

**O ensino de literatura no Brasil:
desafios a superar em busca de práticas mais eficientes**
**The teaching of literature in Brazil:
challenges to overcome in pursuit of more efficient practices**

André Luis Machado Galvão¹

António Carvalho da Silva²

RESUMO: O ensino de literatura no Brasil tem enfrentado dificuldades para ocorrer de forma mais eficiente, com vistas não só a alcançar os objetivos do currículo escolar, mas principalmente para formar leitores e difundir o gosto pela leitura. Nesse sentido, este trabalho apresenta e discute alguns desafios mais importantes e frequentes no contexto brasileiro do ensino de literatura, relativos à formação docente, aos equívocos na prática pedagógica, à centralidade do estudante no processo de leitura e à seleção de textos literários, com o escopo de apontar possíveis caminhos para um ensino de literatura que alcance seus objetivos de maneira mais profícua.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Literatura. Desafios.

ABSTRACT: The teaching of literature in Brazil has faced difficulties to take place more efficiently, with a view not only to reaching the curriculum objectives, but mainly to training readers and spreading the enjoyment in reading. This article presents and discusses some of the most important and frequent challenges in the Brazilian context of literature teaching when it comes to teacher education, misunderstandings in pedagogical practice, student centrality in the reading process and selection of literary texts. The aim is to point out possible avenues for a literature teaching that reaches its objectives more efficiently.

KEYWORDS: Teaching. Literature. Challenges.

¹ Doutorado em Ciências da Educação – Universidade do Minho / Portugal.

² Orientador e Membro do CIED / Professor da Universidade do Minho / Portugal.

1. Introdução

O ensino de literatura no Brasil depara-se com obstáculos que têm dificultado uma prática mais eficiente, no sentido de cumprir as diretrizes do currículo escolar, de formar leitores e de difundir o gosto pela leitura. Considerando as especificidades de cada contexto sociocultural, são apresentados, de forma conjunta, alguns problemas mais prementes, que, de acordo com as finalidades deste trabalho, merecerão mais atenção com vistas a refletir sobre eles e também sobre possíveis caminhos e soluções a serem levados adiante.

Este trabalho aborda, inicialmente, a crise do ensino de literatura, enfocando algumas de suas principais defasagens e suas consequências. Em seguida, é discutida a formação dos professores – e o quanto isso impacta no ensino de literatura – e considerados alguns equívocos da prática pedagógica no que se refere ao ensino de literatura. Trata, ainda, da centralidade do estudante no processo de leitura, destacando a importância da autonomia de suas escolhas para o incentivo ao ato de ler e, por fim, das seleções textuais como elementos que influenciam na formação de leitores e no despertar do gosto pela leitura. O texto se encerra com algumas considerações sobre o ensino de literatura no Brasil e apresenta caminhos para que alcance de forma mais eficiente seus objetivos.

2. A questão da crise do ensino de literatura

No contexto educacional brasileiro, Zilberman (2008) identificou uma crise no ensino de literatura, que ocorre por conta de que este perdeu a eficácia pedagógica pretendida pela classe burguesa, em decorrência do projeto educacional elaborado nas últimas décadas do século XX, o qual pensava a escola como instituição formadora de mão de obra para abastecer novos postos de trabalho decorrentes do processo de industrialização. Uma concepção que se pode entender como uma “preparação apressada”, com a assimilação de regras educacionais elementares. A autora relata ainda que um dos sintomas dessa “crise” é a falta de leitura por parte dos estudantes e seu desconhecimento do patrimônio literário nacional. Esse contexto tem esvaziado de sentido as aulas de literatura, onde a finalidade desse ensino na escola é posta em questão, por alunos e professores.

Por outro lado, Costa (2012) entende que é no Ensino Secundário (equivalente ao Ensino Médio no Brasil) que a literatura deve assumir um estatuto privilegiado proveniente não só da leitura de textos literários, mas da aquisição de metalinguagens, convenções e dimensões que a caracterizam. De acordo com Vieira (2008), a formação de alunos leitores é

um dos principais objetivos do ensino médio, e o contato intenso com textos literários contribui para que se alcance esse objetivo. Melo (2011), por sua vez, afirma que a preparação do aluno para a apreciação do objeto estético deve se tornar um dos principais objetivos dos professores de qualquer nível de ensino que trabalham o texto literário na sala de aula.

Entretanto, o ensino de literatura no Brasil tem se efetivado por caminhos um tanto diferentes, segundo alguns estudos. Leahy-Dios (2004) critica esse ensino, identificando sua ligação direta com os conteúdos exigidos nos exames vestibulares, o que o reduz ao estudo de datas, nomes de obras e autores e suas características. Ainda critica a condição de trabalho dos docentes, principalmente os que lecionam nas redes públicas, os quais estão sujeitos a políticas salariais não condizentes com suas necessidades, além de não usufruírem de valorização social por parte da comunidade em geral. A autora também questiona os livros didáticos, que vê como instrumentos constituídos por regras pré-estabelecidas e distantes da realidade de docentes e discentes. Retomando a discussão sobre o vestibular, Zilberman (2010) entende que este determina a perspectiva a partir da qual é estudada a literatura no ensino médio, privilegiando o ponto de vista histórico e bibliográfico, enfatizando o estudo da literatura brasileira e abandonando gradualmente o estudo da literatura portuguesa, uma vez que essa tem sido menos assídua nos exames.

