

**Leitura literária na sala de aula: (re)pensando o trabalho com o
textoliterário****Literary reading in the classroom: (re)thinking the work with the literary text**

Ana Carolina Miguel COSTA*

RESUMO: O propósito deste artigo é tecer aproximações entre literatura e educação, visto que ambas atrelam-se à sala de aula, ao que poderíamos denominar de trabalho com o texto literário nas escolas. Desse modo, o objetivo do trabalho é o apresentar algumas problemáticas envolvendo o ensino de literatura, principalmente, como alguns materiais didáticos fazem uso do texto literário. O *corpus* em estudo é composto de três livros didáticos - referentes a cada ciclo de ensino - comumente utilizados nas escolas públicas do Estado de São Paulo. Além disso, o trabalho foi dividido em três partes. Inicialmente, foram esboçadas algumas reflexões sobre as aproximações entre literatura e educação e educação e literatura, dialogando com teóricos como Candido (2019), Perrone-Moisés (2006), Soares (1999) e Larrosa (2004). Após, foram apresentadas algumas contribuições para repensar práticas enraizadas nesses contextos, considerando autores como Dalvi (2013) e, por último, foram expostos alguns impasses metodológicos no que concerne ao ensino de literatura, ilustrando-os com materiais retirados dos livros didáticos, Borgatto *et al* (2017) e Cereja *et al* (2012, 2013). As considerações apresentadas revelaram que, por mais que haja um amplo debate sobre essa temática hoje, nos materiais didáticos ainda perduram concepções arraigadas de que os textos literários podem aparecer descontextualizados, fragmentados e com possibilidades restritivas de leitura/interpretação.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Leitura Literária. Educação.

ABSTRACT: The purpose of this article is to make connections between literature and education, since both are linked to the classroom, to what we could call work with the literary text in schools. Thus, the objective of this study is to present some problems involving the teaching of literature, mainly, as some teaching materials make use of the literary text. The *corpus* under study is composed of three textbooks - referring to each teaching cycle - commonly used in public schools in the State of São Paulo. In addition, the work was divided into three parts. Initially, some reflections were outlined on the approximations between literature and education, education and literature, dialoguing with theorists such as Candido (2019), Perrone-Moisés (2006), Soares (1999) e Larrosa (2004). Afterwards, some contributions were presented to rethink practices rooted in these contexts, considering authors such as Dalvi (2013), and, finally, some methodological impasses were exposed with regard to the teaching of literature, illustrating them with materials taken from textbooks, Borgatto *et al* (2017) e Cereja *et al* (2012, 2013). The considerations presented revealed that, although there is a broad debate on this theme today, in the teaching materials there are still ingrained conceptions that literary texts can appear decontextualized, fragmented and with restrictive possibilities of reading/interpretation.

KEYWORDS: Literature. Literary Reading. Education.

*Doutoranda em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP); ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0642-3138>; e-mail: ana.m.costa@unesp.br.

1 Introdução

Em todas as sociedades letradas, aprender a ler tem algo de iniciação, de passagem ritualizada para fora de um estado de dependência e comunicação rudimentar. A criança, aprendendo a ler, é admitida na memória comunal por meio de livros, familiarizando-se assim com um passado comum que ela renova, em maior ou menor grau, a cada leitura. (MANGUEL, 2004, p.39).

Nas últimas décadas, as discussões sobre leitura literária na escola, ensino de literatura, formação literária de professores vêm ganhando cada vez mais notoriedade no Brasil, com teóricos(as) como Zilberman (2003), Lajolo (1993), Cosson (2019), Coelho (2000), Dalvi (2013), Soares (1999), dentre tantos outros. Além disso, os documentos oficiais procuram ressaltar, mesmo que minimamente, a importância do trabalho com a literatura na sala de aula.

Vê-se, por exemplo, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) coloca a leitura literária como parte das competências específicas de Língua Portuguesa:

-para o ensino fundamental (anos iniciais e finais):

8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginação e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizado da experiência com a literatura (BRASIL, 2018, p. 87);

-para o ensino médio:

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes.

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras,

ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando (BRASIL, 2018, p. 499).

Observa-se, pois, a necessidade de essas formulações saírem do papel e irem à prática. Desse modo, o trabalho aqui proposto pretende refletir algumas questões concernentes ao ensino de literatura no ambiente escolar. Primeiramente, destacando a importância da literatura e de seu ensino, considerando as formulações de teóricos(as) como Candido (2019), Perrone-Moisés (2006), Soares (1999) e Larrosa (2004). Após, foi proposta uma reflexão metodológica sobre o trabalho que pode ser realizado com o livro/texto literário na escola. E, por último, a fim de verificar como realmente se dá o trabalho com o texto nas salas de aula, foram selecionados alguns livros didáticos comumente utilizados em escolas públicas do Estado de São Paulo, analisando-se algumas atividades relacionadas à leitura de textos.

2 Literatura e Educação

Antes de propor uma reflexão sobre o ensino de literatura, cabe formular alguns questionamentos importantes para a abordagem que se pretende fazer (e que serão mais debatidos do que respondidos): o que é literatura? Por que ensiná-la? Que literatura ensinar? Como ensiná-la? Quais relações existem entre educação e literatura, literatura e educação? Muitas outras formulações caberiam aqui, porém, por conta do delimitado espaço, ater-me-ei a essas para que possa haver uma abordagem mais completa.

Em uma primeira perspectiva, nada mais justo e apropriado do que elucidar as palavras de Antonio Candido para responder à primeira pergunta:

A literatura é pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só se vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo (2019, p. 84).

