa literatura, como salienta Antonio Candido, “humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2002, p. 84).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORIM, Alan Ricardo. A literatura em busca de um conceito. *Revista Urutágua*, Maringá, ano I, n. 02, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.urutagua.uem.br/ed002.htm>>. Acesso em: 21-04-2014.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAHIA. Secretaria da Educação. *Orientações curriculares estaduais para o ensino médio: área de linguagens, códigos e suas tecnologias*. Salvador, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 261-306.
- BRAIT, Beth. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. 1998.
- CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad.: Heloísa Pezza Cintrão e Ana

Regina Lessa Gêneses. 4. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Revista Ciência e Cultura*. São Paulo, n. 24, vol. 09, p. 803-809, set. 1972. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/viewFile/3560/3007>>. Acesso em: 21-04-2014.

_____. *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil e juvenil*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

COENGA, Rosemar. *Literatura e letramento literário: diálogos*. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.

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

FERNANDES, Maria Lúcia Outeiro. O texto literário no livro didático. *Itinerários: Revista de Literatura*, Araraquara, n. 17/18. p. 165-177, 2001. Disponível em: <<http://www.seer.fclar.unesp.br>>. Acesso em: 20-04-2014.

FREITAG, B; COSTA, W. F; MOTTA, V. R. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. 1. reimpr. Rio de Janeiro: DP&A. 2011.

KLEIMAN, Ângela; MORAES, Silva. *Leitura e interdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KRAMER, Sônia; JOBIM, Solange (Orgs.). *Histórias de professoras: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993 e 2002.

_____; ZIBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

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, p. 83-102.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 4. ed. Campinas: Cortez, 1999.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, Portugal. v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf374/37417104>>. Acesso em: 29-04-2014.

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, p. 103-116.

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “Os amores difíceis”. In: PAIVA, Aparecida (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes, interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2007, p. 127-146.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura: ensaios*. São Paulo: Global, 2009.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.