3. O papel da formação de professores

No que se refere aos professores, há que se considerar a maneira como sua formação se constitui, o que traz consequências na prática em sala de aula: quando capacitados e possuidores de uma boa formação, podem contribuir de forma mais efetiva para que o estímulo à leitura se desenvolva na escola. Confirmando essa ideia, Costa (2012) entende que, para que haja melhoria das competências leitoras dos estudantes, faz-se necessário que a formação inicial dos professores lhes propicie o conhecimento específico da sua área de atuação e o aprendizado das práticas de ensino. Além disso, a formação continuada deve ser buscada ao longo da vida, com o objetivo de estimular o aperfeiçoamento constante do profissional e também para desenvolver as habilidades reflexivas e investigativas, importantes para a atuação docente. Para Barroco (2004), os professores devem ter formação específica para o ensino da leitura, pois só dessa forma conhecerão a importância do ato de ler e de como lecioná-lo, corrigindo algumas das suas práticas.

De uma maneira geral, no Brasil, há muitas críticas ao modo como os cursos de licenciatura estão sendo conduzidos pelas instituições de ensino superior, construindo formações descontextualizadas da realidade das salas de aula, e sem o preparo necessário para que o professor exerça satisfatoriamente a sua profissão:

Pesquisas recentes têm mostrado que os professores não estão recebendo preparo inicial suficiente nas instituições formadoras para enfrentar os problemas encontrados no cotidiano das salas de aula. Os programas de ensino das diferentes disciplinas dos cursos de licenciatura estão, de um modo geral, sendo trabalhados de forma independente da prática e da realidade das escolas, caracterizando-se por uma visão burocrática, acrítica, baseada no modelo da racionalidade técnica. (GHEDIN; LEITE; ALMEIDA, 2008, p. 23-24)

Essa visão do processo de formação docente encontra ecos em outros estudos, como o de Pereira (2006), que aponta para a integração insuficiente entre os cursos de licenciatura e a realidade educacional onde os futuros docentes irão atuar: “[...] há pouca integração entre os sistemas que formam os docentes, as universidades, e os que os absorvem: as redes de ensino fundamental e médio. Essa desarticulação reflete, talvez, a separação entre teoria e prática existente nos cursos de formação de professores” (PEREIRA, 2006, pp. 61-62). Essa crítica sobre a segregação entre teoria e prática no ensino dos cursos de licenciatura no Brasil é recorrente, e se ampara, entre outras questões, no fato de que as disciplinas específicas voltadas para a prática educacional são trabalhadas sem conexão com o resto do currículo do curso, promovendo uma concepção generalista de ensino, sem aprofundar muitas vezes as questões específicas de cada área de formação.

Ao considerar a fundamental importância que tem a formação do docente para sua efetiva prática profissional, é possível ter uma noção do quanto esses equívocos formativos podem prejudicar o cotidiano profissional do professor. No caso específico do professor de língua portuguesa, que ministrará as aulas de literatura no Ensino Médio, os equívocos estão relacionados não só ao distanciamento entre teoria e prática, como já foi mencionado, mas também ao modo como os conteúdos de literatura são ministrados em muitos cursos de licenciatura em Letras, seguindo predominantemente o roteiro da historiografia literária, e com abordagens insuficientes de conceitos e pesquisas relativos ao estudo da teoria literária.

A formação docente é um desafio de grande magnitude para uma educação de qualidade e direcionada para os valores humanos. Para ter boa prática em sala de aula, é

imprescindível ao professor uma formação inicial que o prepare eficientemente para a realidade na qual irá intervir, considerando suas muitas variáveis, tais quais a estrutura física das escolas, a realidade sociocultural dos estudantes, políticas educacionais, currículos, entre outros. E no que se refere aos alunos, cumpre destacar:

É preciso assegurar que a formação de professores possibilite ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão afetiva, da educação dos sentidos, da estética, da ética e dos valores emocionais (GHEDIN; LEITE; ALMEIDA, 2008, p. 31).

Para além da formação acadêmica, outra questão relativa ao professor se configura como desafio do ensino de literatura no Brasil: a sua falta de prática leitora. Não obstante o fato de ser difícil mensurar o quanto isso afeta as escolas brasileiras e em que intensidade, alguns autores debatem a ideia de que parte dos professores brasileiros de educação básica leem pouco, e muitas vezes se limitam a trabalhar em sala de aula textos de autores que estudaram em seus cursos de licenciatura. Segundo Lajolo (2002), os educadores responsáveis por introduzir os discentes no mundo da leitura devem ser também (bons) leitores: precisam gostar de ler, precisam ler muito e envolverem-se com o que leem. Silva (2003, p. 85) acrescenta uma consequência dessa concepção de “professor não leitor”: a seleção limitada de textos para a leitura dos alunos, através da qual são indicadas as leituras de livros já conhecidos por eles e, “por estarem limitados quanto a novas leituras, por várias razões, sua seleção se pauta nos autores com quem já tiveram contato na sua formação”.