Assim como pontua o crítico, a literatura é composta de uma tríade autor-obra-público, um operando sobre outro, dentre os quais será tratado de modo específico os dois

últimos elementos. Visto isso, pressupõe-se que para que uma obra seja lida é necessária a figura de um leitor. Esse leitor pode passar a ter contato com a obra de distintos modos, pelos pais enquanto criança, indicação de alguém próximo, ao frequentar bibliotecas, livrarias e ambientes culturais variados, pelas mídias digitais e, principalmente, por meio das escolas, pois é nesse ambiente que passamos boa parte de nossas vidas, sendo ensinados desde a idade mais tenra. Então chegamos ao segundo questionamento realizado anteriormente, por que devemos ensiná-la? Aproprio-me, mais uma vez, da palavra de outrem. Sintetizando o que muito vem sendo dito por variados teóricos, possíveis (e não únicas) alternativas de respostas foram propostas por Leyla Perrone-Moisés (2006, pp. 27 e 28):

1) porque ensinar literatura é ensinar a ler, e sem leitura não há cultura; 2) porque os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação; 3) porque a significação, no texto literário, não se reduz ao significado (como acontece nos textos científicos, jornalísticos, técnicos), mas opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações; 4) porque a literatura é instrumento de conhecimento e autoconhecimento; 5) porque a ficção, ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outros mundos, outras histórias e outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é um motor de transformações históricas; 6) porque a poesia capta níveis de percepção, de fruição e de expressão da realidade que outros tipos de texto não alcançam.

Acrescento a isso mais duas possibilidades: 7) porque a literatura humaniza (CANDIDO, 2006), no sentido de poder ajudar a proporcionar ao leitor sua capacidade crítica por meio de leituras, formando um leitor/ser humano capaz de agir socialmente, sendo um cidadão com senso social, crítico, político e exercendo plenamente sua cidadania; 8) porque a literatura pode gerar transformação social; no sentido proposto por Augusto Boal (1991) quando diz que Aristóteles, em sua *Poética*, propõe a *catarse* como o efeito/sentimento gerado na contemplação do espectador ao espetáculo; Brecht, ao criar sua *Poética*, propõe que o espectador não seja atingido apenas por uma contemplação ao que vê, mas que pense *per se*, gerando-se uma conscientização, e Boal propõe a *Poética do Oprimido*, na qual o espectador já não assiste mais ao espetáculo, ele torna-se o protagonista, pensa em possíveis mudanças ao cenário proposto, provoca a ação e pode conduzir a transformação. De modo análogo, metaforicamente, o espetáculo aqui pode ser posto como a própria literatura e o espectador como o leitor.

Parto para o terceiro questionamento proposto, relativo a qual literatura deve ser ensinada: textos canônicos, textos presentes no repertório dos alunos, Literatura geral ou Literatura juvenil e infantil - como vêm sendo comumente denominadas -, fragmentos de textos ou obras integrais, texto clássico *versus* texto contemporâneo. Defendo que a literatura deve aparecer na sala de aula em suas mais diversas manifestações, justamente para que os leitores tenham acesso a uma pluralidade de opções, leituras, conhecimentos. Logo, para que haja uma democratização do ensino, é necessário veicular na escola o repertório dos alunos, e, também, oportunizar o contato com outros repertórios que eles não tenham contato. Os professores de literatura que se querem democráticos devem propor em suas aulas textos considerados “difíceis” e amparar os estudantes para que consigam realizar essas leituras. Retomo esse assunto ao abordar algumas propostas metodológicas para o ensino de literatura.

Passo à última questão, deixando para esmiuçar o como ensinar para os próximos tópicos. Muito vem sendo discutido sobre a relação entre educação e literatura ou entre literatura e educação - não será abordado aqui a discussão sobre se é “escolarização da literatura”, como defendido por Magda Soares (1999), ou “literaturização da escola”, apoiado por Jorge Larrosa (2004) - sendo interessante observar que o período que marca a ampla produção e reprodução de obras consideradas infantis e juvenis coincide com o aumento de vagas na escola brasileira. Além disso, ao examinar o mercado editorial, notamos um pacto dele com as escolas, visto que muito se é produzido para esse ambiente. Verifica-se, ainda, que essa relação é estimulada pelo grande número de professores que também são escritores de literatura infantil e juvenil, além de diversos congressos, hoje, terem enfoque justamente nessa temática.

Diante do exposto, começemos a discutir algumas abordagens metodológicas para o ensino de literatura nas salas de aula brasileiras.

3 Abordagens metodológicas para o ensino de literatura na escola

A primeira afirmação que deve ser feita e que já vem sendo discutida neste texto é a de que a literatura não está e nunca esteve na centralidade da educação escolar. Ao considerarmos o modelo tradicional de ensino de língua portuguesa, cristalizado até hoje, percebe-se que há presença constante do texto literário, porém, como já mencionado, de modo fragmentário, sendo utilizado como pretexto para história literária, análise gramatical,

técnicas de redação, descontextualizado, com repetição de obras e autores, acrítico e nada criativo.

Cabe, dessa maneira, pensar e repensar propostas para que se possa fazer uso produtivo do texto no ambiente escolar e, primeiramente, retorno à discussão sobre qual literatura ensinar. Antonio Candido (2006, p. 189) pondera que:

Para que a literatura chamada erudita deixe de ser privilégio de pequenos grupos, é preciso que a organização da sociedade seja feita de maneira a garantir uma distribuição equitativa dos bens. Em princípio, só numa sociedade igualitária os produtos literários poderão circular sem barreiras, e neste domínio a situação é particularmente dramática em países como o Brasil, onde a maioria da população é analfabeta, ou quase, e vive em condições que não permitem a margem de lazer indispensável à leitura. Por isso, numa sociedade estratificada deste tipo a fruição da literatura se estratifica de maneira abrupta e alienante.