Sobre a questão, Paulino (2004), a partir de pesquisa realizada sobre os hábitos de leitura de professores de língua portuguesa na cidade de Belo Horizonte, no Brasil, ratifica os aspectos apresentados acima, indicando que os docentes, além de lerem pouco, têm como prática trabalhar os mesmos textos literários com os quais tiveram contato em sua graduação:

[...] poucos professores de hoje tiveram real acesso aos autores “clássicos” ocidentais e aos valores eminentemente literários. Poucos admiram as experiências literárias renovadoras bem sucedidas do século XX, como demonstraram diversas pesquisas sobre leituras de professores. Em pesquisa sobre essa questão, contextualizada junto a professores de Português da rede pública de uma das maiores cidades brasileiras, Belo Horizonte, um grupo do CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da FAE UFMG) obteve dados que demonstraram serem esses professores, em sua maioria, não leitores literários. Lêem apenas os livros que precisam escolher para seus alunos. (PAULINO, 2004, p. 59)

Por conseguinte, o professor precisa desenvolver sua atividade leitora para estar em condição de sugerir leituras, debater e analisar textos com os seus discentes. Ao se afastar da leitura, o docente dificulta a abertura de horizontes para si mesmo e para seus alunos, limitando a ampliação do conhecimento do mundo produzida em sala de aula. Se a sua leitura se baseia nos livros didáticos ou em textos estudados durante sua formação, o professor limitará sua prática a essa perspectiva, restringindo as possibilidades que o ato de ler e as atividades a ele relacionadas podem proporcionar.

Outro desafio do ensino literário no Brasil é enunciado por Lajolo (2010, p. 19): “o papel da escola como avalista e fiadora do que é literatura”, cabendo a ela valorizar ou desvalorizar obras literárias, por ser detentora de um grande poder de censura estética em relação à produção literária. Dessa forma, muitos escritores e suas obras deixam de ser estudados por causa dos requisitos de leitura impostos pela escola. Nessa mesma direção está o pensamento de Martins (2009), ao avaliar que há considerável diferença entre as visões da escola e dos estudantes sobre a literatura, o que ocasiona a imposição de valores literários aos alunos, desprezando sua história de leitura, seus gostos e suas concepções, que seriam fundamentais para despertar-lhes o gosto pela leitura no ambiente escolar: “É preciso repensar os julgamentos de valor disseminados pelas instituições que abordam a literatura sob prismas distintos (a escola, a crítica literária, a imprensa etc.), quando consideramos que cabe ao leitor construir o seu próprio ‘cânon literário’, valorizando seu repertório de leituras” (MARTINS, 2009, p. 86).

4. O ensino de literatura na prática: alguns equívocos

Um caminho para mudar essa realidade está proposto por Silva (2010): a escola, através da leitura literária, pode proporcionar a educação do leitor com o fito de dilatar suas limitações culturais e sociais, por meio da liberdade criativa e crítica potencializada pela escola e associada às suas próprias experiências. Os livros favoritos dos estudantes podem e devem ser lidos e discutidos no ambiente escolar, segundo Abreu (2006), considerando seus objetivos, o gênero a que pertencem e o seu funcionamento textual. Dessa maneira podem ser comparados com textos mais eruditos com o intuito de compreender como diferentes grupos culturais reagem a questões semelhantes no decorrer do tempo. Com isso, conforme a autora,

não se nega ou abandona a importância do estudo do texto canônico, mas se garante espaço para conhecer diferentes textos e leituras.

De maneira mais contundente, Cosson (2014) aprofunda a concepção de “crise” posta por Zilberman (2008) e enuncia a “falência” do ensino da literatura, ao abordar alguns equívocos desse ensino, dentre os quais a ênfase e quase exclusividade dadas ao ensino da história da literatura, deixando em segundo plano a leitura e análise das obras literárias:

Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino. Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada. (COSSON, 2014, p. 23)

As palavras de Cosson (2014) evidenciam um dos principais desafios contemporâneos para o ensino de literatura na escola: concentrar o foco na história da literatura, em características de estilos literários, associação entre autores e suas obras, entre outros, e deixar de lado a literatura propriamente dita, só vivenciada em toda a sua plenitude na leitura das próprias obras, o que muitas vezes é negligenciado pela escola. Porém, o autor destaca, no outro extremo, a simples leitura das obras, sem se conhecer o seu contexto, sem qualquer direcionamento ou orientação estética que o faça interpretar de forma mais completa em sua configuração. O mesmo autor define, de forma mais detalhada, essa opção das escolas pelo ensino de literatura com foco em sua historicização, reforçando a crítica a essa prática:

No ensino médio, o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva pra lá de tradicional. (COSSON, 2014, p. 21)

A excessiva concentração do ensino na abordagem da história literária em detrimento da literatura propriamente dita é retomada por Martins (2009), quando discute que a escola parece não ter se adaptado às exigências da contemporaneidade em relação ao ensino de literatura, enfocando o estudo de aspectos pragmáticos de estilos de época em detrimento da valorização da leitura literária e sua discussão:

No ensino médio, a literatura continua sendo vítima de abordagens que privilegiam a história da literatura, na medida em que parece haver uma supervalorização das características estéticas e estilísticas presentes nos textos produzidos nos mais diversos períodos literários. O aluno não consegue perceber a plurissignificação do texto literário, pois a preocupação com a identificação de características estéticas dos períodos literários, bem como a necessidade de classificar rigidamente os textos literários nos limites cronológicos dos rótulos barroco, árcaico, romântico etc. sufoca a leitura por prazer. (MARTINS, 2009, p. 101)

O ensino de literatura no Brasil concentra-se nessa abordagem historicista, além da imposição de leituras descontextualizadas aos discentes, no Ensino Médio. A leitura literária nesse nível de ensino, segundo Buse (2011), não consegue estimular nos alunos o gosto pela leitura, pois prioriza o ensino de história da literatura, amparado em fragmentos de textos. Embora reconheça que os textos literários sejam constituídos na temporalidade histórica de uma comunidade e de uma cultura, Aguiar e Silva (1998/1999, p. 27) entende que isso não obriga a que o estudo do texto literário seja conduzido à luz predominante da história literária, pois “Não é com o ensino da história literária – e, sobretudo, não é com o ensino de uma esquemática, esquemática e dogmática história literária – que se seduzem e formam leitores e que se educa o gosto estético-literário”.