Atrelado a isso, Maria Amélia Dalvi (2013, p. 75) afirma que:

Os textos literários são apresentados em desarticulação com o mundo da vida, com a história e o contexto social-econômico-cultural. Principalmente para alunos economicamente desfavorecidos, o acesso ao circuito literário é, às vezes, tão impensável quanto um cruzeiro para as ilhas gregas. No entanto, a escola se esquece de que talvez fosse o caso de apurar o olhar para a análise de formas literárias populares, como a música que toca nas rádios, a novela, o filme de Hollywood, o grafite como poesia visual etc., buscando nessas manifestações seus pontos de contato com a dita alta literatura, a fim de mais construir pontes que erguer muros - e com isso estamos no oposto de defender um “barateamento” estético ou político do literário.

Volto-me, novamente, à reflexão sobre “qual literatura ensinar” e tanto Candido quanto Dalvi formulam afirmações importantes sobre isso, no sentido de reiterar a importância de ensinar a literatura dita erudita - como forma de democratizar o acesso de todos a todos os conhecimentos -, e, também, inserir textos oriundos do universo dos estudantes na sala de aula, para que haja um ponto de partida e, depois, possa-se saltar para textos considerados mais “difíceis” ou localizados em contextos diversos das vivências e experiências dos discentes. Há muitos teóricos que defendem que a cultura de massa já está disponível a todos e, por isso, não precisa também estar na escola. Entretanto, nesse panorama, desconsidera-se que não basta ela apenas existir, pois se não é experienciada, ensinada, vivenciada, não há reflexão e olhar crítico sobre o que é veiculado.

Em continuidade, ensejo traçar algumas possibilidades para o trabalho com a literatura na escola. Inicialmente, a primeira atitude a ser tomada é tornar o texto literário acessível a todos, presente em todos os locais do ambiente escolar e também próximo aos alunos, no sentido de poder ser compreendido, debatido, questionado. Além disso, como será visto nos exemplos de textos encontrados nos livros didáticos, há pouca diversidade de gêneros e suportes. Então, deve-se ir pelo caminho oposto, fornecendo a maior quantidade possível de gêneros (desde um bilhete até um poema narrativo, de uma tirinha a um texto teatral longo) e suportes (visual, verbal, musical, dentre outros), assim como promover atividades utilizando todos esses elementos.

Outrossim, ao levar um texto para a sala de aula, é essencial pesquisar sobre o que se lê - autor, contexto, suporte, aspectos históricos, intertextualidade, suas mais amplas possibilidades de estudo. Deve-se considerar e permitir que os alunos percebam que nem todas as leituras são válidas, fornecendo auxílio para que eles entendam os critérios que legitimam umas e anulam outras. Ainda, é necessário examinar os riscos a que subjaz a escolha de obras e autores, mesmo aquelas já presentes e impostas nos materiais didáticos, procurando observar a temática, a seleção vocabular, as possíveis faixas etárias, procurando contornar materiais ruins, instigando a leitura e o olhar crítico.

Outra atitude que pode ser tomada é a incorporação da leitura ao cotidiano escolar e ao cotidiano do aluno, inserindo-os em bibliotecas, eventos literários e culturais, salas de leitura, grupos de leitura compartilhada, pesquisas na internet, mídias digitais especializadas nessa temática, fazendo com que esse contato se torne prazeroso, desafiante, uma aventura que eles embarquem. É salutar também escutar os alunos, suas predileções, interpretações, avaliando o que estão produzindo, porém, sem puni-los, orientando-os para outras direções, se necessário. É importante que eles sintam que são capazes de refletir, problematizar e discutir sobre um texto, sentirem-se integrantes e participativos.

A respeito do material didático, sabe-se que, na maioria das escolas, seu uso é obrigatório. A respeito disso, Dalvi (2013, p. 91, grifos da autora) aponta que:

Não desprezamos as coerções às quais a confecção de qualquer obra didática está submetida - pois entendemos que há a “necessidade” de uma apresentação fragmentária e parcial de todo o conteúdo eleito (seja pelo procedimento editorial, seja pela legislação educacional), especialmente o literário; no entanto, o fato de os livros didáticos de língua portuguesa e literatura raramente divergirem entre si, repetindo *ad nauseam* leituras as mais estereotipadas, na proposição inócua de exercícios que desprezam o

caráter “corrosivo” da literatura, parece desconsiderar o ensinamento mais elementar de Bakhtin e seu Círculo, bem como seu desdobramento pela estética da recepção: a saber, a recepção de um texto nunca poderá ser entendida como um ato passivo e só se completa com o ato de leitura.

Visto isso, é necessário pontuar a autonomia do professor diante do trabalho com o texto literário na sala de aula, visto que será ele o responsável por suprir as lacunas deixadas pelos materiais, apropriando-se do livro didático ativamente, propondo outras leituras, analisando os problemas e “consertando” o que for possível. Por exemplo, se há apenas fragmentos de textos, logo, é necessário tornar acessível obras integrais, levando-as para a sala, para que haja uma compreensão melhor do que está sendo lido e mais possibilidades de atividades. Se os exercícios propostos não se referem, mesmo que minimamente, à interpretação do texto lido, é valioso propor outros. Ao fim e ao cabo, a chave para essa problemática é o trabalho que será realizado pelo professor.

Além disso, quando do período de selecionar os livros e manuais didáticos, é basilar examinar minuciosamente o que será adotado e alguns critérios podem ser: analisar a presença das tipologias e gêneros textuais, tanto qualitativamente quanto quantitativamente; verificar se os textos são interessantes aos alunos, se abordam temáticas importantes a eles, o “horizonte de expectativas”, como propõe Jauss, e se não há apenas textos educativos e moralizantes - visto que, principalmente na educação básica, há muitos textos com temáticas assim; quais obras e autores aparecem nos materiais e se há diversidade; se há suportes variados; se a sintaxe e o vocabulário estão de acordo ao público-alvo; se as atividades relacionadas ao texto são plurais, com graus distintos de dificuldade, abordando questões de estrutura textual, compreensão do texto, se ajudam a fomentar discussão crítica, a estimular a criatividade, a pensar o contexto em que estão inseridos e a questioná-lo, se são transdisciplinares; investigar se as concepções presentes no livro são as mesmas defendidas pelos professores e instituição de ensino; se o material possui qualidade editorial; se ele propõe um trabalho com o texto literário a fim de formar um leitor ativo.

Por último, e não menos importante, a avaliação do que foi lido/estudado é norteadora para a aprendizagem tanto do aluno quanto do professor, pois uma avaliação bem pensada e executada permite identificar o que foi aprendido e as arestas que ainda perduram, podendo ser criadas novas estratégias para saná-las. Deve-se, então, pensar que tipo de atividade/prova deve ser aplicada, por que deve ser aplicada, com qual finalidade, como e quando. É necessário sempre questionar se as questões devem ser abertas e subjetivas ou objetivas, e

isso depende da intenção do professor. Também é válido ponderar se as questões abordarão apenas a superfície textual ou se necessitam de um aprofundamento do aluno e, também, procurar sempre selecionar questões de diferentes graus de complexidade.

4 Sobre o ensino da literatura na escola

Após apontar algumas possibilidades de trabalho para o ensino de literatura na escola, apresento agora outra perspectiva - alguns problemas ao se tentar ensinar literatura -, compreendendo-se a leitura de textos literários na escola e destacando dois locais nos quais o texto literário é comumente encontrado: na biblioteca e na sala de aula.

Na última edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2020), um dos quesitos investigados foi sobre a percepção e o uso da biblioteca na vida dos participantes. Ao perguntar o que a biblioteca representava para cada um, 56% dos entrevistados disseram ser um local para pesquisar e estudar e 22% afirmaram que era um lugar para emprestar livros. Em relação à frequência, 68% revelaram que não frequentam bibliotecas; dentre os estudantes, 37% não frequentam. Sobre os motivos para ir a bibliotecas, 51% disseram que se dirigem à biblioteca para ler livros, para estudar ou pesquisar, e apenas 33% vão para ler livros por prazer. Além disso, especificamente sobre bibliotecas escolares e universitárias, 86% dos participantes disseram que há funcionários para atendê-los; 73% declararam que procuram livros na biblioteca; 83% afirmaram que os professores indicaram livros para a leitura e 58% encontraram os livros que gostariam de ler.

Vê-se, desse modo, que há um ambiente promissor para o contato entre sujeitos e livros/leitura, contudo, ainda é necessário rever alguns fatores para que haja uma real e eficaz utilização desse espaço. Infelizmente, muitas bibliotecas ficam fechadas dentro das escolas, ou por terem a estrutura comprometida ou por não terem funcionários para coordenarem o local - como apontou a pesquisa supracitada. Ademais, há ainda escolas que não possuem uma biblioteca, ficando os livros (quando há) espalhados pelas salas de aula e direção.

Não obstante, sobre os funcionários que atendem os alunos, nas escolas do Estado de São Paulo, por exemplo, a maior parte não possui formação acadêmica específica para esse serviço, sendo contratados professores de quaisquer áreas que foram readaptados a esse trabalho por algum motivo (Resolução SE-12, 18/03/2014). Isso é, como uma pessoa que não

tem formação literária irá indicar livros para os alunos se não os conhece? Como esse profissional vai ajudar a formar leitores se não é preparado para fazê-lo? Como organizará uma biblioteca se não conhece sua disposição? Esse profissional é ao menos leitor? Enquanto essas perguntas continuarem a serem feitas e sem respostas plausíveis, os caminhos à biblioteca continuarão tortuosos.

Além do ambiente físico e da necessidade de profissionais qualificados, outras indagações são necessárias:

1) sobre o acesso aos livros: os estudantes podem ir a qualquer momento à biblioteca? Podem ir sozinhos ou é necessário estarem acompanhados do professor? Podem permanecer dentro desse ambiente por quanto tempo? Podem fazer a leitura do livro selecionado dentro da biblioteca? Há uma aula disponibilizada para o uso da biblioteca? O aluno pode ficar com o livro por quanto tempo? ;

2) orientações de leitura: são os funcionários da biblioteca que orientam a escolha do livro ou são os professores? Há bibliotecários? Quais critérios são adotados para a seleção de determinada obra? Os profissionais encarregados de fornecerem e indicarem essas orientações podem negar um livro a um aluno? ;

3) sobre o acervo: há livros? Quais livros a biblioteca oferece? Todas as obras ficam à disposição dos alunos? Todas estão visíveis? Ou há obras “escondidas”? ;

4) práticas de leitura: os alunos devem permanecer em silêncio dentro da biblioteca para realizar a leitura? Eles podem ler em voz alta? Podem conversar para trocar informações? Os estudantes podem fazer leituras compartilhadas?