Ranke e Magalhães (2011) ampliam essa discussão, afirmando que, no Ensino Médio, em geral, as propostas para o ensino da literatura o apresentam como conteúdo necessário e obrigatório do currículo escolar, como recurso para trabalhar os conteúdos de língua portuguesa ou com base em cronologias das escolas literárias, suas características e autores, desprezando as relações estabelecidas entre o leitor e seu aspecto sensível. E, considerando essa abordagem tão constante da história literária nas escolas, Todorov (2014) reconhece a importância de utilizá-la para trabalhar a literatura, porém de forma instrumental, sem que seja o ponto central do estudo:

É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses *meios* de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu *fim*. (TODOROV, 2014, p. 31)

Além da recorrente questão da abordagem predominante da história literária, outro desafio que se discute é o da análise de textos literários, muitas vezes realizada a partir de

conceitos definidos por professores ou pelos livros didáticos, constituindo um ensino autoritário centrado na figura do docente, conforme aponta Murrie (2007). Segundo a autora, a análise e discussão dos textos devem ocorrer tendo como referência as perspectivas atuais da crítica literária e as leituras realizadas pelos discentes. Tal centralização ao trabalhar com os textos faz com que os estudantes se afastem da prática da leitura, pois, além de não se identificarem com os textos e análises propostos em sala, não têm a liberdade de exprimirem suas opiniões e impressões sobre eles. Esse problema da análise do texto centrada no professor ou nas diretrizes do livro didático também é discutido por Sousa (1998), para quem isso contribui para a adoção de uma atitude passiva do aluno perante o texto:

[...] a desvalorização da experiência pessoal dos alunos ou a avaliação, como inadequadas, das suas naturais reacções e avaliações, em favor de análises que privilegiam o factual e formal (porque de resposta única) e até mesmo académicas, permite intuir uma concepção de texto como objecto repressivo, isto é, que contém perfeitamente e totalmente configurados os sentidos a extrair, não prevendo nem permitindo a cooperação interpretativa dos leitores. (SOUSA, 1998, p. 62)

Situações como essa, ainda segundo a mesma autora, ao invés de proporcionarem aos estudantes oportunidades que lhes sejam adequadas e lhes proporcionem um encaminhamento para desenvolver leituras fora do contexto escolar, provocarão o aprendizado de estratégias de leitura pouco gratificantes e pouco estimulantes, lastreadas em sentimentos de incompetência e insegurança. Também sobre essa centralização da análise textual na figura do professor, Kleiman (2008) condena essa prática, à qual atribui a denominação de “monólogo” do docente, a que os alunos têm de se submeter:

A prática de sala de aula, não apenas da aula de leitura, não propicia a interação entre professor e aluno. Em vez de um discurso que é construído conjuntamente por professor e alunos, temos primeiro uma leitura silenciosa ou em voz alta do texto, e depois, uma série de pontos a serem discutidos, por meio de perguntas sobre o texto, que não levam em conta se o aluno de fato o compreendeu. Trata-se, na maioria dos casos, de um monólogo do professor para os alunos escutarem. Nesse monólogo o professor tipicamente transmite para os alunos uma versão, que passa a ser a versão autorizada do texto. (KLEIMAN, 2008, p. 24)

Nas salas de aula brasileiras, ainda é possível notar um ensino de literatura onde o trabalho com o texto literário esbarra numa perspectiva pré-fabricada de análise, partindo do livro didático ou do professor. Nesse ambiente, as respostas dos discentes às atividades

avaliativas ou até mesmo às discussões em sala precisam se enquadrar no perfil proposto pelos livros didáticos e/ou pelos professores, isso quando esse perfil não é único, o que muitas vezes se justifica pelo pouco tempo de que dispõem os docentes para preparar aulas e analisar previamente os textos que serão trabalhados, o que os leva a adotar as diretrizes teóricas dos livros como referenciais exclusivos a serem seguidos, desprezando muitas vezes as opiniões dos alunos. Estes, por sua vez, ao não verem prestigiados ou sequer aceitos seus pontos de vista, terminam por não enxergarem nos textos qualquer lógica que se aproxime de suas próprias referências, o que, na maioria das vezes, os afasta da leitura desses textos, ou até da leitura como um todo.

5. A centralidade do aluno no processo de leitura

E, considerando que, para a linguagem literária, é mais importante a forma como se diz algo do que o seu conteúdo, Ranke & Magalhães (2011, p. 58) relatam a importância de que a escola não prive a leitura literária de sua complexidade, pois “para que a formação de leitores ocorra de fato, a escola não deve prescindir do contato direto e constante com o texto literário, contato sem o qual a vivência da literatura e sua fruição não se efetivam”. Nesse ponto, torna-se necessário considerar ainda os ensinamentos de Cosson (2014), para quem o sentido do texto só se completa quando se efetiva o trânsito entre o mundo de quem lê e o mundo do outro. O autor defende a leitura como ato *solidário*, e não *solitário*, como muitos sustentam. Para ele, “O bom leitor [...] é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo” (COSSON, 2014, p. 27).