No ambiente escolar, é basilar refletir e agir sobre todas essas indagações para que se possa garantir um ambiente acolhedor, com real utilização dos espaços e obras, com profissionais capacitados (mesmo que perdure esse projeto de governo de despejar profissionais sem formação específica às bibliotecas, é fundamental que eles se especializem para que possa haver um bom funcionamento dos espaços de leitura na escola), e para estimular propostas que realmente sejam condizentes com o que uma biblioteca deve ser e seus alunos tenham o direito de ter: acesso à educação de qualidade.

Paralelamente ao acesso aos livros na biblioteca escolar, na sala de aula também acontece a interação com a literatura, leitura e estudo de textos literários. Primeiramente, ao considerar a leitura e o estudo do texto nesse ambiente, é necessário pontuar que, na maioria das vezes, a seleção de obras e encaminhamento do estudo é feito pelos professores, seja o de

Língua Portuguesa, seja o de outras disciplinas. Desse modo, acaba por ocorrer que como a leitura está sendo imposta ou sugerida pelo professor, ou até mesmo escolhida pelo aluno, mas ocorrendo em um espaço-tempo delimitado, ela deixa de ser uma leitura apenas por prazer, ler porque se quer ler, como uma leitura feita em casa, para ser uma leitura com objetivos específicos.

Ademais, a leitura realizada na sala de aula é sempre avaliada, seja por uma prova, trabalho individual ou em grupo, discussão coletiva sobre o texto, diário de leitura, entre outras possibilidades; todavia, isso não pode ser encarado como um problema, uma vez que por se tratar de um ambiente escolar, de ensino, é esperado justamente que se avalie, visto que é necessário verificar de algum modo a leitura que foi feita. Em uma leitura realizada em casa não há ninguém que ficará averiguando o que foi lido, mas na escola é necessário que isso ocorra.

Aqui cabe um importante adendo: quando se diz que a leitura feita na escola é diferente da leitura realizada em casa, isso não quer dizer que a leitura na escola seja totalmente desprovida de prazer e fruição, pelo contrário, o que defendo aqui é que bons trabalhos de leitura e estudo do texto ajudem a gerar autonomia do leitor e que, mesmo guiado, o aluno possa gostar de ler, sentir prazer ao se debruçar nas páginas de um livro. Ou seja, são leituras diferentes, porém se a escola anula o prazer em ler, por conseguinte, estará fadada a distanciar o aluno da leitura, fazendo com que ele também não leia em casa e em outros locais. Rita Jover-Faleiros (2013, pp.129-130), no capítulo “Sobre o prazer e o dever de ler: Figurações de leitores e modelos de ensino de literatura”, discorre justamente sobre essa dicotomia leitura escolar/leitura por prazer, afirmando que:

Se a formação escolar é uma das importantes mediadoras da relação livro/leitor e se julgamos importante que essa relação seja estimulada por essa formação, além de compreender qual é a natureza da distância que separa o leitor compulsório do leitor lúdico, é preciso aproximá-los ou, talvez, despertar no leitor compulsório, que lê porque deve, o leitor lúdico, que lê porque quer; chegando-se, talvez, a uma espécie de síntese em que a fruição advém da compreensão do processo de construção do(s) sentido(s) no ato da leitura.

[...] é a apropriação do texto literário por diferentes leitores, seja na busca por produzir conhecimento ao tentar compreender a estrutura da manifestação literária, seja buscando o prazer da leitura como evasão. Cada um desses gestos de leitura implicaria a anulação do outro. Acredito que esses gestos não se excluem. Eles são diferentes momentos de um mesmo leitor, motivado a ler por diferentes razões em diferentes contextos, definindo, assim, diferentes projetos para cada leitura.

Observaremos, pois, mais alguns empecilhos que acabam por distanciar e criar barreiras para a leitura e estudos dos textos literários, relacionados à seleção de autores, obras e gêneros. De modo geral, percebe-se em muitos livros didáticos destinados aos cinco primeiros anos uma predominância de poemas e textos narrativos (ROJO, 2010), sendo praticamente excluídos o teatro e tantos outros gêneros significativos para essa faixa etária. Ainda, os textos acabam aparecendo no material de modo descontextualizado, enfatizando-se apenas aspectos formais, como o conceito de rima, estrofe, verso - no caso da poesia -, narrador, personagem, tempo, espaço - no caso da narrativa -, além de questões sobre a autoria do texto, e aparecendo como pretexto para os exercícios de gramática e ortografia. À vista disso, perdem-se as possibilidades interpretativas que os alunos poderiam tentar produzir, além de não provocar interações lúdicas e a percepção do poético e, principalmente, o gosto pela leitura.

A título de exemplo, trago alguns textos disponíveis em livros didáticos e seus respectivos exercícios para ilustrar o uso inadequado que se tem feito de textos. Como *corpus*, alguns textos foram selecionados a partir de materiais didáticos comumente utilizados em escolas públicas do Estado de São Paulo. Ressalta-se que muitos materiais citados não são novos, visto que, muitas vezes, não há livros didáticos para todos os alunos e é necessário usar edições mais antigas.

Figura 1 – Atividade 1

USO DO TIL

ATIVIDADE ORAL E ESCRITA

1 COM A PROFESSORA, CANTEM UM TRECHO DA CANTIGA A SEGUIR.

BALAI O MEU BEM, BALAI O SINHÁ
 BALAI O DO CORAÇÃO
 MOÇA QUE NÃO TEM BALAI O, SINHÁ
 BOTA A COSTURA NO CHÃO
 EU MANDEI FAZER BALAI O,
 PRA GUARDAR MEU ALGODÃO
 BALAI O SAIU PEQUENO,
 NÃO QUERO BALAI O NÃO.

DOMÍNIO PÚBLICO.



A) CIRCULE DE VERMELHO AS PALAVRAS QUE RIMAM COM CORAÇÃO.
 B) HÁ UM SINAL QUE APARECE NESSAS PALAVRAS. COPIE:

ESSE SINAL SE CHAMA TIL.

Fonte: BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. de C.. **Ápis**: Língua Portuguesa, 1º ano: ensino fundamental, anos iniciais. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017, p. 54.

Observa-se no exemplo o uso inadequado da cantiga, pois em nenhum momento pede-se aos alunos para tecerem possíveis interpretações, também não há qualquer atividade lúdica, percepção do poético, apenas exercícios para identificar mecanicamente algo no texto.

É possível perceber na próxima imagem que nos quatro anos finais do ensino fundamental, verifica-se algo similar ao que é encontrado no material dos anos iniciais do ensino fundamental, mais uma vez há pouca diversidade de gêneros textuais e, embora haja um maior trabalho com o texto, ele ainda é mantido como pretexto para muitas atividades gramaticais e ortográficas.

Figura 2 – Atividade 2

Para escrever com expressividade

O DICIONÁRIO: PALAVRAS NO CONTEXTO

Leia este texto:

Era uma vez...
Andersen escreveu sobre mundos mágicos e dificuldades reais

Ao cair da noite, enquanto o sono não vem, um ser chamado Homem de Areia aparece no quarto de meninos e meninas para contar histórias de lugares repletos de criaturas estranhas, princesas caprichosas, palácios construídos com pedras raras e objetos que falam.

Esse é o reino imaginário de Hans Christian Andersen (1805-1875), escritor dinamarquês que completa 200 anos de nascimento neste ano. Andersen criou contos infantis que ficaram conhecidos em todo o mundo por muitas gerações de crianças, como "O Patinho Feio", "A Pequena Sereia", "Folegarzinha" e o "Soldadinho de Chumbo". Não faltam reis no país dos contos de Andersen, mas é bem provável que esse reino seja comandado pelo Homem de Areia, um personagem que conhece mais histórias do que qualquer outra pessoa desse lugar encantado.

[...]

Os contos mostram uma infância difícil, as desigualdades entre nobres e pobres, a busca pela identidade, a importância da fé e da religião. E, se você procurar bem, há sempre um riso escondido na obra desse autor, que também escreveu romances, poemas e óperas.

(Gabriela Ribeiro, Folha de S. Paulo, 15/3/2005. Editora: licenciada por Folhapress.)



Coloque em ordem alfabética estas palavras do texto: ser, caprichoso, princesas, mundos, sonhos, objetos, reino, imaginário, crianças, contos, falam

dinamarquês sono caprichosas autor infância riso encantado nobres óperas gerações palácios

Fonte: CEREJA, W. R., MAGALHÃES, T. C. **Português**: linguagens, 6º ano: língua portuguesa. 7 ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 21.

Novamente, verifica-se o texto sendo utilizado para outros fins, como, aqui, para colocar palavras em ordem alfabética e, em nenhum momento, há outros exercícios para explorar as muitas potencialidades do texto.

Por último, nos três anos do ensino médio, há uma maior diversidade de textos, mas que apresentam outras problemáticas que serão vistas posteriormente. Nesse exemplo a seguir, ainda permanece o mesmo tipo de problema dos anos anteriores, o texto sendo utilizado para ensino de gramática e técnicas de redação. Vê-se que os textos apresentados são utilizados apenas como acessório para verificar figuras de linguagem.

Figura 3 – Atividade 3

3. Identifique os recursos estilísticos empregados nos textos a seguir, de Mario Quintana. Trata-se de metáfora, comparação ou metonímia?

a)

Cozinha *comparação*

Cada brasa palpita como um coração...

b)

Carreto *metáfora*

Amar é mudar a alma de casa.

c)

Cântico dos cânticos *metáfora*

Maria, com um vinco entre as sobrancelhas, escolhe o segundo prato. Depois sorri-me deliciosamente. Como não encantar-me? Como não comparar-me a Salomão? "Sustentai-me (diz-lhe Sulamita), sustentai-me com passas, confortai-me com maçãs, que desfaleço de amor".

d)

Mentira? *metáfora*

A mentira é uma verdade que se esqueceu de acontecer.

[Os textos foram tirados do livro Poesias 9. ed. São Paulo: Globo, 1994, p. 82, 69, 78, 83, respectivamente.]

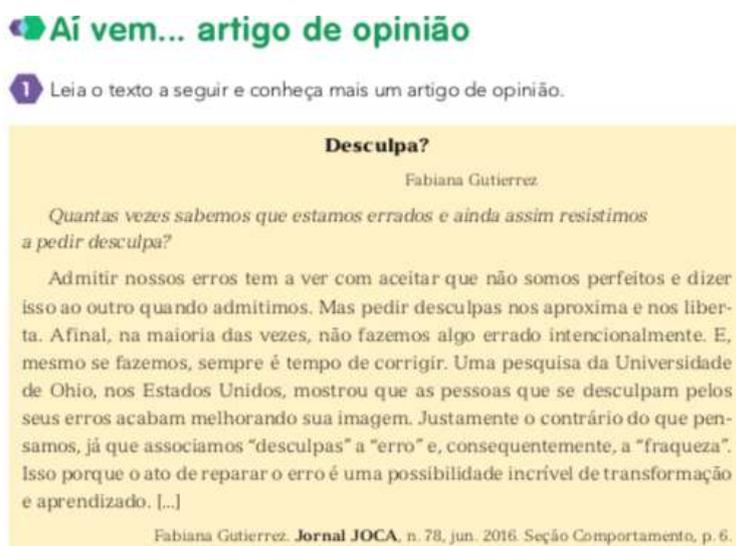
Fonte: CEREJA, W. R., MAGALHÃES, T.C. **Português: linguagens 1.** 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 107.