Assim, é imprescindível ao professor que saiba ouvir o que o aluno pensa a respeito do que leu, não obstante suas convicções ou as do livro didático acenem na direção contrária. Ser ouvido, nem que seja para posteriormente ser orientado ao caminho mais adequado na lógica interpretativa, pode fazer com que o estudante seja capaz de atribuir sentido ao que lê, entendendo que a sua análise tem valor e que pode ser redimensionada para melhor, para o que poderá ter o auxílio do professor e até mesmo do livro didático, se este for usado adequadamente, como um meio de obtenção de informações para o aprimoramento da capacidade de análise literária.

E a análise literária, dentro da concepção de aula de literatura, não pode deixar de ser um objetivo a se buscar constantemente. Parece no mínimo incoerente conceber um ensino

nessa área que não objetive que o estudante seja capaz de realizar a análise de um texto literário. O problema é que buscar formar no discente essa capacidade está muito distante de impor a ele ideias prontas e conceitos inexoráveis. É justamente o contrário: quanto mais autonomia de análise tiver o estudante, sob a orientação do professor e das teorias aplicáveis, mais próximo estará de alcançar a competência para analisar diferentes textos das mais diversas correntes literárias, sendo a ele facultado o ponto de vista autônomo e a discordância de interpretações, o que é muito normal e até desejado nessa seara, para que haja sempre diversidade de opiniões e de possibilidades de interpretação.

Ainda sobre a análise literária, Cosson (2014, p. 29) entende que “toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos”. Para ele, essa análise, “[...] quando bem realizada, permite que o leitor compreenda melhor essa magia e a penetre com mais intensidade. O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras”. Ora, o que esperar do ensino da literatura senão que ele seja capaz de despertar, de alguma forma, nos estudantes, esse “envolvimento único em um mundo feito de palavras”? Cabe, portanto, ao ensino, instrumentalizar os estudantes através da análise literária para que eles sejam capazes de pavimentar seus próprios caminhos rumo a uma compreensão coerente dos textos que leem, com a expectativa de que a partir daí reinventem seus próprios caminhos, desenvolvendo gostos cada vez mais variados de leitura, dentro e fora da escola. Essas considerações vão na direção do que ensina Cosson (2014, p. 30):

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

6. A escolha dos textos (literários)

Outro dos equívocos do ensino escolar de literatura é a seleção dos textos que serão trabalhados em relação a cada nível de ensino. Partindo da premissa de que o indivíduo precisa desenvolver suas habilidades do mais simples para o mais complexo, como explicar o fato de que, no Brasil, ainda nos primeiros anos do ensino fundamental, são propostos e estudados clássicos da literatura nacional? Conhecendo a sua complexidade, tendo em vista o

fato de a maioria desses livros terem sido escritos no século XIX e início do século XX, não seria o caso de preparar melhor os estudantes para esse tipo de leitura antes de expô-los a textos sem dúvida muito importantes, mas igualmente muito complexos, não só na linguagem, mas também nas temáticas abordadas?

As consequências dessa prática se mostram na costumeira aversão de muitos estudantes a autores fundamentais da literatura brasileira, como José de Alencar, Machado de Assis, Guimarães Rosa, além de outros autores estrangeiros considerados clássicos. Há tantas outras obras que trazem temáticas atuais, mais próximas dos interesses dos estudantes, que podem ser trabalhadas antes com os alunos. Antecipar o estudo dos clássicos nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando a pouca maturidade literária dos estudantes pode ocasionar um “bloqueio” deles em relação à leitura de obras fundamentais da literatura. Isso poderá, por sua vez, trazer sérios prejuízos a sua formação como leitores e como indivíduos, e costuma se refletir já no Ensino Médio, onde é possível perceber esse bloqueio.

Diante de um contexto em que se percebe uma mudança de hábitos de leitura, principalmente entre os jovens, seduzidos pela multiplicidade de linguagens e suas formas de expressão oferecidas pelo mundo tecnológico, Zilberman (2010) entende que houve um rompimento da comunicação entre o público estudantil e o patrimônio literário nacional, o que foi percebido rapidamente pelo mercado editorial, que se tem reinventado no sentido de oferecer novas possibilidades para esse público crescente:

Atendendo a novos segmentos sociais, o ensino de literatura vê se romperem os canais de comunicação entre o patrimônio literário e o público estudantil, cuja rejeição traduz-se na não leitura e na preferência por outros meios de expressão. O mercado editorial percebeu a mudança muito mais rapidamente que a escola, providenciando o lançamento de produtos alternativos que têm agradado a juventude e, por tabela, chegado aos professores. (ZILBERMAN, 2010, p. 206)

Diante do exposto, é necessário elaborar e colocar em prática medidas que sejam capazes de proporcionar um ensino de literatura que incentive efetivamente nos estudantes o desenvolvimento do gosto pela leitura. Por isso, Buse (2011) propõe que esse ensino tome como referência o trabalho inicial com textos contemporâneos, cuja linguagem e temáticas geralmente estão mais próximas da realidade dos alunos, pois, a partir da maturidade de leitura proporcionada por esses textos, os alunos estarão mais preparados para ler obras clássicas e em melhores condições de entendê-las e apreciá-las.