Outrossim, em todos os anos escolares notam-se a recorrência dos mesmos autores e obras para cada ciclo. Empregam-se, muitas vezes, autores e obras amplamente conhecidos e reconhecidos pela crítica, porém, ao utilizar sempre os mesmos, não há uma diversidade à disposição dos estudantes, restringindo-os a uma inadequada formulação de que a literatura é uma seleta quantidade de obras e autores. Essa ausência de pluralidade também restringe o que poderia ser de gosto dos alunos, uma vez que se não gostam do que está sendo ofertado, deixam de conhecer outras possibilidades, além de estipular que discentes se comportem e pensem de uma única maneira. Ademais, há ainda o caso de que muitos materiais didáticos

acabam produzindo os textos que comporão a obra, tanto para baratear seu custo quanto para ilustrar um conteúdo/exercício com mais facilidade. Isso pode causar uma perda de qualidade e, também, mais uma vez, acaba cerceando os conhecimentos dos alunos.

Ainda em relação à seleção de textos, percebemos uma quase totalidade de fragmentos e não textos integrais. Isso ocorre por diversos fatores, tais como o tempo limitado de estudo para um determinado texto imposto pelos currículos escolares, maior espaço para outras atividades no material, dentre outros. O problema é que ao suprimir partes do texto, amiúde, acaba gerando muitas lacunas, porque deixa de ser um todo coeso e coerente, prejudica a compreensão de quem faz a leitura, além de reduzir as possibilidades de atividades que poderiam ser realizadas, e coibir leituras e estudos aprofundados que se poderia ter. Eis alguns exemplos:

Figura 4 – Atividade 4



Aí vem... artigo de opinião

1 Leia o texto a seguir e conheça mais um artigo de opinião.

Desculpa?
Fabiana Gutierrez

Quantas vezes sabemos que estamos errados e ainda assim resistimos a pedir desculpa?

Admitir nossos erros tem a ver com aceitar que não somos perfeitos e dizer isso ao outro quando admitimos. Mas pedir desculpas nos aproxima e nos liberta. Afinal, na maioria das vezes, não fazemos algo errado intencionalmente. E, mesmo se fazemos, sempre é tempo de corrigir. Uma pesquisa da Universidade de Ohio, nos Estados Unidos, mostrou que as pessoas que se desculparam pelos seus erros acabam melhorando sua imagem. Justamente o contrário do que pensamos, já que associamos “desculpas” a “erro” e, conseqüentemente, a “fraqueza”. Isso porque o ato de reparar o erro é uma possibilidade incrível de transformação e aprendizado. [...]

Fabiana Gutierrez. **Jornal JOCA**, n. 78, jun. 2016. Seção Comportamento, p. 6.

Fonte: BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. de C. **Ápis**: Língua Portuguesa, 5º ano: ensino fundamental, anos iniciais. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017, p. 131.

Figura 5 – Atividade 5

O grau
NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia este texto, de Rubem Alves:

O futebol traz o riso

[...]
O Ronaldinho joga futebol como menino.
Não sei a origem do costume de se colocar o sufixo "inho" ao final do nome dos jogadores de futebol. "Inho" é um sufixo diminutivo, carinhoso, acriançante. Mas quando se vê um jogo não há "inhos" em campo. É um jogo bruto, cheio de trapaças, malandragens, pontapés, empurrões, rasteiras, palavões e, por vezes, sopapos. Acho que o sufixo apropriado aos jogadores de futebol deveria ser "ão".

O único a merecer o sufixo "inho" é o Ronaldinho. Porque ele é uma criança. Está sempre sorrindo. Ele ri mesmo quando a jogada não dá certo. Ronaldinho é uma alegria sorridente. Que ele jamais tenha a ideia louca de ir a um ortodontista para consertar os dentes! O segredo do seu sorriso inia para o brejo. Pouco se me dá o time em que ele está jogando. Eu torço sempre para o Ronaldinho, mesmo que ele não faça gols nem determine a política econômica do Brasil. Sou assim, um torcedor "idiota". Não torço por time algum. Torço é pelo Ronaldinho. [...]

(<http://bonsfuidos.abril.uol.com.br/ine/edicoes/0086/preview12.shtml>. Acesso em 25/3/2010.)

Fonte: CEREJA, W. R., MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**, 6º ano: língua portuguesa. 7 ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 144.

Figura 6 – Atividade 6

LEITURA

A seguir, você vai ler e comparar versos de dois poemas: o primeiro é um fragmento do poema "Meus oito anos", de Casimiro de Abreu (1839-1860), poeta romântico que viveu no século XIX; o segundo é um poema de Antônio Cacasó (1947-1987), poeta contemporâneo que viveu na segunda metade do século XX.

TEXTO I



Meus oito anos

Oh! que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!
[...]

(Poemas completos de Casimiro de Abreu. Rio de Janeiro: Editora, s. d. p. 19.)

TEXTO II



E com vocês a modernidade

Meu verso é profundamente romântico.
Choram cavaquinhos luazes se derramam e vai
por aí a longa sombra de rumores e cigatios.
Ai que saudade que tenho de meus negros
[verdes anos!]

(Cacasó. Jari-iori. Rio de Janeiro: 9 Letras, São Paulo: Cosac & Naify, 2002. p. 113.)

Fonte: CEREJA, W. R., MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens** 1. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 23.

Nos exemplos supracitados, um referente a cada ciclo, respectivamente, mostram como é comum explorarem apenas trechos de textos nos materiais didáticos. No primeiro caso, a atividade era para que os alunos tivessem contato com um artigo de opinião. Contudo,

como eles saberão a opinião do autor, a argumentação percorrida se não possuem o texto em sua completude? No segundo exemplo, partes do texto foram suprimidas, pois todas as atividades propostas eram sobre sufixo, ou seja, quem elaborou a atividade, como a única intenção era utilizar o texto para outros fins, ignorou o texto. Por fim, no último caso, foi proposto um exercício comparativo, todavia, não há como tecer uma comparação coerente entre dois textos se um está incompleto e se não há como saber o restante de seu conteúdo.

De modo análogo ao que vem se discutindo até aqui, outra inadequação relacionada à leitura e ao estudo do texto literário na escola é ignorar o aluno enquanto sujeito capaz de tecer suas próprias reflexões e interpretações. Os livros e materiais didáticos costumam apresentar respostas pré-formuladas aos professores e muitos desses acabam por apenas reconhecer como correto o que lá está escrito ou o que é difundido por críticos e teóricos. Entretanto, deixar o aluno pensar e formular interpretações para um texto lido é fundamental para desenvolver suas habilidades cognitivas. Considera-se nesse processo que em muitas ocasiões eles sairão do texto, explorarão contextos que não cabem ali, porém o docente está presente justamente para mediar essa relação e colocar o discente de volta ao texto, proporcionando a possibilidade da tentativa e que pode tornar-se acerto.

5 Considerações finais

Ao finalizar este artigo, retomo brevemente o que até aqui foi proposto: refletir sobre as aproximações de literatura e educação, investigando algumas problemáticas referentes ao trabalho do texto literário na sala de aula, bem como apontar algumas possibilidades de abordagens do texto literário no ambiente escolar. Ressalta-se que, ao mesmo tempo em que apresento abordagens que considero problemáticas, as propostas aqui sugeridas também não estão isentas de inadequações e possíveis desatualizações.

Considero o ponto alto da argumentação a defesa de acesso à literatura para todos, considerando o contexto político-social-histórico-cultural a que todos estão inseridos, buscando uma democratização desse bem, logo, a defesa do trabalho com a literatura no ambiente escolar. Para tanto, primeiro tentei traçar aproximações entre literatura e educação, elucubrando as opiniões teóricas díspares. Após, apresentei sugestões de propostas metodológicas para o trabalho com a literatura na escola, enfatizando o uso do texto na sala de aula, a seleção e o uso do material didático, bem como reflexões sobre as avaliações. E, por fim, com o fito de elucidar o que denominei problemáticas no ensino da literatura na

escola, trouxe alguns exemplos e suas respectivas explicações de textos presentes nos livros didáticos.

Espero que alunos e professores, em cada escola, se apropriem da literatura, dos textos e dos livros literários, os usem, os leiam, explorem cada página, vivam cada leitura.

Referências Bibliográficas

BOAL, A. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **A Estética do Oprimido**. Reflexões errantes sobre o pensamento do ponto de vista estético e não científico. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

BORGATTO, A. M. T; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. de C.. **Ápis: Língua Portuguesa**, 1º ano: ensino fundamental, anos iniciais. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.

_____. **Ápis: Língua Portuguesa**, 5º ano: ensino fundamental, anos iniciais. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Resolução SE-12, de 18 de março de 2014. Dispõe sobre a situação funcional dos servidores da Secretaria da Educação que se encontram na condição de readaptados, e dá providências correlatas. **Secretaria de Estado da Educação**. São Paulo. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/12_14.HTM?Time=22/08/2015%2016:29:15. Acesso em: 22 abr. 2022.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2019, p.84.

_____. O direito à literatura. In.: **Vários escritos**. 4.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2006. p.169-191.

CEREJA, W. R., MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**, 6º ano: língua portuguesa. 7 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. **Português: linguagens** 1. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

COELHO, N. N. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

DALVI, M. A. Literatura na escola: Propostas didático-metodológicas. In.: DALVI, M. A., REZENDE, N. L. de, JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

FAILLA, Z. (Org.) **Retratos da leitura no Brasil** - 5ª edição. Rio de Janeiro: Sextante, 2020.

JAUSS, H. R., et al. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Trad. e coord. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOVER-FALEIROS, R. Sobre o prazer e o dever ler: figurações de leitores e modelos de ensino da literatura. In.: DALVI, M. A., REZENDE, N. L. de, JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: _____. **Leitura em crise na escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. p. 55-62.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad.: A. Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

PERRONE-MOISES, L. Literatura para todos. In.: **Literatura e sociedade**. São Paulo: USP/ FFLCH/ DTLLC, 1996, pp. 27 e 28.

ROJO, R. **Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa**. Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 433-465, jul./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p433>.

ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In.: **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

Artigo recebido em: 22.02.2022 Artigo aprovado em: 30.05.2022 Artigo publicado em: 02.06.2022