Sobre a leitura dos clássicos literários, Calvino (2007) afirma que lê-los na maturidade proporciona um prazer extraordinário, porém diferente do que na juventude, em que o ato de ler assume sabor e importância particulares. O ato de ler tais obras na juventude seria, no entanto, menos profícuo em razão da impaciência, distração ou inexperiência inerentes a esse momento da vida, mas tem também seu valor formativo, pois oferece uma referência às experiências futuras sob vários aspectos, que permanecerá mesmo quando o indivíduo esquecer da obra que leu. Ao relê-la na idade adulta, poderá reencontrar aqueles elementos que fazem parte dos seus mecanismos interiores e cuja origem havia esquecido. Assim, não se afasta o valor da leitura dos clássicos na escola, no período em que estudantes gozam dos arbítrios da juventude. Mas a preparação para esse tipo de atividade, através do trabalho com outros textos, aprofundando discussões e análises, pode contribuir para que os clássicos tenham maior aceitação pelos jovens e eles possam estar preparados para reconhecer todo o valor literário que essas obras representam.

Nesse sentido, cabe retomar o pensamento de Paulino (2004), ao discutir sobre a questão dos cânones literários na escola, quando admite que é possível se trabalhar inicialmente com textos dirigidos a leitores jovens – apesar de considerar que são raros os bons textos dessa categoria – para assim desenvolver suas capacidades com vistas a leituras mais aprofundadas e críticas:

Decerto, há autores de alguns textos de boa qualidade que escrevem para leitores jovens. São raros, mas podem constituir uma leitura de formação temporariamente válida. Atendem parcialmente a cânones de construção e significação estéticos e os ligam às demandas escolares. A questão que permanece é a de que deverá, de qualquer modo, haver ainda um desenvolvimento de repertório literário que não se interrompa nesse ponto. (PAULINO, 2004, p. 59)

Não se propõe, aqui, portanto, que os clássicos não sejam estudados na escola, se é justo onde normalmente se dá o primeiro contato com eles. O que precisa haver, de forma equilibrada e planejada, é a preparação do caminho para que os clássicos, com estrutura, tema e linguagem mais complexos, não se tornem um estorvo aos alunos ao invés de serem justamente o contrário, histórias que marcam o imaginário de cada pessoa. Portanto, ressalte-se a importância dos clássicos para a formação do estudante. O estudo dos clássicos literários (nacionais ou não) deve ser incentivado na escola, mas de forma gradual e cuidadosa para que

ao longo da vida escolar o aluno possa ir se apoderando da capacidade de ler, interpretar e analisar essas obras tão importantes.

Sobre esse aspecto, Martins (2007) atribui à imposição de leituras idealizadas por professores e livros didáticos a construção do mito de que a leitura literária seria complexa e até inacessível aos estudantes, o que, segundo a autora, subestima a capacidade interpretativa deles. Ela ainda discute o fato de a escola impor a leitura dos clássicos para supostamente preparar o aluno para leituras mais complexas, e só depois propor leituras mais contemporâneas:

A leitura de textos produzidos contemporaneamente e a inclusão de obras que apresentam uma estruturação pouco linear tornam-se práticas que ainda precisam ser mais valorizadas em sala de aula. Não estamos querendo questionar a importância da leitura dos clássicos, mas sim o modo como esses textos são impostos para os alunos no espaço escolar. (MARTINS, 2007, p. 517)

Ainda a refletir sobre a questão da leitura dos clássicos na escola, Martins (2007, p. 517) entende que “a escola parece não conseguir instrumentalizar, de modo eficaz, o aluno para a leitura dos clássicos”, ao mencionar a existência de roteiros preconcebidos e a leitura de obras adaptadas que às vezes terminam por deturpar o sentido original dos textos. A autora também critica o fato de que, ao propagar com maior ênfase a leitura de textos clássicos, a escola deixa de apresentar aos estudantes a diversidade de textos produzidos contemporaneamente, o que pode fazer com que os alunos tenham maior dificuldade de lê-los, já que essas obras costumam apresentar temas e estratégias mais inovadores em sua concepção. Para complementar, Martins (2009), em outra contribuição, defende um trabalho com a literatura em sala de aula a partir da abordagem diacrônica (através de perspectiva histórica que resgata textos mais antigos e mais tradicionais) e da abordagem sincrônica (que leva em conta o contexto sociocultural do presente e suas manifestações nos textos literários). Portanto:

É imprescindível que o professor reavalie suas leituras, a fim de também levar a produção de autores contemporâneos para a sala de aula, até com o objetivo de questionar o cânon literário. Além disso, é preciso considerar que várias obras, apesar de não terem grande representatividade no cânon, merecem ser lidas e estudadas pela riqueza temática e estética que apresentam. (MARTINS, 2009, p. 90)

Prosseguindo a discussão sobre o trabalho com obras clássicas nas aulas de literatura, Cosson (2014) entende que o fato de pensar o cânone como herança cultural que necessita ser trabalhada na escola não significa estar preso ao passado, tampouco adotar o estudo de obras contemporâneas não implica levar à perda do valor histórico da língua e da cultura. Para ele,

A literatura deveria ser vista como um sistema composto de outros tantos sistemas. Um desses sistemas corresponde ao cânone, mas há vários outros, e a relação entre eles é dinâmica, ou seja, há uma interferência permanente entre os diversos sistemas. A literatura na escola tem por obrigação investir na leitura desses vários sistemas até para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura. (COSSON, 2014, p. 34)

Complementando essa discussão, Cosson (2014) considera importante que haja diversidade na escolha das obras literárias a serem trabalhadas na escola, pois entende que cada obra carrega apenas uma perspectiva de enxergar e analisar o mundo ao redor. Dessa maneira, será possível conceber um processo de amadurecimento do estudante enquanto leitor, partindo de experiências mais simples até alcançar um patamar mais complexo de leitura:

[...] a diversidade é fundamental quando se compreende que o leitor não nasce feito ou que o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor maduro. Ao contrário, crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação dos seus horizontes de leitura. (COSSON, 2014, p. 35)

Por sua vez, ao considerarem o contexto de Portugal, Bernardes e Mateus (2013) listam uma série de razões para se estudarem os clássicos na escola, dentre elas: a contribuição para a coesão entre as gerações; a mobilização dos estudantes no sentido de desenvolverem uma leitura crítica; o seu poder de modelar a identidade coletiva; além de serem textos que representam o suporte da cultura da palavra. Não obstante tantos motivos para o seu estudo, os autores estabelecem a ressalva de que esses livros já se converteram em instrumentos de dominação classista. E para que isso não volte a acontecer, defendem que essas obras não sejam excluídas do convívio dos alunos, mas que sejam apresentadas de maneira adequada, tentando extrair o melhor delas sem que seja cancelado o juízo de valor e a sensibilidade dos estudantes. E ressaltam que “O problema que pode levantar-se a propósito

do ensino da literatura não reside, pois, nos livros que se escolhem, mas na maneira como se trabalha com eles” (BERNARDES; MATEUS, 2013, p. 125).

O direcionamento crítico deste trabalho diverge parcialmente dessa afirmação dos autores, ao pressupor que, no contexto do ensino de literatura no Brasil, importa sim a seleção dos livros, levando em consideração o momento da vida escolar do aluno em que eles são trabalhados, ou seja, há que se habilitar minimamente o estudante através de leituras e análises mais simples, a fim de que esteja preparado para uma experiência literária mais aprofundada que se dará com os clássicos. E o momento certo para que essa experiência seja vivida pelo estudante deve dizer respeito à particularidade de cada classe, conduzida por um docente que tenha conhecimento e sensibilidade suficientes para essa definição. Conhecedor do perfil de uma turma, o professor deverá conduzir, conforme explanado anteriormente, a preparação necessária de seus alunos para que o trabalho com os livros clássicos ocorra com maior tranquilidade e possibilidade de êxito em sua prática.

Por outro lado, ainda sobre a afirmação anterior de Bernardes e Mateus (2013) a respeito da questão da seleção das obras, convém concordar com a ideia de que o problema relacionado ao ensino de literatura também está direcionado ao modo como se trabalha com os livros que são escolhidos. Não basta escolher o momento certo de trabalhar esta ou aquela obra, é fundamental criar métodos que sejam eficientes e motivadores para se trabalhar com livros literários, a fim de que não se perca no estudante o entusiasmo pela sua leitura e pela sua análise, levando em consideração a realidade da sala de aula e dos estudantes que a compõem.

Portanto, ressalta-se a importância da leitura como uma atividade livre, na qual as orientações oriundas do sistema educacional, que são relevantes, não podem cercear as escolhas, nem a surpresa e a pureza das descobertas, que, por sua vez, são grandes motivadoras de novas e diferentes leituras. E, segundo Tozzi (2012, p. 50), “a leitura é uma prática cultural que tem a ver com escolhas, na qual é preciso se reconhecer, se fazer, se montar como sujeito protagonista”. No contexto escolar, é necessário franquear aos alunos a possibilidade de escolha, de selecionar textos com os quais se identifiquem, a fim de que possam usufruir de leituras mais próximas da sua realidade e também da sua capacidade de interpretação, o que pode fazer com que se sintam motivados a iniciar novas investidas em obras diferentes, capazes de ampliar sua criatividade e seu conhecimento de mundo.

7. Considerações finais

A literatura deveria ser trabalhada na escola como o instrumento de fruição que representa, não como um componente curricular predominantemente teórico que não guarda qualquer aproximação com o contexto sociocultural no qual está inserido o estudante. Se, por um lado, há necessidade de sistematizar e teorizar a literatura, seus autores e obras mais significativos, por outro, há que se reconhecer seu valor formativo e sua função como instrumento de fruição e abstração. Se for possível ao estudante compreender esses dois lados, terá a opção de trilhar o rumo mais conveniente para si, adotando a leitura como meio que irá conduzi-lo nessa caminhada.

Outro desafio do ensino de literatura no Brasil a ser discutido é o trabalho com textos fragmentados, na maioria das vezes oriundos dos livros didáticos, em vez de se trabalharem textos completos. Esse problema está diretamente relacionado com outras questões já discutidas aqui, como a falta de melhores condições de trabalho para os docentes, o que faz com que eles tenham pouco tempo para ler e para planejar aulas mais atrativas aos estudantes. Além disso, está relacionado também com a forma como os livros didáticos abordam o estudo de literatura, privilegiando fragmentos ao invés de textos completos. Sobre isso, convém esclarecer que os referidos livros não poderiam trazer romances inteiros em seu conteúdo, porém o mesmo não se pode alegar com outros gêneros textuais, como conto, crônica e poesia, e ainda assim é comum ver manuais onde até mesmo poemas são apresentados de forma fragmentada.

Isso faz com que o estudante perca a noção de todo do texto, contribuindo para que o texto literário lhe pareça ainda mais descontextualizado da realidade, desprezando o seu valor como instrumento capaz de revelar grandes questões sociais e também de fazer refletir sobre essas questões, o que reforça a ideia de que estudar literatura não tem razão prática. Para isso contribui também a falta de um ensino mais integrado da literatura com outras áreas do conhecimento, estimulando a intertextualidade, a fim de que o aluno possa perceber a relação entre o universo literário e o contexto sociocultural no qual está inserido.

Não obstante a existência de tantos desafios, Zilberman (2008) não considera utópico um ensino de literatura no Brasil que esteja fundamentado na leitura e que tenha como resultado uma prática dialógica. Para a autora, embora faltem investimentos na escola, torna-se menos dispendioso e mais rápido buscar a formação de leitores, com base nas próprias experiências de leitura dos alunos, contanto que a meta seja inaugurar horizontes de

conhecimento. Para tanto, as atenções da escola, segundo Ranke e Magalhães (2011), não devem estar voltadas para os objetos lidos, mas para a maneira como o ato de ler está sendo incentivado pelos professores e executado pelos alunos. A escola, por conseguinte, precisa pensar constantemente no ensino de leitura e nas suas possibilidades, e Silva (2010) e Lajolo (2008), nesse sentido, propõem a realização de atividades diversificadas que, além da prática pedagógica, reúnam condições de proporcionar a disseminação da leitura entre os estudantes: promover a integração entre leitores, autores e livros, através de visitas e realização de aulas em bibliotecas, promoção de feiras de livros ou participação nesses eventos, entrevistas com escritores, entre outras.

Por fim, segundo os ensinamentos de Batista (2001), a natureza do que é transmitido numa aula de Português é consequência das circunstâncias em que é realizada a própria prática educativa, e, entre essas circunstâncias, ele enumera a opinião dos professores, o seu estatuto social e profissional, o livro didático selecionado, entre outros. Dessa maneira, a escola deve considerar todos esses aspectos para refletir sobre sua prática de ensino, buscando uma educação que cumpra as diretrizes curriculares e que, acima de tudo, seja capaz de formar cidadãos críticos e autônomos. E nesse contexto se inclui o desenvolvimento do gosto pela leitura, que requer da instituição escolar não apenas um ensino pragmático das habilidades de decodificação: requer, acima de tudo, a utilização de práticas e condutas suficientes para viabilizar a formação de leitores que sejam dotados de autonomia e discernimento para aprimorar e diversificar suas leituras e compreender a realidade social da qual fazem parte.

Referências

- ABREU, M. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006. <https://doi.org/10.7476/9788539302932>
- AGUIAR E SILVA, V. Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português. **Diacrítica – Revista do centro de estudos humanísticos da Universidade do Minho**, v. 13-14, p. 23-31, 1998/1999.
- BATISTA, A. A. **Aula de Português: Discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BARROCO, J. A. **As bibliotecas escolares e a formação de leitores**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2004.
- BERNARDES, J. A.; MATEUS, R. A. **Literatura e Ensino do Português**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2013.
- BUSE, B. A disciplina de Literatura no Ensino Médio e a (de)formação do leitor. In: VI Colóquio "Ensino Médio, História e Cidadania". **Anais...** Florianópolis: UDESC/FAED/Grupo de Pesquisa Sociedade, Memória e Educação, 2011. p. 1-13.
- CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSTA, M. C. **A Literatura no ensino secundário: do que se ensina ao que se avalia. Uma análise das provas de exame do 12º ano**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2012.
- GHEDIN, E.; LEITE, Y.; ALMEIDA, M. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 12. ed. Campinas: Pontes, 2008.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2002.
- LAJOLO, M. Leitores e leitura escolar nos estudos literários. In: SANTOS, J. F.; OLIVEIRA, L. E. (Orgs.). **Literatura & Ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 61-74.
- LAJOLO, M. **Literatura: leitores & leitura**. São Paulo: Moderna, 2010.
- LEAHY-DIOS, C. **Educação literária como metáfora social**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- MARTINS, I. Leitura e literatura na escola: encontros e desencontros. In: PG letras 30 Anos – O Caminho se Faz Caminhando. **Anais...** Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2007. p. 514-527.

MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 83-102.

MELO, I. M. **Da Poesia ao desenvolvimento da competência literária**: propostas metodológicas e didáticas para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança). Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2011.

MURRIE, Z. Ensino de Literatura no 2.º grau. In: MURRIE, Z. (Org.). **O ensino de Português**: do primeiro grau à universidade. São Paulo: Contexto, 2007. p. 79-88.

PAULINO, G. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004.

PEREIRA, J. **Formação de professores** – pesquisa, representações e poder. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RANKE, M.; MAGALHÃES, H. Breves considerações sobre fruição literária na escola. **Entrelinhas – Revista do Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT**, v. 3, p. 47-61, 2011.

SOUSA, M. L. D. Agora não posso, estou a ler! In: CASTRO, R. V.; SOUSA, M. L. D. **Entre linhas paralelas**: estudos sobre o português nas escolas. Braga: Angelus Novus, 1998. p. 55-70.

SILVA, L. “Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano”. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003. p. 82-87.

SILVA, M. Literatura e experiência de vida: novas abordagens no Ensino de Literatura. **Nau Literária: crítica e teoria de literaturas**, v. 6 n. 2, p. 1-10, 2010.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. 5. ed. São Paulo: Difel, 2014.

TOZZI, J. B. Ler e escolher livros para crianças e jovens: uma tarefa docente? **Leitura: teoria & prática**, v. 30, n. 52, p. 43-51, 2012.

VIEIRA, A. Formação de leitores de Literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 441-458, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200009>

ZILBERMAN, R. Literatura, escola e leitura. In: SANTOS, J. F.; OLIVEIRA, L. E. (Org.). **Literatura & ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 45-60.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba-PR: Ibpex, 2010.

Artigo recebido em: 30.05.2017

Artigo aprovado em: 13.08.2017